

Sprachkontaktdauer: Auswirkungen auf den Sprachstand im Deutschen abhängig vom Alter des Deutscherwerbs und Sprachgebrauch im familiären Umfeld

Eugen Zaretsky (Marburg) und Benjamin P. Lange (Berlin)

Abstract

The intensity of the language contact belongs to numerous sociodemographic variables that influence the language competence of preschool children. This study aimed to examine associations between 16 variables related to the language contact and German language competence of multilingual children. Four-year-old kindergarten children ($N = 824$) were examined with the language test “Kindersprachscreening” (KiSS.2; Holler-Zittlau/Euler/Neumann 2011). Correlations between children’s and their parents’ age of contact to German and children’s language competence were weak to moderate. The same is valid for the use of German at home. Weak German language skills of children speaking Turkish and Arabic were associated with their limited contact to German both in the family and beyond. Their German language competence depended predominantly on how often German was used at home. All other children acquired German predominantly in day care facilities. Therefore, their German language skills did not depend much on the language input in the family. To sum up, intensive language contact was, at best, moderately associated with age-appropriate German language skills. Significant differences in the command of the German language among largest ethnic or linguistic subgroups could be traced back to sociodemographic differences in the children’s and their families’ characteristics. Active use of German at home was more important for those immigrant subgroups that do not attend any day care facilities before kindergarten age.

1 Einleitung

1.1 Kinder mit Migrationshintergrund als Herausforderung für das Bildungssystem

Ausreichende Deutschkenntnisse als Schlüsselkompetenz für die schulische und berufliche Laufbahn sind keine Selbstverständlichkeit. Vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund ist der Deutscherwerb durch zahlreiche soziodemographische bzw. -linguistische Faktoren wie spätes Alter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache wesentlich erschwert. Dies gilt sowohl für in Deutschland geborene Kinder, die bis zum Kindergarteneintritt im familiären Umfeld nur Kontakt zu anderen Sprachen als Deutsch haben, als auch für diejenigen, die erst im Kindergarten- oder Schulalter nach Deutschland einwandern.

Der Anteil der Letzteren wuchs in den letzten Jahren deutlich an. Im Jahr 2015 wanderten ca. 130.000 Flüchtlinge im Alter von 0 bis 6 Jahren nach Deutschland ein (Bundesregierung 2016).

Diese stressbelasteten, oft traumatisierten Kinder sind mehreren Risikofaktoren ausgesetzt, die den Deutscherwerb verlangsamen. So verfügten nach Umfragen aus dem Jahr 2016 lediglich 2% der Asylantragsteller aus dieser Einwanderungswelle über mindestens minimale Deutschkenntnisse (Rich 2016). Ihre Kinder stellen eine Risikogruppe dar, was den Deutscherwerb anbelangt, ob vor der Einschulung oder im Schulalter.

Wie auch fast überall in Deutschland, ist der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Hessen – dem Bundesland, das in dieser Studie im Fokus steht – in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Inzwischen machen Kinder mit Migrationshintergrund mehr als die Hälfte aller hessischen Vorschulkinder aus (HMSI 2019). Dies wird in ca. 15–20 Jahren zur Folge haben, dass auch die meisten jungen Erwachsenen einen Migrationshintergrund aufweisen werden. Ihre Schulleistungen und Berufslaufbahn werden, so kann angenommen werden, u. a. davon abhängen, inwiefern die sprachliche Integration vor der Einschulung gelungen ist.

Konsequenzen der Coronavirus-Pandemie für den Deutscherwerb der mehrsprachigen Kinder sind zwar noch nicht klar abzuschätzen, aber eingeschränkter Deutschkontakt in Zeiten geschlossener Kindertageseinrichtungen und Home-Schooling lässt wesentliche Beeinträchtigungen des Deutscherwerbs vermuten. Dies wird zwar nicht unbedingt eine Widerspiegelung in den Ergebnissen der Einschulungsuntersuchungen finden, weil aktuell (2020–2022) viele Kinder ohne solche Untersuchung eingeschult werden, aber sicherlich in den späteren Lese- und Schreibleistungen. Daher ist – u. a. aufgrund besagter Coronavirus-Pandemie – zu befürchten, dass auch ohne neue Einwanderungswellen der Anteil der Kinder mit eingeschränkten Deutschkenntnissen und daraus resultierenden schwachen Schulleistungen weiter ansteigen könnte.

1.2 Einfluss der Sprachkontaktvariablen auf den Spracherwerb

Die sprachliche Integration der Kinder mit Migrationshintergrund und Deutsch als L2 (L2 = Zweitsprache) kann nicht anders als durch den intensiven und vielfältigen Kontakt zur deutschen Sprache erfolgen. Aus zahlreichen deutschen und internationalen Studien sowie Auswertungen der Einschulungsuntersuchungen geht hervor, dass Kinder mit einem stärker ausgeprägten L2-Kontakt bessere L2-Kenntnisse aufweisen (cf. Geist 2017; Grob/Keller/Troesch 2014; Kavé/Shalmon/Knafo 2013; Stadt Frankfurt am Main 2017). Als Sprachkontaktvariablen gelten dabei der Zeitpunkt des In-Kontakt-Tretens mit der Zielsprache (im vorliegenden Fall Deutsch), der Umfang der von den Eltern angebotenen sprachlichen Anregung sowie deren eigene Deutschkenntnisse, die Intensität des Kontakts mit deutschsprachigen Peers und der Besuch extrafamiliärer Betreuungseinrichtungen. Manche Sprachkontaktvariablen, etwa ob das Kind gerne mit anderen Kindern spielt, lassen sich auch in Verbindung mit seiner Soziabilität bringen (Rudasill et al. 2014), i. e. mit der Offenheit und Interaktionsbereitschaft anderen Kindern gegenüber. Darüber hinaus wirken sich viele soziodemographische Variablen möglicherweise indirekt auf den kindlichen Sprachinput aus, etwa der Bildungsgrad der Eltern (cf. Kavé/Shalmon/Knafo 2013). Von Bedeutung sind damit Faktoren, die direkt oder indirekt die Qualität (z. B. Grammatikalität, akzentfreie Aussprache, Wortschatzumfang) und Quantität (Häufigkeit bzw. Ausmaß) des Deutschinputs beeinflussen.

Bereits in der Validierungs- und Normierungsphase des Sprachtests, der in der aktuellen Studie zum Einsatz kommt, KiSS.2, wurde festgestellt, dass die in den dazugehörigen Fragebögen erfassten Sprachkontaktvariablen signifikant mit dem dichotomisierten Expertenurteil bzgl. der

Sprachauffälligkeit des Kindes (pass/fail) zusammenhängen (cf. Neumann/Euler 2010). Spätere KiSS.2-Studien zeigten signifikante Zusammenhänge zwischen denselben Sprachkontaktvariablen einerseits und dem dichotomisierten KiSS.2-Ergebnis „sprachpädagogischer Förderbedarf“ (ja/nein) bzw. „klinischer Abklärungsbedarf“ (ja/nein) andererseits, darunter auch für mehrsprachig aufwachsende Kinder (cf. Zaretsky et al. 2014, Zaretsky/Lange/Hey 2020).

Damit scheinen bisherige Studienergebnisse auf den ersten Blick dafür zu sprechen, dass intensiver Sprachkontakt in besseren kindlichen Sprachkenntnissen resultiert und schwacher Sprachkontakt in einem auffälligen Sprachstand. Allerdings lässt sich in den Studien der letzten Jahrzehnte auch Gegenevidenz finden, etwa in Bezug auf die Wirkung des L2-Inputs im familiären Umfeld. Unter anderem wurde in mehreren Studien kein Zusammenhang zwischen Qualität und Quantität des elterlichen L2-Inputs mit dem kindlichen L2-Sprachstand detektiert (cf. Hippmann/Jambor-Fahlen/Becker-Mrotzek 2019; Pham/Tipton 2018; Troesch et al. 2017). Beispielsweise berichteten Klassert/Gagarina (2010), dass der Gebrauch der deutschen Sprache in russisch-deutschen Berliner Familien nicht die Deutschkenntnisse der (Vorschul)kinder förderte, sondern lediglich die Russischkenntnisse beeinträchtigte. Auch umgekehrt resultiert fehlender Deutschkontakt im familiären Umfeld nicht unbedingt in auffälligen Deutschkenntnissen. Aus den Ergebnissen der Berliner Einschulungsuntersuchung geht z. B. hervor, dass ein Drittel der Kinder, die zuhause kein Deutsch sprachen, gute bis sehr gute Deutschkenntnisse zeigte (SGPGB 2018). Auch für einige andere soziodemographische Variablen, die den Deutscherwerb direkt oder indirekt durch Sprachkontakt beeinflussen, etwa Bildungsgrad der Eltern (cf. Gagarina et al. 2017), lassen sich Studien finden, die keinen Zusammenhang mit aktuellen Deutschkenntnissen detektierten.

1.3 Clustern von soziodemographischen Faktoren

In der Regel kommt es zum Clustern von mehreren soziodemographischen Variablen, darunter Sprachkontaktvariablen. Infolgedessen wird der Spracherwerb entweder besonders erleichtert oder besonders erschwert. Englischsprachige Kinder in Hessen wiesen z. B. bessere Deutschkenntnisse als andere Kinder mit Migrationshintergrund auf, was durch mehrere Faktoren bedingt war, darunter mehr Deutschkontakt im Kindergarten, häufigerer Besuch von Vereinen, Spielkreisen und Kinderkrippen, früheres Alter des Deutscherwerbs sowie geographische Trennung von Migrantenuntergruppen mit schwachen Deutschkenntnissen (cf. Zaretsky/Lange 2015, 2017). Damit können sich oft gleich mehrere den Deutscherwerb fördernde Faktoren gegenseitig verstärken, was auch umgekehrt für Faktoren gilt, die den Deutscherwerb beeinträchtigen. So resultieren höhere Bildungsabschlüsse in höherem sozioökonomischem Status der Familie, und Letzterer korreliert mit höherer Qualität des kindgerichteten Sprachoutputs der Mutter (cf. Hoff 2003; Rowe 2008). Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen lesen seltener ihren Kindern vor, was in schlechteren Sprachkenntnissen der Kinder resultiert (Marjanovič-Umek/Fekonja-Peklaj/Sočan 2017).

Das Clustern der Faktoren kann die Wirkung eines eigentlich sprachfördernden Faktors nivellieren. Einerseits zählt die Länge des Kindergartenbesuchs zu den Faktoren, die den Sprachstand im Deutschen positiv beeinflussen, vor allem wenn eine lange Besuchszeit mit guter Ausstattungsqualität der jeweiligen Einrichtung einhergeht (cf. Becker 2010; Knollmann/Thyen

2019). Andererseits besuchen Kinder von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen und geringem Familieneinkommen tendenziell dieselben Kindergärten, was die negative Wirkung dieser Variablen verstärkt (cf. Becker/Schober 2017; Klein/Becker 2017). Damit lässt sich eine komplizierte Verflechtung diverser soziodemographischer Faktoren vermuten, darunter auch solcher, die mit der Sprachkontaktdauer nur sehr indirekt zusammenhängen, etwa seltenere Überweisung sprachauffälliger Kinder mit Migrationshintergrund an Fachärzte im Vergleich mit Kindern ohne Migrationshintergrund (cf. Scharff-Rethfeldt 2019). Nicht abgeklärte bzw. nicht behandelte Sprachstörungen haben wiederum eine potentielle Auswirkung auf die kindliche Soziabilität und damit auf den Sprachkontakt (cf. Maggio et al. 2014).

1.4 Unterschiede in Spracherwerbsbedingungen abhängig vom ethnischen bzw. linguistischen Hintergrund

Zu den spracherwerbsrelevanten soziodemographischen Faktoren zählt auch der ethnische bzw. linguistische Hintergrund. Dieser bestimmt familiäre Verhaltensweisen und Gewohnheiten mit, die direkt oder indirekt den kindlichen Spracherwerb beeinflussen. So können sich fatalistische Vorstellungen über Krankheiten bzw. Störungen bei einigen ethnischen Untergruppen (cf. z. B. Reich/Bockel/Mewes 2015) negativ auf den gesundheitlichen Zustand und damit auch auf den Sprachstand der Kinder auswirken. Beispielsweise können Kinder auch bei einem frühen Kontakt zur deutschen Sprache in Kindertageseinrichtungen und bei dadurch früh identifizierten sprachbezogenen medizinischen Auffälligkeiten keine sprachtherapeutische Versorgung erhalten, wenn ihre Eltern infolge von religiösen Überzeugungen diese Auffälligkeiten als gottgegeben betrachten.

Auch die Sprachkontaktdauer kann je nach ethnischer Untergruppe unterschiedlich ausfallen. Dazu lieferten auch einige bereits abgeschlossene KiSS.2-Studien einschlägige Ergebnisse. So besuchen russischsprachige Kinder deutsche Kindertageseinrichtungen unregelmäßiger als andere Kinder mit Migrationshintergrund, während türkische Kinder seltener Kinderkrippen in Anspruch nehmen (cf. Zaretsky/Lange 2017). Ethnische Untergruppen, die sich in Deutschland relativ lange aufhalten, demonstrieren tendenziell überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse, was am Beispiel von Griechen (durchschnittliche Aufenthaltsdauer 27 Jahre; Statistisches Bundesamt 2018) und Italienern (29 Jahre) von Zaretsky/Lange (2015) für Kinder mit entsprechendem Migrationshintergrund gezeigt wurde. Allerdings kommen auch hier durch das Zusammenspiel von soziodemographischen Faktoren Ausnahmen zustande. So spiegelt sich die längere Aufenthaltsdauer der Türkischsprachigen im Vergleich mit den Russischsprachigen (31 vs. 20 Jahre) nicht in den Deutschkenntnissen ihrer Kinder wider (71% vs. 50% sprachpädagogisch förderbedürftig in den Jahren 2007–2012), weil türkischsprachige Kinder unter ungünstigeren Bedingungen aufwachsen, was die Qualität und Quantität des Deutschinputs anbelangt (cf. Zaretsky et al. 2013). Dabei zeigen auch türkischsprachige Kinder bei einem balancierten Gebrauch der Muttersprache und des Deutschen einen vergleichbaren unauffälligen Sprachstand in beiden Sprachen (cf. Ertanir et al. 2018).

Abhängig vom ethnischen Hintergrund unterscheidet sich auch die Muttersprache der Kinder, die dann dem Deutschen je nach Sprachfamilie typologisch mehr oder weniger ähneln kann. Zusätzlich zu den soziodemographischen bzw. extralinguistischen Variablen, die die Ge-

schwindigkeit des Deutscherwerbs mitbestimmen, lässt sich damit immer wieder auch der intralinguistische bzw. typologische Einfluss der jeweiligen Muttersprache auf diverse linguistische Ebenen im Deutschen nachweisen (cf. AlHammadi 2016), darunter auf die Grammatik (z. B. unterschiedliche Artikelverwendung durch türkisch- und russischsprachige Kinder (Binanzer 2016), verspäteter Dativwerb bei italienischen Kindern (cf. Scherger 2016)) oder auf die Aussprache (z. B. Vereinfachung der Konsonantengruppen im Wortauslaut bei türkischen Kindern (cf. Zaretsky et al. 2013)).

1.5 Zusammenfassung des Forschungsstandes und Fragestellungen

Damit lässt sich schlussfolgern, dass die Sprachkontaktdauer, zusammen mit anderen extra- sowie intralinguistischen Faktoren, den Deutscherwerb mehrsprachiger Kinder mitbestimmt, und zwar in so hohem Maß, dass dieser Faktor zunehmend in Auswertungsalgorithmen der Sprachtestverfahren berücksichtigt wird, z. B. im „Screening der kindlichen Sprachentwicklung“ (Wagner 2015). Das Zusammenspiel der damit verbundenen soziodemographischen Variablen ist aber schwer durchschaubar und wurde bisher wenig evidenzbasiert untersucht. Zu vermuten ist ein Clustern mehrerer soziodemographischer Merkmale der Kinder und ihrer Familien je nach ethnischem bzw. linguistischem Hintergrund und je nach Form des Sprachkontakts.

In dieser Studie wurde daher geprüft, inwiefern die Länge des Kontakts zur deutschen Sprache bei mehrsprachigen Kindern sowie bei ihren Eltern mit dem Sprachstand der Kinder im Deutschen zusammenhängt, auch unter Berücksichtigung der Mitwirkung anderer soziodemographischer Variablen, die sich auf Qualität und Quantität des Sprachinputs auswirken können. Dazu zählen der ethnische bzw. linguistische Hintergrund der Migrantenfamilien und die Form des Sprachkontakts. Dabei wurde angenommen, dass grundsätzlich längerer Deutschkontakt in besseren Deutschkenntnissen resultiert.

Die einzelnen Fragestellungen wurden wie folgt formuliert:

1. Besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Sprachstand mehrsprachiger Kinder, gemessen an KiSS.2-Scores (der richtigen Antworten), und dem Alter bei Beginn des Deutscherwerbs bei Kindern und ihren Eltern? Dabei wurden durchgehend signifikante, aber bei Kindern stärkere Zusammenhänge erwartet als bei ihren Eltern, weil die Deutschkenntnisse der Eltern zwar einen wichtigen, aber sicherlich nicht den einzigen Einflussfaktor auf den Deutscherwerb bei Kindern darstellen.
2. Bestehen signifikante Unterschiede in den dichotomisierten KiSS.2-Ergebnissen (sprachpädagogischer Förderbedarf, klinischer Abklärungsbedarf) je nach Alter des Deutscherwerbs bei Kindern und ihren Eltern? Auch in diesem Fall wurden stärkere Unterschiede bei Kindern als bei Eltern erwartet, mit durchgehend signifikanten Ergebnissen.
3. Bestehen signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit, mit der im familiären Umfeld Deutsch gesprochen wird, und den Deutschkenntnissen der Kinder, gemessen an KiSS.2-Scores? Mittelstarke Korrelationen wurden erwartet, weil erstens Quantität nicht mit Qualität gleichzusetzen ist und zweitens auch andere Sprachkontaktvariablen zum Deutscherwerb beitragen können.

4. Welche der erfassten Sprachkontaktvariablen (siehe Kapitel 2) beeinflussen den Deutsch-erwerb mehrsprachiger Kinder (gemessen an KiSS.2-Scores) am stärksten (geprüft mit multivariaten Methoden)? Zu erwarten war ein Clustern dieser Variablen in mehrere inhaltlich zusammenhängende Faktoren wie Deutschkenntnisse der Eltern.
5. Bestehen Unterschiede in der Wirkung der Sprachkontaktvariablen auf den kindlichen Sprachstand (hier: auf dichotomisierte KiSS.2-Ergebnisse) je nach ethnischen bzw. linguistischem Hintergrund der Kinder? Wegen des oben beschriebenen Clusters soziographischer Bedingungen des Deutsch-erwerbs mit dem ethnischen bzw. linguistischen Hintergrund wurde angenommen, dass sich der Deutschkontakt je nach Muttersprache des Kindes unterschiedlich stark auf den Sprachstand im Deutschen auswirken wird. Im Umkehrschluss wurde erwartet, dass sich signifikant unterschiedliche Deutschkenntnisse der Kinder in diversen Untergruppen durch signifikant unterschiedliche Bedingungen des Deutschkontakts, im Sinne seiner Qualität und Quantität, erklären lassen. Ethnische bzw. linguistische Untergruppen mit einem stärkerem Deutschinput im außerfamiliären Umfeld müssten weniger vom familiären Input abhängen und umgekehrt.

2 Methodik

2.1 Stichprobe

In dieser prospektiven Querschnittsstudie wurden 824 mehrsprachig aufwachsende, vierjährige Kindergartenkinder (4;0–4;11 Jahre, Altersmittelwert und -median 53 Monate, $n = 423/51,3\%$ männlich, $n = 401/48,7\%$ weiblich) sprachdiagnostisch untersucht.

Abgesehen von Alter und Mehrsprachigkeit kamen keine weiteren Ein- bzw. Ausschlusskriterien zum Einsatz. Allerdings konnten Kinder nur beim Vorliegen einer durch Sorgeberechtigte unterschriebenen Einverständniserklärung in die Studie aufgenommen werden.

Vier Muttersprachen kamen in der Stichprobe besonders häufig vor ($ns > 50$): Russisch ($n = 145/17,6\%$), Türkisch ($n = 127/15,4\%$), Arabisch ($n = 91/11,0\%$) und Serbisch/Kroatisch ($n = 56/6,8\%$). Serbisch und Kroatisch wurden als eine Untergruppe betrachtet, da es sich dabei sprachtypologisch gesehen um eine Sprache handelt. Bei manchen Berechnungen wurden diese vier Untergruppen einander sowie der Kategorie mit anderen mehrsprachigen Kindern ($n = 405$) gegenübergestellt.

In der Untergruppe mit anderen mehrsprachigen Kindern ($n = 405$) wurden folgende Familiensprachen am häufigsten gesprochen: Englisch ($n = 49$), Polnisch ($n = 49$), Italienisch ($n = 32$), Albanisch ($n = 20$), Spanisch ($n = 19$), Urdu ($n = 15$), Rumänisch ($n = 12$), Chinesisch ($n = 11$), Französisch ($n = 11$) und Ungarisch ($n = 11$).

Die vier größten linguistischen Untergruppen – Russisch-, Türkisch-, Arabisch-, Serbisch-/Kroatischsprachige – und andere mehrsprachige Kinder unterschieden sich nicht im Alter (in Monaten) laut Kruskal-Wallis- H -Test: $\chi^2_{(4)} = 0,83$, $p = 0,829$. Auch in der Geschlechterverteilung in diesen fünf Untergruppen bestanden keine signifikanten Unterschiede laut einer Chi-Quadrat-Analyse: $\chi^2_{(4)} = 3,40$, $p = 0,493$. Einige ergänzende deskriptive Statistiken zur Stichprobe können der Tabelle 1 entnommen werden.

	Alle	Russisch- sprachige	Türkisch- sprachige	Arabisch- sprachige	Serbisch-/ Kroatisch- sprachige	Andere Mehrspra- chige
<i>n</i>	824	145	127	91	56	405
Alter (Monate): <i>M ± SD</i>	53,2 ±3,5	53,2 ±3,7	53,3 ±3,6	53,5 ±3,5	53,5 ±3,8	53,1 ±3,4
Männlich	423 (51,3%)	75 (51,7%)	64 (50,4%)	39 (42,9%)	31 (55,4%)	214 (52,8%)
Weiblich	401 (48,7%)	70 (48,3%)	63 (49,6%)	52 (57,1%)	25 (44,6%)	191 (47,2%)

M = Mittelwert, *SD* = Standardabweichung

Tabelle 1: Alter und Geschlecht der Gesamtstichprobe und der größten linguistischen Untergruppen

2.2 Testverfahren

Der validierte, normierte Sprachtest „Kindersprachscreening“ (KiSS.2) beinhaltet Untertests zu Sprachverständnis, Wortschatz, Grammatik, Aussprache sowie zum phonologischen Kurzzeitgedächtnis (Nachsprechen von Kunstwörtern und Sätzen). Nachsprehaufgaben werden in KiSS.2 als aussagekräftiger Prädiktor für den Erst- und Zweitspracherwerb herangezogen (cf. Ertanir et al. 2018).

KiSS.2 unterscheidet zwischen sprachlich unauffälligen, sprachpädagogisch förderbedürftigen (SF) bzw. nicht förderbedürftigen (NSF) und klinisch abklärungsbedürftigen (KA) bzw. nicht abklärungsbedürftigen (NKA) Kindern. SF-Kinder brauchen in erster Linie mehr Deutschinput, z. B. einen Deutschförderkurs im Kindergarten. KA-Kinder können von Sprachförderangeboten alleine nicht ausreichend profitieren, weil ihre Sprachauffälligkeiten mit einer hohen Wahrscheinlichkeit auf eine sprachbezogene medizinische Störung bzw. Komorbidität zurückzuführen sind, z. B. periphere Hörstörung oder Autismus. Die meisten KA-Kinder sind testkonstruktionsbedingt auch SF, aber nicht umgekehrt.

Zum Test gehört ein großes Wimmelbild, das einen Spielplatz und mehrere Kinder sowie Gegenstände darstellt. In der Testsituation werden Kinder aufgefordert, einige Gegenstände auf dem Bild zu zeigen, einige Objekte und Handlungen zu benennen, zwei Fragen an die Testerin bzw. den Tester zu stellen und Kunstwörter sowie Sätze nachzusprechen. Typische KiSS.2-Fragen sind „Zeige mir einen Jungen mit einer blauen Hose“ (Sprachverständnis), „Was ist das?“ (Wortschatz, Aussprache), „Wie ist der Junge in das Rohr gekommen?“ (Grammatik), „Sag mal *Gune*“ (phonologisches Kurzzeitgedächtnis). KiSS.2 ist ein standardisierter Test: Alle Aufgaben müssen vom Tester vorgelesen werden, die Auswertung erfolgt algorithmisch anhand von Cut-off-Kriterien.

Soziodemographische bzw. -linguistische Merkmale der Kinder und ihrer Familien werden in KiSS.2 in zwei Fragebögen dokumentiert: Elternfragebogen (EF) und Kitafragebogen (KF). Fragebogen-Items wurden bei der KiSS-Entwicklung genauso validiert wie Test-Items (Neumann/Euler 2010). Die Antworten werden standardisiert erfasst, indem vorgegebene Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden müssen. Variablen mit einem direkten oder indirekten Bezug zum Sprachkontakt sind im Anhang 1 zusammengefasst.

2.3 Studiendurchführung

Die Rekrutierung der Kindergärten erfolgte telefonisch und per Post. Insgesamt konnten 286 Kindergärten rekrutiert werden.

Die Testungen fanden in einem ruhigen Zimmer in der jeweiligen Einrichtung statt, in der Regel vormittags. Die Testdauer betrug ca. 15 Minuten. Vereinzelt wurden Testungen auf zwei Termine aufgeteilt, beispielsweise bei schlechter Mitarbeit des Kindes.

Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Kinder wurde zuerst anhand von den Angaben der Kindergärten bestimmt, aber später auch auf der Grundlage der KiSS.2-Fragebögen kontrolliert. Familien, die laut KF zuhause „nur Deutsch“ sprachen, wurden als monolingual deutsch eingestuft. Für die aktuelle Studie kamen ihre Daten nicht zum Einsatz. Einheitlichkeitshalber werden in dieser Publikation zwei- und mehrsprachige Kinder als mehrsprachig bezeichnet.

Die Datenauswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS 24.

KiSS.2-Testscores und dichotomisierte Ergebnisse (SF/NSF, KA/NKA) sowie KF lagen für alle Kinder vor. EF fehlten bei 64 von 824 Kindern (7,8%). Allerdings wurden auch in den vorliegenden Fragebögen nicht immer alle Fragen beantwortet. Dadurch kam es zu Schwankungen der Fallzahlen bei einzelnen Fragebogen-Items.

Da die Studie nur in Hessen durchgeführt wurde, wo die Betreuungsquote von Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund im Alter 3–6 Jahre 2018 bei 87% lag (Statistisches Bundesamt 2019), kann davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse für die große Mehrheit hessischer Kinder mit Migrationshintergrund aussagekräftig sind.

2.4 Statistik

Einleitend wurden deskriptive Statistiken zum (a) Alter des Deutscherwerbs bei Kindern und ihren Eltern sowie (b) familiären Sprachgebrauch berechnet.

Die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Alter des Beginns des Deutscherwerbs und Deutschkenntnissen wurde mit Spearman-Korrelationen geprüft (siehe Fragestellung 1 im Kapitel 1). Dafür wurden die Angaben zum Alter des Deutscherwerbs bei Kindern (Item 16 im Anhang 1) und ihren Eltern (Items 8 und 9 im Anhang 1) mit den Summen der richtigen Antworten in allen KiSS.2-Untertests sowie dem KiSS.2-Gesamtscore (= Gesamtzahl der richtigen Antworten) korreliert. Diese Berechnungen wurden in komprimierter Form auch für die vier größten Probandenuntergruppen wiederholt: Russisch-, Türkisch-, Arabisch- und Serbisch-/Kroatischsprachige (Item 17 im Anhang 1).

Als Nächstes wurde das Durchschnittsalter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache bei Kindern und ihren Eltern bei einem auffälligen und unauffälligen KiSS.2-Ergebnis der Kinder (SF/NSF, KA/NKA) berechnet (siehe Fragestellung 2 im Kapitel 1). Altersunterschiede wurden mit Mann-Whitney-U-Tests auf Signifikanz geprüft. Auf die Prüfung der Altersunterschiede bei den vier größten linguistischen Untergruppen musste aufgrund von zu geringen Fallzahlen pro Gruppe verzichtet werden.

Da vor allem zur Wirkung des Deutschinputs zuhause in früheren Studien widersprüchliche Evidenz vorlag (siehe Kapitel 1), wurde in Spearman-Korrelationen der Frage nachgegangen,

ob solche Zusammenhänge in der aktuellen Stichprobe nachweisbar sind (siehe Fragestellung 3 im Kapitel 1). Dafür wurde das Fragebogen-Item zur Häufigkeit der Verwendung der deutschen Sprache zuhause (Item 15 im Anhang 1) dem KiSS.2-Gesamtscore gegenübergestellt. Berechnungen wurden für die vier größten linguistischen Untergruppen wiederholt.

Mit einer linearen Regression wurde der Frage nachgegangen, inwiefern soziodemographische Faktoren, darunter Sprachkontaktdauer und Zugehörigkeit zu den größten linguistischen Untergruppen, den Sprachstand, gemessen am KiSS.2-Gesamtscore, erklären (siehe Fragestellung 4 im Kapitel 1). Der KiSS.2-Gesamtscore wurde dabei als abhängige Variable herangezogen, alle anderen soziodemographischen Variablen (siehe Anhang 1) kamen als unabhängige Faktoren in Frage. Aufgrund der hohen Anzahl an Faktoren wurde der Regression eine explorative Faktorenanalyse vorangestellt (Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse). In die Regression wurden nur die Faktoren aufgenommen, die durch die Faktorenanalyse identifiziert wurden, i. e. den anfänglichen Eigenwert von 1+ erreichten.

Zusätzlich zur linearen Regression wurden dieselben 17 Einflussfaktoren (siehe Anhang 1) in einen Klassifizierungsbaum (Methode: Exhaustive Chi-Square Automatic Interaction Detectors) mit derselben abhängigen Variablen (KiSS.2-Gesamtscore) aufgenommen. Mit dem Klassifizierungsbaum wurde geprüft, ob der linguistische Hintergrund der Kinder (vier größte Untergruppen plus Kategorie mit anderen mehrsprachigen Kindern) sich auf die Deutschkenntnisse, gemessen am KiSS.2-Gesamtscore, auswirkte und warum, i. e. mit welchen anderen Merkmalen der Kinder und ihrer Familien der linguistische Hintergrund zusammenhing.

Um das Zusammenspiel zwischen linguistischem Hintergrund und anderen soziodemographischen Faktoren (siehe Anhang 1) zu untersuchen, wurden die vier größten linguistischen Probandenuntergruppen in Bezug auf ihre soziodemographischen Merkmale verglichen (siehe Fragestellung 5 im Kapitel 1). Unterschiede im Sprachstand wurden durch Kreuztabellierung der Probandenuntergruppen mit dem dichotomisierten KiSS.2-Ergebnis SF/NSF mittels Chi-Quadrat-Tests (χ^2) berechnet. Die Klassifikation KA/NKA hängt eher mit medizinischen Variablen zusammen und wurde daher für solche Berechnungen nicht herangezogen.

Für den Vergleich der Spracherwerbsbedingungen wurden die linguistischen Untergruppen herangezogen, die sich signifikant in den Anteilen von SF-Kindern unterschieden. Bei zwei sich signifikant unterscheidenden Untergruppen wurde durch Kreuztabellierung (dichotome Variablen: Chi-Quadrat; ordinale Variablen: Linear-mit-Linear-Zusammenhang = *lml*) und Mann-Whitney-U-Tests (metrische Variablen) geprüft, durch welche soziodemographischen Faktoren (siehe Anhang 1) sich diese Untergruppen unterschieden.

3 Ergebnisse

3.1 Deskriptive Statistiken

Ein Drittel der untersuchten Kinder ($n = 271/32,9\%$) hatte Kontakt zur deutschen Sprache seit Geburt, zwei Drittel vor dem Alter von drei Jahren ($n = 540/65,5\%$), das letzte Drittel erst ab einem Alter von drei oder vier Jahren ($n = 284/34,5\%$). Je ca. die Hälfte der Mütter ($n = 384$ von 694, 55,3%) und Väter ($n = 341$ von 660, 51,7%), die entsprechende Angaben im EF nicht ausgelassen haben, fingen vor dem 18. Geburtstag an, Deutsch zu lernen bzw. zu erwerben. Seit der Geburt erwarben allerdings nur 118 Mütter (17,0%) und 122 Väter (18,5%) Deutsch.

Laut KF sprachen 59 Familien nur Deutsch zuhause (7,2%). In 210 Familien wurde mehr Deutsch als (eine) andere Sprache(n) gesprochen (25,5%), in 329 mehr (eine) andere Sprache(n) als Deutsch (39,9%). In 166 Familien wurde(n) ausschließlich (eine) andere Sprache(n) gesprochen (20,1%). Bei den Familien, die laut KF zuhause nur Deutsch sprachen, bestand eine Diskrepanz zu den Angaben der Eltern: In allen 59 Fällen gaben diese im EF mindestens zwei Familiensprachen an.

Der Bezug zwischen den o. g. zwei Variablen – Alter des Beginns des Deutscherwerbs und Gebrauch der deutschen Sprache zuhause – und den Deutschkenntnissen lässt sich mit folgender Zahl deskriptiv veranschaulichen: Unter Kindern, die Deutsch seit dem Alter von drei oder vier Jahren erwarben und zuhause nur (eine) andere Sprache(n) als Deutsch verwendeten, demonstrierten lediglich 6 von 116 Kindern (5,2%) unauffällige Deutschkenntnisse in KiSS.2.

Weitere deskriptive Statistiken sind dem Anhang 2 zu entnehmen.

3.2 Zusammenhang zwischen dem Alter des Deutscherwerbs und KiSS.2-Scores

Die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem Alter des Beginns des Deutscherwerbs bei Kindern bzw. ihren Eltern und dem Sprachstand der Kinder laut KiSS.2 (siehe Fragestellung 1 im Kapitel 1) ist Tabelle 2 zu entnehmen. Früheres Alter des Deutscherwerbs korrelierte durchgehend schwach bis mittelstark mit besseren Deutschkenntnissen.

KiSS.2: Summen der richtigen Antworten						
	SV	WO	AU	GR	PK	Gesamtscore
Kind	-0,378	-0,642	-0,280	-0,620	-0,502	-0,606
Vater	-0,255	-0,402	-0,171	-0,398	-0,336	-0,391
Mutter	-0,232	-0,406	-0,185	-0,414	-0,298	-0,381

SV = Sprachverständnis, WO = Wortschatz, AU = Aussprache, GR = Grammatik, PK = phonologisches Kurzzeitgedächtnis

Tabelle 2: Zusammenhang zwischen dem Sprachstand des Kindes laut Sprachtest „Kindersprachscreening“ (KiSS.2) einerseits und dem Alter des Deutscherwerbs beim Kind sowie bei seinen Eltern andererseits: Spearman-Korrelationen ($p_s < 0,001$)

Auch bei den vier größten linguistischen Untergruppen bestanden mittelstarke Korrelationen zwischen früherem Alter des Deutscherwerbs und besserem Sprachstand ($p_s < 0,001$). Die entsprechenden Spearman-Korrelationen lagen bei türkischsprachigen Kindern bei $\rho = -0,543$, in der russischsprachigen Untergruppe bei $\rho = -0,590$, in der arabischsprachigen bei $-0,575$ und in der serbisch-/kroatischsprachigen bei $\rho = -0,519$.

3.3 Zusammenhang zwischen dem Alter des Deutscherwerbs und dichotomisierten KiSS.2-Ergebnissen

Das Durchschnittsalter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache (siehe Fragestellung 2 im Kapitel 1) lag sowohl bei Kindern als auch bei ihren Eltern im Fall eines unauffälligen Ergebnisses in KiSS.2 signifikant niedriger als im Fall eines auffälligen Ergebnisses (siehe Tabelle 3).

	Sprachpädagogischer Förderbedarf		Klinischer Abklärungsbedarf	
	Z	Mittelwert (Jahre) ±SD: SF vs. NSF	Z	Mittelwert (Jahre) ±SD: KA vs. NKA
Kind	-15,57	2,1 ±1,2 vs. 0,5 ±0,9	-5,76	2,1 ±1,2 vs. 1,4 ±1,4
Vater	-10,21	19,6 ±12,0 vs. 10,0 ±11,5	-5,15	21,1 ±11,5 vs. 14,7 ±12,6
Mutter	-9,58	18,8 ±11,2 vs. 9,8 ±10,6	-4,95	19,9 ±12,1 vs. 14,3 ±11,5

SF = sprachpädagogisch förderbedürftig, NSF = nicht sprachpädagogisch förderbedürftig, KA = klinisch abklärungsbedürftig, NKA = nicht klinisch abklärungsbedürftig, SD = Standardabweichung

Tabelle 3: Unterschiede im dichotomisierten kindlichen Sprachstand laut Sprachtest „Kindersprachscreening“ (KiSS.2) abhängig vom Alter des Deutscherwerbs beim Kind sowie seinen Eltern: Mann-Whitney-U-Tests ($p < 0,001$)

3.4 Zusammenhang zwischen der Verwendung des Deutschen im familiären Umfeld und KiSS.2-Scores

Die Häufigkeit, mit der zuhause Deutsch gesprochen wurde (siehe Fragestellung 3 im Kapitel 1), korrelierte ebenfalls substantiell mit dem KiSS.2-Gesamtscore ($\rho = -0,517, p < 0,001$). Mehr Deutschinput im familiären Umfeld war dabei mit besseren Deutschkenntnissen assoziiert. Dies galt genauso für die vier größten linguistischen Untergruppen ($p < 0,01$): Türkisch- ($\rho = -0,494$), Russisch- ($\rho = -0,601$), Arabisch- ($\rho = -0,383$) und Serbisch-/Kroatischsprachige ($\rho = -0,500$).

3.5 Soziodemographische Einflussfaktoren auf den KiSS.2-Gesamtscore

Die Faktorenanalyse identifizierte sechs Faktoren, die insgesamt 70% der Varianz erklärten. Die Faktoren lassen sich folgendermaßen benennen: Faktor 1: Sprachinput (Deutsch und Fremdsprachen), Faktor 2: Deutschkenntnisse der Mutter, Faktor 3: Deutschkenntnisse des Vaters, Faktor 4: Soziabilität bzw. Offenheit des Kindes, Faktor 5: Besuch extrafamiliärer Betreuungseinrichtungen und Faktor 6: Bildungsgrad der Eltern. Die vier größten linguistischen Probandenuntergruppen wurden dem Faktor 2 zugeordnet.

Diese sechs Faktoren wurden als unabhängige Variablen in die Regression aufgenommen (siehe Tabelle 4). In der Regression wurden 50% der Varianz erklärt. Alle Faktoren, vor allem Faktor 1, waren relevant für die Ausprägung des KiSS.2-Gesamtscores. Die soziodemographischen Variablen sind in Tabelle 4 nach Faktoren sortiert.

	Explorative Faktorenanalyse			Lineare Regression	
	Ladung	Faktor-Nr.	% der erklärten Varianz	Regressionskoeffizient B	T
(5) Wie oft spielt das Kind mit gleichsprachigen Kindern?	0,812				
(12) Spielt das Kind mit deutschsprachigen Kindern?	-0,585				
(15) In der Familie gesprochene Sprachen	0,636	1	25,6%	-6,16	-7,92***
(16) Alter des Deutscherwerbs (Kind)	0,729				

(6) Deutschkenntnisse: Mutter	-0,815				
(8) Alter des Deutscherwerbs: Mutter	0,819	2	12,1%	-1,71	-2,20*
(17) Häufigste Muttersprachen	0,625				
(7) Deutschkenntnisse: Vater	-0,885				
(9) Alter des Deutscherwerbs: Vater	0,858	3	8,9%	-2,79	-3,59***
(13) Das Kind spielt gerne mit anderen Kindern	0,861				
(14) Bei Gruppenaktivitäten äußert sich das Kind sprachlich	0,720	4	10,3%	4,28	5,51***
(1) Kindergartenbesuch halbtags/ganztags	0,742				
(2) Länge des Kindergartenbesuchs	0,581	5	7,5%	3,19	4,10***
(3) Besuch einer Kinderkrippe	0,625				
(4) Vereins-/Spielkreisbesuch	0,422				
(10) Schulabschluss: Mutter	0,842				
(11) Schulabschluss: Vater	0,793	6	6,1%	1,77	2,28*
Konstante				27,92	36,06***

*** $p < 0,001$, * $p < 0,05$

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen dem Gesamtscore des Sprachtests „Kindersprachscreening“ (KiSS.2) und soziodemographischen Variablen (siehe Anhang 1): explorative Faktorenanalyse und lineare Regression, Methode „Einschluss“

Als wichtigster Faktor im Klassifizierungsbaum (siehe Abbildung 1) erwies sich die Familiensprache ($F_{(1, 821)} = 32,26, p < 0,001$). Dabei wurden Kinder in zwei Gruppen eingeteilt: Türkisch-/Arabischsprachige ($n = 218$) vs. alle anderen ($n = 605$). Die KiSS.2-Gesamtscores erwiesen sich bei Türkisch- und Arabischsprachigen als niedriger im Vergleich mit allen anderen Kindern: $M = 25,8 \pm 11,4$ vs. $31,4 \pm 12,7$. Bei Türkisch- und Arabischsprachigen waren die Deutschkenntnisse in erster Linie davon abhängig, wie viel Deutsch im familiären Umfeld gesprochen wurde ($F_{(2, 215)} = 45,62, p < 0,001$). Bei mehr Deutsch als anderen Sprachen lieferten diese Kinder deutlich mehr richtige Antworten in KiSS.2 ($M = 36,4 \pm 10,2, n = 50$) als bei einer gleich häufigen Verwendung des Deutschen und anderer Sprachen ($M = 24,6 \pm 10,2, n = 113$), und bei den Letzteren mehr richtige Antworten als bei Kindern, die zuhause nur Türkisch bzw. Arabisch sprachen ($M = 18,9 \pm 7,6, n = 55$). Bei türkischen und arabischen Kindern, die ihre Muttersprache und Deutsch zuhause gleich häufig verwendeten, wurde ein weiterer Faktor identifiziert, nämlich wie oft sich das Kind beim Spielen mit anderen Kindern sprachlich äußerte ($F_{(1, 111)} = 19,56, p < 0,001$). Kinder, die sich oft oder immer sprachlich äußerten ($n = 54$), sprachen signifikant besseres Deutsch als Kinder, die sich nie bis manchmal sprachlich äußerten ($n = 59$): $M = 28,7 \pm 10,2$ vs. $20,8 \pm 8,7$. Bei allen anderen Kindern hingen Deutschkenntnisse in erster Linie davon ab, seit wann sie Deutsch erwarben ($F_{(2, 602)} = 160,57, p < 0,001$). Kinder, die seit Geburt Deutsch erwarben ($n = 227$), demonstrierten höhere KiSS.2-Gesamtscores als Kinder, die nicht seit Geburt, aber seit den ersten zwei Lebensjahren Deutsch erwarben ($n = 121$): $M = 40,1 \pm 10,1$ vs. $31,9 \pm 10,7$. Die Letzteren sprachen besser Deutsch als Kinder, bei denen das Alter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache noch später lag ($n = 257$):

$M = 23,4 \pm 10,2$. Bei Kindern, die Deutsch seit Geburt erwarben, wurde als weiterer Einflussfaktor der Bildungsgrad des Vaters identifiziert: $F_{(1, 225)} = 33,97, p < 0,001$. Die Kinder der Väter mit einem Hochschulabschluss ($n = 87$) zeigten bessere Deutschkenntnisse als die Kinder der Väter mit niedrigeren Abschlüssen ($n = 140$): $M = 44,8 \pm 7,6$ vs. $37,3 \pm 10,4$. Bei den Kindern, die Deutsch erst im dritten Lebensjahr oder später erwarben, spielte die Soziabilität bzw. Spielteilhabe eine wichtige Rolle beim Deutscherwerb: $F_{(1, 255)} = 49,63, p < 0,001$. Kinder, die sich oft oder immer beim Spielen sprachlich äußerten ($n = 114$), zeigten bessere Deutschkenntnisse als Kinder, die sich nie bis manchmal sprachlich äußerten ($n = 143$): $M = 28,0 \pm 10,5$ vs. $19,8 \pm 8,3$.

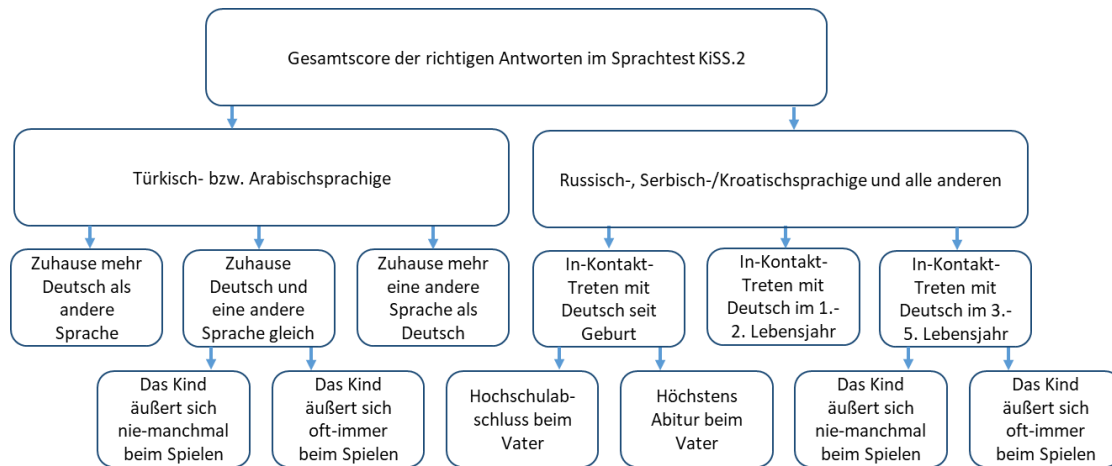


Abbildung 1: Struktur des Klassifizierungsbaums mit dem Gesamtscore der richtigen Antworten in KiSS.2 als abhängige Variable und 16 soziodemographischen Variablen (siehe Anhang 1) sowie linguistischem Hintergrund der Kinder als unabhängige Variablen

3.6 Soziodemographische Einflussfaktoren auf dichotomisierte KiSS.2-Ergebnisse am Beispiel von einzelnen linguistischen Untergruppen

In der Gesamtstichprobe erwiesen sich 532 Kinder als SF (64,6%). Bei den türkisch-, russisch-, arabisch- und serbisch-/kroatischsprachigen Untergruppen bestanden wesentliche Unterschiede in den Anteilen von SF-Kindern ($\chi^2_{(3)} = 13,38, p = 0,004$), zu deskriptiven Statistiken siehe Anhang 2.

Der Anteil der SF-Kinder war beispielsweise unter Arabischsprachigen signifikant höher als unter Russischsprachigen ($\chi^2_{(1)} = 6,25, p = 0,012, n = 236$). Dabei fingen russischsprachige Kinder signifikant früher an, Deutsch zu erwerben ($Z = -5,11, p < 0,001, n = 236$). Sie sprachen häufiger Deutsch zuhause ($lml = 15,91, p < 0,001, n = 220$), sie besuchten häufiger den Kindergarten nicht halbtags, sondern ganztags ($\chi^2_{(1)} = 5,48, p = 0,019, n = 211$) und auch mit einer längeren Dauer (in Monaten) als arabischsprachige Kinder ($Z = -3,14, p = 0,002, n = 223$). Sie besuchten häufiger Kinderkrippen ($\chi^2_{(1)} = 24,52, p < 0,001, n = 199$), Vereine und Spielkreise ($\chi^2_{(1)} = 10,89, p = 0,001, n = 210$). Sie äußerten sich häufiger sprachlich beim Spielen ($lml = 6,42, p = 0,011, n = 235$). Ihre Mütter ($lml = 39,69, p < 0,001, n = 211$) und Väter ($lml = 13,61, p < 0,001, n = 205$) konnten häufiger sehr gut Deutsch lesen und schreiben. Des Weiteren fingen ihre Mütter ($Z = -4,20, p < 0,001, n = 201$) und Väter ($Z = -5,59, p < 0,001, n = 193$) früher an, Deutsch zu lernen bzw. zu erwerben. Es wurden keine weiteren signifikanten Ergebnisse identifiziert und hiermit auch keine Gegenbeispiele. Zu deskriptiven Statistiken siehe Anhang 2.

4 Diskussion

In der aktuellen Studie zeigten mehrere Sprachkontaktvariablen einen direkten oder indirekten Zusammenhang mit dem Sprachstand im Deutschen, allerdings in unterschiedlichem Ausmaß abhängig vom sprachlichen Hintergrund der Kinder oder, genauer gesagt, abhängig von damit verbundenen soziodemographischen Variablen. Sowohl frühes Alter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache als auch Gebrauch des Deutschen zuhause waren mit besseren Deutschkenntnissen assoziiert. Allerdings reichte für den altersgemäßen Deutscherwerb schon eine von diesen zwei Quellen des Sprachinputs meist aus. Die Untergruppen der Kinder, die eher selten die Gelegenheit zum Deutschkontakt außerhalb der Familie hatten (Türkisch- und Arabischsprachige), erwarben Deutsch altersgemäß eher unter der Bedingung des aktiven Deutschkontakts innerhalb der Familie. Bei allen anderen Kindern zählte vor allem frühes Alter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache, bezogen auf den Sprachkontakt vor allem in Kinderkrippen, Vereinen und Spielkreisen. Kinder mit eingeschränktem Deutschkontakt blieben länger sprachlich auffällig.

In erster Linie wurde angenommen, dass, analog zu früheren Studien (cf. Bergström et al. 2016; Birdsong/Vanhove 2016), auch die aktuelle Studie einen Zusammenhang zwischen frühem Alter des Deutscherwerbs und besseren Deutschkenntnissen zeigen würde (siehe Fragestellung 1 im Kapitel 1). Tatsächlich korrelierte das frühe Alter des Deutscherwerbs mittelstark mit dem Sprachstand im Deutschen, am stärksten mit den zwei linguistischen Domänen, die bei deutschen Einschulungsuntersuchungen am häufigsten als auffällig eingestuft werden (cf. z. B. Thi et al. 2019), nämlich mit Wortschatz- und Grammatikkenntnissen. Das Alter, in dem die Eltern begonnen hatten, Deutsch zu lernen bzw. zu erwerben, korrelierte mit den Leistungen ihrer Kinder in KiSS.2 erwartungsgemäß schwächer als das Alter des Deutscherwerbs bei Kindern.

Passend zu den o. g. signifikanten Korrelationen waren Unterschiede im Alter des Deutscherwerbs bei sprachauffälligen und unauffälligen Kindern bzw. ihren Eltern statistisch höchst signifikant (siehe Fragestellung 2 im Kapitel 1). Sprachlich unauffällige Kinder erwarben Deutsch seit Geburt oder zumindest vor dem dritten Lebensjahr, sprachlich auffällige eher später. Das Alter des Deutscherwerbs bei Eltern der sprachlich auffälligen Kinder war meist doppelt so hoch als das Alter des Deutscherwerbs bei Eltern der unauffälligen Kinder. Die Ersteren lernten Deutsch meist im Erwachsenenalter, die Letzteren lernten bzw. erwarben es vor dem 18. Geburtstag. Dies entspricht den Befunden früherer Studien, u. a. hinsichtlich des frühen Alters des Deutscherwerbs in fünf Frankfurter Stadtteilen, wo Kinder mit Migrationshintergrund besonders fortgeschrittene Deutschkenntnisse aufwiesen (cf. Zaretsky 2019).

Die Verwendung des Deutschen im familiären Umfeld korrelierte nur mittelstark mit dem kindlichen Sprachstand (siehe Fragestellung 3 im Kapitel 1). Dieser nur mittelstarke Zusammenhang weist auf die Wirkung von weiteren wichtigen soziodemographischen Faktoren hin.

Wie in der Einleitung gezeigt, neigen soziodemographische Merkmale der Kinder und ihrer Familien dazu zu clustern. Welche Faktoren tendenziell zusammenwirken, wurde in der aktuellen Studie in einer Faktorenanalyse geprüft (siehe Fragestellung 4 im Kapitel 1). Die Faktorenanalyse identifizierte sechs Gruppen der Variablen, die sich auf der Grundlage der Angaben zu Ladungen folgendermaßen interpretieren lassen. Kinder, die oft mit gleichsprachigen Altersgenossen in ihrer nicht-deutschen Sprache kommunizierten, spielten tendenziell eher selten mit

deutschsprachigen Kindern, sprachen wenig Deutsch zuhause und hatten ein spätes Alter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache (Faktor 1). Bei beiden Elternteilen korrelierte hohes Alter des Deutscherwerbs bzw. -lernens mit schlechteren Deutschkenntnissen (Faktoren 2 und 3). Kinder, die gerne mit ihren Altersgenossen spielten, äußerten sich auch gerne sprachlich beim Spielen (Faktor 4). Kinder, die den Kindergarten eher ganztags als halbtags besuchten, waren auch die, die den Kindergarten für längere Zeit in Monaten besuchten. Auch Kinderkrippen-, Vereins- und Spielkreisbesuch wurde bei ihnen häufiger registriert (Faktor 5). Hohe Schulabschlüsse der Mütter korrelierten mit hohen Schulabschlüssen der Väter (Faktor 6). Damit zeigten Faktoren, die den Spracherwerb sowohl negativ (Faktoren 1–3) als auch positiv (Faktoren 4–6) beeinflussen, klar eine Tendenz zum Clustern. Dabei gehörte die Einteilung in die vier größten linguistischen Probandenuntergruppen zum Faktor 2 (im Kapitel 3 „Deutschkenntnisse der Mutter“ genannt), was verdeutlicht, von welchem Elternteil die **Muttersprache** in den ersten Lebensjahren vorrangig erworben wird. Keiner der durch die Faktorenanalyse identifizierten Zusammenhänge lässt sich als kontra-intuitiv beschreiben oder widerspricht vorliegender Evidenz aus früheren Studien. Beispielsweise ist der Zusammenhang zwischen späterem Alter des Deutscherwerbs und geringem Gebrauch der deutschen Sprache im familiären Umfeld (Faktor 1) in dem Sinne nachvollziehbar, dass nur jedes fünfte Kind mit Migrationshintergrund in Deutschland eine Kinderkrippe besucht (cf. Statista 2020). Ohne den Deutschinput zuhause vor dem dritten Geburtstag verschiebt sich das Alter des In-Kontakt-Tretens mit der deutschen Sprache auf das Alter des Kindergarteneintritts.

Auch die Regressionsanalyse erbrachte keine kontra-intuitiven Befunde. Bessere Deutschkenntnisse des Kindes gingen mit besseren Deutschkenntnissen und höheren Schulabschlüssen der Eltern einher (trotz unvermeidlichem Bias bei selbst-ingeschätzten Deutschkenntnissen; cf. Edele et al. 2015). Als fördernd für den Deutscherwerb erwiesen sich eingeschränkte Kommunikation mit gleichsprachigen nicht-deutschen Peers (das Kind mit Migrationshintergrund konnte hiermit nur mit deutschen Kindern interagieren), extensive Kommunikation mit deutschsprachigen Kindern, hohe Soziabilität bzw. aktive Spielteilhabe, früher Deutscherwerb sowohl bei Kindern als auch bei Eltern und intensiver, langer Besuch von Betreuungseinrichtungen. Der Bildungsgrad der Eltern spielte dabei eine eher untergeordnete Rolle. Alle sechs in der Faktorenanalyse identifizierten Faktoren erwiesen sich damit als relevant für den aktuellen Sprachstand des Kindes, erklärten aber in der Regression nur die Hälfte seiner Varianz. Die andere Hälfte dürfte u. a. mit familiärer Veranlagung, medizinischen Auffälligkeiten und sprachtypologischen Einflüssen zusammenhängen (cf. Zaretsky et al. 2014).

Die Ergebnisse der Klassifizierungsbäume lassen vermuten, warum in manchen Studien der Sprachgebrauch zuhause keinen nennenswerten Einfluss auf den Deutscherwerb zeigen konnte. Kinder, die außerhalb des familiären Umfelds nur relativ wenig Deutschinput erhielten (z. B. keine Vereine und Spielkreise besuchten), waren auf den Sprachgebrauch zuhause angewiesen. Dies betraf in der aktuellen Studie türkisch- und arabischsprachige Kinder. Kinder, die auch außerhalb vom familiären Umfeld genug Deutschinput hatten, erwarben Deutsch eher abhängig vom Alter des In-Kontakt-Tretens zur deutschen Sprache. Die Formen dieses Kontakts sind zwar unterschiedlich, aber tendieren zum Clustern, wie die Faktorenanalyse demonstrierte. In der aktuellen Studie wurden alle Kinder außer den türkisch- und arabischsprachigen dieser Untergruppe zugeordnet. Höhere Soziabilität war von Vorteil für Kinder aus beiden Untergruppen,

i. e. auch für solche mit intensiven Sprachkontakten außerhalb des familiären Umfelds. Vor allem aber profitieren Kinder mit spätem Alter des Deutscherwerbs von der Offenheit anderen Kindern gegenüber.

Der in der Einleitung erwähnte Befund von Klassert/Gagarina (2010), dass der elterliche Gebrauch des Deutschen in den russisch-deutschen Familien nicht die Deutschkenntnisse förderte, sondern Russischkenntnisse beeinträchtigte, lässt sich im Rahmen der aktuellen Studie dadurch erklären, dass russischsprachige Kinder nicht auf den Deutschgebrauch durch Eltern angewiesen sind. Diese Kinder erwerben Deutsch in den Kindertageseinrichtungen und Vereinen. Auf den elterlichen Gebrauch der russischen Sprache sind sie dagegen anscheinend angewiesen.

In der fünften und letzten Fragestellung (siehe Kapitel 1) wurde von wesentlichen Unterschieden in Spracherwerbsbedingungen einzelner linguistischer Untergruppen ausgegangen. Diese Unterschiede wurden bereits im Rahmen der vierten Fragestellung im Klassifizierungsbaum demonstriert, allerdings wurden dabei einzelne Untergruppen zwei großen Gruppen zugeordnet. Nicht nur der Klassifizierungsbaum, sondern auch metrische und dichotomisierte KiSS.2-Ergebnisse deuten darauf hin, dass türkisch- und arabischsprachige Kinder relativ schwache Deutschkenntnisse aufwiesen. Damit wären auch besonders ungünstige Deutscherwerbsbedingungen anzunehmen. Weit unterdurchschnittliche Sprachleistungen türkischer Kinder im Vergleich mit anderen mehrsprachig aufwachsenden wurden am Beispiel des Vergleichs mit russischsprachigen Kindern in einer früheren hessischen Sprachstandserfassungstudie durch folgende soziodemographische Faktoren erklärt: seltenerer Besuch von Vereinen und Spielkreisen durch türkischsprachige Kinder, mehr Peers mit derselben Muttersprache im Kindergarten und relativ seltene Verwendung der deutschen Sprache in türkischsprachigen Familien (cf. Zaretsky et al. 2013). Auch in den Kinderkrippen sind türkischsprachige Kinder unterrepräsentiert (cf. Zaretsky/Lange 2017). Daher entspricht bei vielen türkischsprachigen Kindern der Zeitpunkt des Deutschkontakts dem Zeitpunkt des Kindergarteneintritts.

In der aktuellen Studie zeigten arabischsprachige Kinder im Vergleich mit den sprachlich stärkeren russischsprachigen häufiger Sprachförderbedarf und diverse soziodemographische Merkmale, die den Spracherwerb negativ beeinflussen können, darunter Kindergartenbesuch nur halbtags und für kürzere Zeit in Monaten. Da viele arabischsprachige Kinder erst während der Einwanderungswelle 2015–2016 nach Deutschland einreisten, lag zudem das Alter des Deutscherwerbs bei arabischsprachigen Eltern relativ hoch. Diese (potentiellen) Einflussfaktoren resultierten in einem besonders hohen Anteil von sprachpädagogisch förderbedürftigen Kindern. Da laut internationalen Studien große Migrantenuntergruppen, zu denen auch Arabischsprachige in Deutschland zählen, generell zum relativ langsamen und unzureichenden L2-Erwerb neigen (cf. AlHammadi 2016), besteht die Gefahr, dass die unterdurchschnittlichen Deutschkenntnisse in der nun deutlich angewachsenen arabischsprachigen Gemeinde sich für einige Jahrzehnte manifestieren könnten.

Als Fazit für die Praxis sind folgende zwei Überlegungen denkbar. Da in vielen hessischen Familien mit Migrationshintergrund überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, in Frankfurt/Main beispielsweise in jeder zweiten Familie der Kindergartenkinder (Stadt Frankfurt am Main 2018), haben einige Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache erst im Kindergartenalter Kontakt mit Deutsch im ausreichenden Maße, um es zu erwerben. Daher liegt es nahe, für die

Vorverlagerung des Deutscherwerbalters den Ausbau von Kinderkrippenplätzen voranzutreiben und den Anspruch auf einen Kinderkrippenplatz, analog zum vor wenigen Jahren eingeführten Anspruch auf einen Kindergartenplatz, gesetzlich zu verankern. Zurzeit besucht nur jedes fünfte hessische Kind mit Migrationshintergrund eine Kinderkrippe (20% vs. 29% der Kinder ohne Migrationshintergrund; cf. HMSI 2018), was den Bedarf bei Weitem nicht deckt und zur gewissen Vorauswahl von besonders „bequemen“ Kandidaten durch Kinderkrippen führen könnte. Es ist zu befürchten, dass gerade Kinder ohne Deutschkenntnisse und mit niedrigem sozialem Status dabei weniger berücksichtigt werden. Dies lässt sich indirekt dadurch bestätigen, dass gerade Türkisch- und Arabischsprachige in den Kinderkrippen unterrepräsentiert sind.

Des Weiteren führte die misslungene Flächendeckung des in Hessen eingeführten Sprachstandserfassungsprogramms – nur 16% aller Kindergärten nehmen nach mehr als einem Jahrzehnt der Projektlaufzeit daran teil statt der avisierten 100% (cf. Weiland et al. 2019) – dazu, dass in vielen Kindertageseinrichtungen der Sprachförderbedarf mit nicht evidenz-basierten Sprachtestverfahren erfasst wird bzw. gar nicht erfasst wird (cf. Gold/Schulz 2014). Dadurch werden Kinder mehr oder weniger unmotiviert in ebenfalls meist nicht evidenz-basierte Sprachförderprogramme aufgenommen. Daher wären, zusätzlich zur Vorverlagerung des Deutscherwerbalters durch Kinderkrippenbesuch, die Ausweitung der Sprachstandserfassungsprogramme und die Entwicklung von darauf basierenden, evidenz-gestützten Sprachförderprogrammen wünschenswert. Obwohl mehrfach in der Fachliteratur gefordert (cf. z. B. Neugebauer/Becker-Mrotzek 2013), wurde der zweite Punkt in Hessen seit der Entwicklung des KiSS im Jahr 2007 nicht umgesetzt, was die Wirksamkeit dieses mit großem Aufwand validierten und normierten Sprachtestverfahrens relativiert.

Literaturverzeichnis

- AlHammadi, Faizah Saleh (2016): „Psycholinguistic determinants of immigrant second language acquisition“. *Lingua* 179: 24–37. doi: 10.1016/j.lingua.2016.03.001.
- Becker, Birgit (2010): „Wer profitiert mehr vom Kindergarten?“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 139–163. doi: 10.1007/s11577-010-0090-5.
- Becker, Birgit/Schober, Pia Sophia (2017): “Not just any child care center? Social and ethnic disparities in the use of early education institutions with a beneficial learning environment”. *Early Education and Development* 28: 1011–1034. doi: 10.1080/10409289.2017.1320900.
- Bergström, Kirstinet al. (2016): “First and second language acquisition in German children attending a kindergarten immersion program: A combined longitudinal and cross-sectional study”. *Language Learning* 66: 386–418. doi: 10.1111/lang.12162.
- Binanzer, Anja (2016): „Es war einmal ein Hund und die Katze. Artikelverwendungen kindlicher DaZ-Lerner mit artikellosen Erstsprachen“. In: Eichstaedt, Alexis/Feldmeier, Annett (eds.): *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern*. Göttingen, Universitätsverlag Göttingen: 195–214.
- Birdsong, David/Vanhove, Jan (2016): “Age of second language acquisition: Critical periods and social concerns”. In: Nicoladis, Elena/Montanari, Simona (eds.): *Bilingualism across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency*. Washington, American Psychological Association: 163–181. doi: 10.1037/14939-010.

- Bundesregierung (2016): *Kitas sind wichtiger Schlüssel zur Integration*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kitas-sind-wichtiger-schluessel-zur-integration-408602> [13.12.2022].
- Edele, Aileen et al. (2015): “Why bother with testing? The validity of immigrants’ self-assessed language proficiency”. *Social Science Research* 52: 99–123. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.017.
- Ertanir, Beyhan et al. (2018): “Dual language competencies of Turkish-German children growing up in Germany: Factors supportive of functioning dual language development”. *Frontiers in Psychology* 9: 2261. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02261.
- Gagarina, Natalia et al. (2017): “Bilingual lexicon development in German in preschool children with the home languages Russian and Turkish”. In: Peukert, Hagen/Gogolin, Ingrid (eds.): *Dynamics of Linguistic Diversity*. Amsterdam, Benjamins: 125–142. doi: 10.1075/hsl.6.07gag.
- Geist, Barbara (2017): „Wortschatz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“. *Frühe Bildung* 6: 124–132. doi: 10.1026/2191-9186/a000326.
- Gold, Andreas/Schulz, Petra (2014): *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main*. Magistrat der Stadt Frankfurt/Main. uni-frankfurt.de/53065321/Expertise_Gold_Schulz.pdf [13.12.2022].
- Grob, Alexander/Keller, Karin/Troesch, Larissa (2014): *ZWEIT Sprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität Basel.
- Hippmann, Kathrin/Jambor-Fahlen, Simone/Becker-Mrotzek, Michael (2019): „Der Einfluss familiärer Hintergrundvariablen auf die Leseleistung von Grundschulkindern im Anfangsunterricht“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22: 51–73. doi: 10.1007/s11618-018-0861-8.
- HMSI = Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2019): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/das_merkmal_migrationshintergrund_aktualisiert_end.pdf [13.12.2022].
- HMSI = Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2018): *Der Hessische Integrationsmonitor. Daten und Fakten zu Migration und Integration in Hessen*. Wiesbaden: HMSI.
- Hoff, Erika (2003): “The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech”. *Child Development* 74: 1368–1378. doi: 10.1111/1467-8624.00612.
- Holler-Zittlau, Inge/Euler, Harald A./Neumann, Katrin (2011): „Kindersprachscreening (KiSS) – das hessische Verfahren zur Sprachstandserfassung“. *Sprachheilarbeit* 5: 263–268.
- Kavé, Gitit/Shalmon, Moran/Knafo, Ariel (2013): “Environmental contributions to preschoolers’ semantic fluency”. *Developmental Science* 16: 124–135. doi: 10.1111/desc.12010.
- Klassert, Annegret/Gagarina, Natalia (2010): „Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin“. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5: 11–12. doi: 10.3224/diskurs.v5i4.06.
- Klein, Oliver/Becker, Birgit (2017): „Preschools as language learning environments for children of immigrants. Differential effects by familial language use across different preschool contexts”. *Research in Social Stratification and Mobility* 48: 20–31. doi: 10.1016/j.rssm.2017.01.001.

- Knollmann, Carla/Thyen, Ute (2019): „Einfluss des Besuchs einer Kindertagesstätte (Kita) auf den Entwicklungsstand bei Vorschulkindern“. *Gesundheitswesen* 81: 196–203. doi: 10.1055/a-0652-5377.
- Maggio, Verónica et al. (2014): “Behavior problems in children with Specific Language Impairment”. *Journal of Child Neurology* 29: 194–202. doi: 10.1177/0883073813509886.
- Marjanovič-Umek, Ljubica/Fekonja-Peklaj, Urska/Sočan, Gregor (2017): “Early vocabulary, parental education, and the frequency of shared reading as predictors of toddler’s vocabulary and grammar at age 2;7: A Slovenian longitudinal CDI study”. *Journal of Child Language* 44: 457–479. doi: 10.1017/S0305000916000167.
- Neugebauer, Uwe/Becker-Mrotzek, Michael (2013): *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Neumann, Katrin/Euler, Harald A. (2010): *Einführung einer flächendeckenden Sprachstandserfassung in Hessen. Forschungsbericht 2010*. Frankfurt a. M.: Universität Frankfurt am Main.
- Pham, Giang/Tipton, Timothy (2018): “Internal and external factors that support children’s minority first language and English”. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 49: 595–606. doi: 10.1044/2018_LSHSS-17-0086.
- Reich, Hanna/Bockel, Luisa/Mewes, Ricarda (2015): “Motivation for psychotherapy and illness beliefs in Turkish immigrant inpatients in Germany: Results of a cultural comparison study”. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities* 2: 112–123. doi: 10.1007/s40615-014-0054-y.
- Rich, Anna-Katharina (2016): *Asylerstantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit*. Nürnberg: Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge.
- Rowe, Meredith L. (2008): “Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill”. *Journal of Child Language* 35: 185–205. doi: 10.1017/s0305000907008343.
- Rudasill, Kathleen Moritz et al. (2014): “Parent vs. teacher ratings of children’s shyness as predictors of language and attention skills”. *Learning and Individual Differences* 34: 57–62. doi: 10.1016/j.lindif.2014.05.008.
- Scharff-Rethfeldt, Wiebke (2019): “Speech and language therapy services for multilingual children with migration background: A cross-sectional survey in Germany”. *Folia Phoniatica et Logopaedica* 71: 116–126. doi: 10.1159/000495565.
- Scherger, Anna-Lena (2016): „Kasuserwerb bilingual deutsch-italienischer Kinder: vorübergehend verzögernder Spracheneinfluss“. *Linguistische Berichte* 246: 197–241.
- SGPGB = Senatsverwaltung für Gesundheit, Pflege und Gleichstellung Berlin (2018): *Grundauswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2017*. Berlin: Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gesundheitsinformationssysteme, Statistikstelle Berlin.
- Stadt Frankfurt am Main (2017): *Kindergesundheit in Frankfurt am Main. Daten des Gesundheitsamtes 2002-2014. Ergänzungsbericht 2015–2016*. Frankfurt a. M.: Gesundheitsamt Frankfurt.

- Stadt Frankfurt am Main (2018): „Kindertageseinrichtungen in allen Frankfurter Stadtteilen mit hoher Auslastung“. *Statistik aktuell* 16: 1–4. https://frankfurt.de/-/media/frankfurtde/service-und-rathaus/zahlen-daten-fakten/pdf/pdf-fsa/16_kita_stadtteile.ashx [13.12.2022].
- Statista (2020): *Bildungsbeteiligung der Kinder in Deutschland unter 3 Jahren bis 2019*. [de.statista.com/statistik/daten/studie/613412/umfrage/quote-der-bildungsbeteiligung-von-unter-3-jaehrigen-nach-migrationshintergrund/](https://www.destatis.de/Statistik/Daten/Studie/613412/umfrage/quote-der-bildungsbeteiligung-von-unter-3-jaehrigen-nach-migrationshintergrund/) [13.12.2022].
- Statistisches Bundesamt (2018): *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2019): Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund. [destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren.html?nn=211240](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-migration-unter6jahren.html?nn=211240) [13.12.2022].
- Thi, Thu Giang Le et al. (2019): “The impact of migration background on the health outcomes of preschool children: Linking a cross-sectional survey to the school entrance health examination database in Bavaria, Germany”. *Das Gesundheitswesen* 81: e34–e42. doi: 10.1055/s-0043-119081.
- Troesch, Larissa Maria et al. (2017): „Umgebungs- und Herkunftssprache: Der Einfluss des elterlichen Sprachgebrauchs auf den Zweitspracherwerb der Kinder“. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 31: 149–160. doi: 10.1024/1010-0652/a000204.
- Wagner, Lili (2015): „Diagnostik und Therapie bei mehrsprachigen Kindern“. *Sprachtherapie aktuell* 2: e2015-01. doi: 10.14620/stadbs15090.
- Weiland, Marina et al. (2019): „Sprachstandserfassung im Elementarbereich für ein- und mehrsprachige Kinder am Beispiel des hessischen Kindersprachscreenings KiSS“. *Sprachförderung und Sprachtherapie* 2: 84–88.
- Zaretsky, Eugen (2019): „Geographie der Wortschatzkenntnisse bei Vorschulkindern in Frankfurt am Main: Migrationshintergrund, Einkommen und andere demographische Einflussgrößen“. In: Földes, Csaba/Nefedova, Lyubov (eds.): *Beiträge zur Interkulturellen Germanistik*. Band 13. Tübingen, Gunter Narr: 207–239.
- Zaretsky, Eugen et al. (2014): “Sociolinguistic predictors of language deficits in pre-school children with and without immigrant background”. *ACL2014 – The Asian Conference on Language Learning*. Osaka, IAFOR: 42–53.
- Zaretsky, Eugen/Lange, Benjamin P. (2015): „Ob Italienisch Deutsch fördert: Warum Italienisch sprechende Kinder schneller Deutsch erwerben als einige andere Migrantengruppen in Deutschland“. *Dutch Journal of Applied Linguistics* 4: 122–140. doi: 10.1075/dujal.4.1.11zar.
- Zaretsky, Eugen/Lange, Benjamin P. (2017): „Soziolinguistische Porträts der größten Gruppen der Vorschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland“. In: Nefedov, Sergej/Grigorieva, Ljubov/Bock, Bettina (eds.): *Deutsch als Bindeglied zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik*. Hamburg, Dr. Kovač Verlag: 151–160.
- Zaretsky, Eugen/Lange, Benjamin P./Hey, Christiane (2020): „Sprachstand 4-jähriger Kinder mit Migrationshintergrund in Hessen: Quo vadis?“ *Laryngo-Rhino-Otologie* 99: 308–315. doi: 10.1055/a-1119-6753.

Zaretsky, Eugen et al. (2013): „Pluralerwerb im Deutschen bei russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich mit anderen Migranten und monolingualen Muttersprachlern“. *Zeitschrift für Slawistik* 58: 43–71. doi: 10.1524/slwa.2013.0003.

Anhang

Nr.	Fragebogen	Fragebogen-Items	Kodierung
1	KF	Kindergartenbesuch	halbtags (1)/ganztags (2)
2	KF	Länge des Kindergartenbesuchs in Monaten	metrisch
3	KF	Besuch einer Kinderkrippe	ja (1)/nein (2)
4	EF	Besuch eines Vereins	ja (1)/nein (2)
5	KF	„Wie oft und wie viel spricht das Kind mit dem/den gleichsprachigen Kind/Kindern in seiner Muttersprache?“	nie (1) – selten (2) – manchmal (3) – häufig (4) – immer (5)
6	EF	„Wie gut können Sie Deutsch lesen/schreiben?“ (Mutter)	nicht so gut (1) – gut (2) – sehr gut (3)
7	EF	„Wie gut können Sie Deutsch lesen/schreiben?“ (Vater)	nicht so gut (1) – gut (2) – sehr gut (3)
8	EF	„Ab welchem Alter haben Sie Deutsch gelernt?“ (Mutter)	metrisch
9	EF	„Ab welchem Alter haben Sie Deutsch gelernt?“ (Vater)	metrisch
10	EF	Schulabschluss der Mutter	kein Abschluss oder Vergleichbares (1) – Hauptschule oder Vergleichbares (2) – Realschule oder Vergleichbares (3) – Abitur oder Vergleichbares (4) – Hochschule oder Vergleichbares (5)
11	EF	Schulabschluss des Vaters	kein Abschluss oder Vergleichbares (1) – Hauptschule oder Vergleichbares (2) – Realschule oder Vergleichbares (3) – Abitur oder Vergleichbares (4) – Hochschule oder Vergleichbares (5)
12	KF	Das Kind spielt mit deutschsprachigen Kindern	nie (1) – selten (2) – manchmal (3) – häufig (4) – immer (5)
13	KF	Das Kind spielt gerne mit anderen Kindern	nie (1) – selten (2) – manchmal (3) – häufig (4) – immer (5)
14	KF	Bei Gruppenaktivitäten äußert sich das Kind sprachlich	nie (1) – selten (2) – manchmal (3) – häufig (4) – immer (5)
15	KF	In der Familie gesprochene Sprachen	nur Deutsch (1) – mehr Deutsch als andere Sprache (2) – mehr andere Sprache als Deutsch (3) – nur andere Sprache (4)
16	KF	Alter des Deutscherwerbs beim Kind (Jahre)	metrisch, aus einer ordinalen Variablen konvertiert
17	KF + EF	häufigste Muttersprachen	Russisch, Türkisch, Arabisch, Serbisch/Kroatisch, andere Sprachen

KF = Kitafragebogen, EF = Elternfragebogen

Anhang 1: Relevante soziodemographische bzw. -linguistische Variablen aus den KiSS.2-basierten Fragebögen

		Alle	Russisch- sprachige	Türkisch- sprachige	Arabisch- sprachige	Serbisch-/ Kroatisch- sprachige	Andere Mehr- sprachige
<i>n</i> Kinder		824	145	127	91	56	405
Kindergartenbesuch	<i>n</i>	723	130	110	81	47	355
halbtags/ganztags:	%	508	97	68	48	37	258
ganztags		(70,3%)	(74,6%)	(61,8%)	(59,3%)	(78,7%)	(72,7%)
Länge des Kindergar- tenbesuchs in Monaten	<i>n</i>	775	139	118	84	53	381
	<i>M ±SD</i>	18,4 ±8,8	21,1 ±8,7	17,5 ±7,2	16,5 ±8,0	19,1 ±9,9	17,9 ±9,0
Besuch einer Kinder- krippe: ja	<i>n</i>	683	119	105	80	46	333
	%	276	64	22	15	20	155
		(40,4%)	(53,8%)	(21,0%)	(18,8%)	(43,5%)	(46,5%)
Besuch eines Vereins: ja	<i>n</i>	738	134	111	80	48	365
	%	326	77	39	27	18	165
		(44,2%)	(57,5%)	(35,1%)	(33,8%)	(37,5%)	(45,2%)
„Wie oft und wie viel spricht das Kind mit dem/den gleichsprachi- gen Kind/Kindern in seiner Muttersprache?“	<i>n</i>	461	100	97	62	27	175
	\tilde{x}	2,0	3,0	3,0	2,0	2,0	1,0
„Wie gut können Sie Deutsch lesen/schrei- ben?“ (Mutter)	<i>n</i>	742	134	111	77	48	372
	\tilde{x}	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,0
„Wie gut können Sie Deutsch lesen/schrei- ben?“ (Vater)	<i>n</i>	719	130	111	75	45	358
	\tilde{x}	2,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,0
„Ab welchem Alter ha- ben Sie Deutsch ge- lernt?“ (Mutter)	<i>n</i>	694	134	104	67	45	344
	<i>M ±SD</i>	15,4 ±11,8	14,3 ±8,9	11,3 ±12,0	19,4 ±12,6	15,4 ±12,3	16,2 ±12,2
„Ab welchem Alter ha- ben Sie Deutsch ge- lernt?“ (Vater)	<i>n</i>	659	125	104	67	40	323
	<i>M ±SD</i>	15,9 ±12,7	12,9 ±10,2	13,9 ±12,4	22,8 ±11,9	15,2 ±11,8	16,4 ±13,3
Schulabschluss der Mutter	<i>n</i>	714	133	108	75	44	354
	\tilde{x}	4,0	4,0	3,0	4,0	3,5	4,0
Schulabschluss des Va- ters	<i>n</i>	680	124	104	72	41	339
	\tilde{x}	4,0	4,0	3,0	4,0	3,0	4,0
Das Kind spielt mit deutschsprachigen Kin- dern	<i>n</i>	809	144	125	91	53	396
	\tilde{x}	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Das Kind spielt gerne mit anderen Kindern	<i>n</i>	822	145	126	91	55	405
	\tilde{x}	5,0	4,0	5,0	4,0	4,0	5,0
Bei Gruppenaktivitäten äußert sich das Kind sprachlich	<i>n</i>	819	145	127	90	55	402
	\tilde{x}	4,0	4,0	3,0	3,0	4,0	4,0
In der Familie gespro- chene Sprachen	<i>n</i>	764	136	124	84	53	367
	\tilde{x}	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Alter des Deutscher- werbs beim Kind (Jahre)	<i>n</i>	824	145	127	91	56	405
	<i>M ±SD</i>	1,5 ±1,4	1,2 ±1,3	2,1 ±1,2	2,1 ±1,4	1,6 ±1,3	1,3 ±1,3
KiSS.2: Gesamtzahl der richtigen Antworten	<i>M ±SD</i>	29,9 ±12,6	32,2 ±12,3	24,9 ±11,2	27,1 ±11,7	30,0 ±12,5	31,3 ±12,9

		Alle	Russisch- sprachige	Türkisch- sprachige	Arabisch- sprachige	Serbisch-/ Kroatisch- sprachige	Andere Mehr- sprachige
KiSS.2: das Gleiche für Sprachverständnis	$M \pm SD$	1,6 \pm 1,0	1,8 \pm 1,0	1,4 \pm 1,0	1,4 \pm 1,0	1,4 \pm 0,9	1,7 \pm 1,0
KiSS.2: das Gleiche für Wortschatz	$M \pm SD$	3,4 \pm 2,7	3,8 \pm 2,7	2,4 \pm 2,2	2,9 \pm 2,7	3,6 \pm 2,7	3,5 \pm 2,7
KiSS.2: das Gleiche für Aussprache	$M \pm SD$	10,0 \pm 2,3	10,2 \pm 2,0	9,6 \pm 2,4	10,0 \pm 2,1	9,5 \pm 2,6	10,1 \pm 2,2
KiSS.2: das Gleiche für Grammatik	$M \pm SD$	3,9 \pm 3,5	4,4 \pm 3,6	2,8 \pm 3,0	2,9 \pm 2,9	4,2 \pm 3,6	4,2 \pm 3,6
KiSS.2: das Gleiche für das phonologische Kurzzeitgedächtnis (Nachsprechaufgaben)	$M \pm SD$	9,6 \pm 5,3	10,6 \pm 5,1	7,4 \pm 4,7	8,4 \pm 4,9	9,2 \pm 5,3	10,2 \pm 5,4
KiSS.2: sprachlich unauffällig	%	279 (33,9%)	56 (38,6%)	25 (19,7%)	23 (25,3%)	18 (32,1%)	157 (38,8%)
KiSS.2: sprachpädagogischer Förderbedarf	%	532 (64,6%)	87 (60,0%)	99 (78,0%)	69 (75,8%)	35 (62,5%)	532 (64,6%)
KiSS.2: klinischer Abklärungsbedarf	%	169 (20,5%)	19 (13,1%)	29 (22,8%)	21 (23,1%)	20 (35,7%)	80 (19,8%)

$M \pm SD$ = Mittelwert mit Standardabweichung, \tilde{x} = Median

Anhang 2: Deskriptive Statistiken zu allen relevanten Fragebogen-Items¹ und zu den KiSS.2-Ergebnissen

¹ Unterschiedliche Fallzahlen nur bei Fragebogen-Items, daher keine Angabe zu Fallzahlen bei KiSS.2-Ergebnissen.