



**Differentieller Umgang mit Mehrsprachigkeit: Eine  
Untersuchung in der Sekundarstufe I**

Ute Ritterfeld, Carina Lüke und Anna-Lena Dürkoop, Dortmund

ISSN 1470 – 9570

## Differenzieller Umgang mit Mehrsprachigkeit:

### Eine Untersuchung in der Sekundarstufe I

Ute Ritterfeld, Carina Lüke und Anna-Lena Dürkoop

Mittlerweile ist es ebenso unstrittig, dass es Kindern im Prinzip möglich ist, mehrere Sprachen gleichzeitig zu erwerben wie die Beobachtung, dass es dennoch Kinder gibt, die einen besonderen Förderbedarf haben, weil entweder das Sprachangebot unzureichend ist oder sie besondere Schwierigkeiten haben, Sprache zu verarbeiten. Noch keine Beachtung fand hingegen der differentielle Umgang mit dem mehrsprachigen Angebot obgleich Kinder und Jugendliche dieses als Chance oder auch als Problem wahrnehmen könnten. Es wird vermutet, dass sich zwei Prototypen unterscheiden lassen, die sich durch eine - sprachkompetenzunabhängige - Präferenz von Einsprachigkeit (monolingualer Typus) bzw. Mehrsprachigkeit (multilingualer Typus) auszeichnen. Anhand einer Befragung von 710 mehrsprachig aufwachsenden Schülern/innen der Sekundarstufe I konnte diese Vermutung bestätigt werden: Es lassen sich durch eine Clusteranalyse vier Typen unterscheiden, die in einem Vierfeldschema mit den beiden orthogonalen Dimensionen *Umgang mit Mehrsprachigkeit* (mono- vs. multilingual) sowie *subjektiv erlebte Sprach- und Kommunikationsbarrieren* (niedrig vs. hoch) darstellbar sind. Die Zugehörigkeit zu diesen Typen wirft Fragen zur differentiellen Förderstrategie auf, die vorab eine diagnostische Zuordnung erforderlich machen. Auf der Grundlage der empirischen Daten wird deshalb ein einfach zu handhabendes Screening vorgeschlagen, das eine valide Identifikation des differentiellen Typus erlaubt.

## 1. Einleitung

Das Aufwachsen mit zwei oder mehr Sprachen stellt weltweit und auch in Deutschland keine Ausnahme mehr da. Etwa ein Drittel der Grundschüler/innen in Nordrhein-Westfalen wachsen beispielsweise mehrsprachig auf (Subellok et al. 2013). Diese mehrsprachige Sozialisation ist für die Mehrheit der Kinder unter bestimmten Voraussetzungen problemlos möglich (Kohnert & Medina 2009; Pearson 2007; Rice 2010). Die Einflussfaktoren auf das Sprachlernen sind jedoch vielfältig und können den Kompetenzerwerb beeinträchtigen, sodass die Kinder in ihrem Bildungsweg Nachteile erfahren. Der Erwerbszeitpunkt der beteiligten Sprachen hat dafür eine wesentliche Bedeutung, wobei ein früher Erwerb einer weiteren Sprache von Vorteil für die

Ausbildung von Sprachkompetenz ist (Chilla et al. 2010). Grundsätzlich kann dabei zwischen dem simultanen und dem sukzessiven Erwerb zweier oder mehrerer Sprachen unterschieden werden. Beim simultanen - oder bilingualen - Erwerb ist das Kind etwa im Alter von 0 bis 3 Jahren bereits mit mehreren Sprachen konfrontiert und erwirbt diese im besten Falle seit seiner Geburt. Beim sukzessiven Erwerb erhält das Kind seinen sprachlichen Input in zunächst nur einer Sprache und etabliert diese. Die zweite Sprache erlernt es im Anschluss, wobei der Erwerb im Vorschulalter als früher sukzessiver Zweitspracherwerb, während ein späteres Erlernen der zweiten Sprache als später sukzessiver Zweitspracherwerb bezeichnet wird (Chilla et al. 2010; Paradis 2007). Je älter das Kind ist, wenn es mit der zweiten Sprache beginnt, desto stärker wirkt bereits erworbenes Sprachwissen auf den Zweitspracherwerb ein und desto eher werden ungesteuerte Sprachaneignungsprozess durch gesteuerte ersetzt.

Neben dem Erwerbsalter nehmen die Qualität und die Quantität des jeweiligen Sprachangebots (Ritterfeld & Lüke 2012) sowie den damit häufig einhergehenden unterschiedlichen Sozialisationskontexten und die Präsenz und soziolinguistische Stellung der beteiligten Sprachen innerhalb der Gesellschaft Einfluss auf die sich entwickelnde Mehrsprachenkompetenz (Allemann-Ghionda 2008; Genesee et al. 2004; Paradis 2007, 2010; Pearson 2007). Eine Majoritätensprache beispielsweise, welche in verschiedenen Lebenskontexten des Kindes präsent ist und die von der Gesellschaft positiv bewertet wird, entwickelt sich häufiger zur dominant verwendeten Sprache des Kindes als eine Minoritätensprache, die von nur wenigen Bezugspersonen und in nur wenigen Kontexten verwendet wird und eine eher niedriger angesehene Stellung in der Gesellschaft einnimmt (Genesee et al. 2004). Neben sozialen Einflüssen auf den Mehrspracherwerb wird auch der Einfluss von individuellen Merkmalen wie etwa einer generellen Sprachbegabung oder der Motivation des Kindes auf das Lernen einer Zweitsprache diskutiert (Dörnyei & Skehan 2004; Paradis 2007; Sawyer & Ranta 2001). Motivationale Faktoren der sogenannten Akkulturation haben allerdings insbesondere einen Einfluss auf das Lernen einer zweiten Sprache im Jugend- und Erwachsenenalter und deutlich weniger auf das Sprachlernen bei jüngeren Kindern (Dörnyei & Skehan 2004). Die sogenannte Sprachbegabung einer Person hingegen, welche u.a. anhand von Aufgaben zum Erkennen von grammatischen Funktionen und dem Bilden von Wortpaaren einer unbekanntem und einer bekannten Sprache gemessen wird, scheint

auch bei jüngeren Kindern einen guten Prädiktor für den Lernerfolg einer zweiten Sprache darzustellen (Paradis 2007; Sawyer & Ranta 2001).

Bislang unberücksichtigt bleibt in der Mehrsprachenforschung jedoch der differentielle Umgang eines Kindes mit einem mehrsprachigen Angebot. Bei Geschwisterpaaren, welche unter nahezu identischen mehrsprachigen Sozialisationskontexten aufwachsen, kann beispielsweise immer wieder beobachtet werden, dass sich eines der Kinder in seiner Mehrsprachigkeit wohl zu fühlen scheint, während das andere Kind eine Einsprachigkeit zu realisieren versucht. Möglicherweise ist dieser unterschiedliche Umgang mit Mehrsprachigkeit lediglich eine Folge der Sprachkompetenz. Es ist aber auch vorstellbar, dass unabhängig von der Sprachkompetenz ein individueller Stil im Umgang mit Mehrsprachigkeit ausgebildet wird. Dann wäre eine Persönlichkeitsdimension zum Umgang mit der Mehrsprachigkeit zu identifizieren, welche sich durch die beiden Pole *multilingual* und *monolingual* kennzeichnet lässt und somit eine Einordnung von Kindern hinsichtlich ihres individuellen Umgangs mit ihrer mehrsprachigen Sozialisation in einen eher *multilingualen* versus *monolingualen Typus* erlauben würde.

Mit der vorliegenden Studie wird empirisch untersucht, ob sich solche differentiellen Unterschiede im Umgang mit Mehrsprachigkeit tatsächlich beobachten lassen. Wir vermuten, dass sich mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche danach unterscheiden lassen, dass sie – unabhängig von ihrer erlebten Sprachkompetenz - ihre Mehrsprachigkeit entweder eher als Vorteil oder als Problem wahrnehmen und diese Wahrnehmung sich auf den Umgang mit den verschiedenen Sprachen auswirkt. Konkret postulieren wir eine differentialpsychologische Dimension im Umgang mit der Mehrsprachigkeit, die durch die gegensätzlichen Prototypen *mono-* versus *multilingual* gekennzeichnet werden kann. *Monolingualität* bezeichnet in diesem Zusammenhang Einstellungen und Verhaltensweisen mehrsprachig aufwachsender Kinder, die eher eine Einsprachigkeit favorisieren und realisieren, während *Multilingualität* eine Haltung beschreibt, bei der die Möglichkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, wertgeschätzt und gerne in unterschiedlichen Situationen angewandt wird.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde eine Befragungsstudie für mehrsprachig aufwachsende Schulkinder konzipiert, mit der evaluative und konative Parameter zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie subjektiv erlebte Sprachkompetenzen erfasst wurden. Das Alter der zu untersuchenden Kinder sollte eine Reflexion mit den

Fragebogeninhalten und damit eine kompetente Beantwortung unabhängig von den Erziehungsberechtigten möglich machen, sodass Schülerinnen und Schüler in weiterführenden Schulen als Stichprobe ausgewählt wurden.

Sollte sich die Hypothese eines differentiellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit bestätigen lassen, wäre eine Identifikation der eher mono- versus multilingual operierenden Kinder und Jugendlichen für die schulische und sprachtherapeutische Praxis hilfreich, um diese optimal fördern zu können. Mit dieser Studie sollte deshalb bereits das Ziel verfolgt werden, auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse einen Vorschlag für ein pragmatisch handhabbares Instrument zu entwickeln, das sich als Screening dieses differentiellen Umgangs im Rahmen von Fördermaßnahmen eignen würde.

## 2. Methode

### 2.1 Stichprobe<sup>1</sup>

An der Studie nahmen insgesamt 765 mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche aus 14 Schulen der Sekundarstufe I in einem städtischen Großraum in Nordrhein-Westfalen teil. Nach Ausschluss von 55 Datensätzen von Schüler/innen, die den Fragebogen vorzeitig abbrechen, umfasst die Stichprobe 710 Kinder und Jugendliche zwischen 10;2 und 18;2 Jahren ( $M = 13;7$   $SD = 2,0$ ). Die Stichprobe setzt sich aus 54,1% Jungen und 45,9% Mädchen zusammen, so dass eine annähernd ausgeglichene Geschlechterverteilung vorliegt. Die Kinder und Jugendlichen besuchen die 5. bis 10. Klasse, wobei mit 25% die Fünftklässler/innen den größten Anteil der befragten Schülerschaft ausmachen. Die anderen Klassenstufen (Klassen 6-10) sind annähernd gleich häufig in der Stichprobe repräsentiert. Die Schüler/innen verteilen sich wie folgt auf die verschiedenen Schulformen: 75 Kinder besuchen eine Förderschule, davon 64 Schüler/innen eine von vier Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, 11 Schüler/innen eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache; 168 Schüler/innen besuchen eine von vier Hauptschulen; 172 Kinder und Jugendliche

---

<sup>1</sup> Wir danken Viviane van Dienenhoven, Petra Haller, Timo Lüke und Daniela di Salvo für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung.

kommen von einer von zwei Realschulen; 196 Schüler/innen besuchen eine von zwei Gesamtschulen sowie 99 Kinder und Jugendliche ein Gymnasium.

Alle Kinder und Jugendlichen der Stichprobe wachsen mit mindestens einer weiteren Sprache neben dem Deutschen in ihrem häuslichen Kontext auf. In der Regel kommunizieren sie in zwei verschiedenen Sprachen (89,6%) und nur wenige in drei oder mehr Sprachen (10,4%). Insgesamt 45 verschiedene Sprachen wurden von den Teilnehmer/innen der Studie außer Deutsch angegeben. Am häufigsten wurde die Sprache Türkisch mit 41,0% genannt, gefolgt von den Sprachen Polnisch (7,9%), Arabisch (7,5%), Kurdisch (6,8%), sowie Russisch und Albanisch mit jeweils 6,6%.

## 2.2 Instrumente

Zur Erfassung des differentiellen Umgangs der Kinder und Jugendlichen mit ihrer mehrsprachigen Sozialisation wurde ein ad-hoc-Fragebogen entwickelt und in einem Onlineformat realisiert. Der an mehrsprachigen Kindern zuvor pilotierte Fragebogen teilte sich in vier Bereiche auf: (1) Zunächst wurden Angaben zur eigenen Person (Geschlecht, Geburtsdatum, Klasse, Schule, vorrangige Familiensprache) erhoben. (2) Danach folgten insgesamt 36 Items zur Erfassung von Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit entlang der hypothetischen Pole mono- versus multilingual sowie acht Items zur Sprach- und Kommunikationskompetenz in der deutschen Sprache (Tab. 1). Letztere wurden als empfundene Barrieren in der Kommunikation mit deutscher Sprache operationalisiert, die sich zum einen auf linguistische Kompetenzen und zum andere auf Sprechangst beziehen. Dieses Vorgehen trägt dem Argument Rechnung, dass die Beurteilung eigener Sprachkompetenzen weitaus schwieriger und damit unzuverlässiger erscheint als die Beurteilung von Barrieren in kommunikativen Situationen.

Anhand einer endpunktbenannten sechsstufigen Rating-Skala - von 0 = *stimmt überhaupt nicht* bis 5 = *stimmt genau* – konnten die Schüler/innen den präsentierten Aussagen zustimmen oder diese ablehnen. Explorative Faktorenanalysen (Hauptkomponentenanalysen mit anschließender Varimax-Rotation; KMO > .6, Bartlett-Test auf Sphärizität  $p < .001$ ) bestätigen die Brauchbarkeit der Subskalen durch Identifikation eines dominanten Faktors pro Skala und lieferten die Faktorwerte für weitere Analysen.

Fragebogen- dimension	Subskalen (Eigenvalue; Itemanzahl)	Beispielitems
<b>typologischer Umgang mit Mehrsprachig- keit (mono- vs. multilingual)</b>	Bewertung von Mehrsprachigkeit (1.88; 5)	Ich würde gerne noch mehr Sprachen sprechen können.
	Gewinn durch Sprachenvielfalt (2.24; 5)	Es ist etwas Besonderes, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann.
	Lehren (1.74; 4)	Ich bringe meinen Freunden Wörter aus meiner anderen Sprache bei.
	Wunsch nach Einsprachigkeit (1.45; 2)	Ich würde gerne immer nur in einer Sprache sprechen.
	Sprachdominanz (1.37; 2)	Ich spreche mehrere Sprachen, aber eine davon kann ich besonders gut.
	Ausgewogenheit der Sprachen (1.53; 3)	Es ist mir egal, in welcher Sprache ich lese.
	Spielerischer Sprachwechsel (1.97; 4)	Mir macht es Spaß, in einem Gespräch zwischen verschiedenen Sprachen wechseln zu können.
	Umstandsbedingter Sprachwechsel (1.88; 3)	Wenn ich aufgeregt bin, spreche ich mehrere Sprachen durcheinander.
	Einsprachig kreativer Sprachgebrauch (1.59; 3)	Ich träume immer nur in einer Sprache.
	Mehrsprachig kreativer Sprachgebrauch (1.59; 3)	Ich denke oft in verschiedenen Sprachen.
<b>Erlebte sprachliche Barrieren im Deutschen</b>	Einsprachig impulsiver Sprachgebrauch (1.18; 2)	Wenn ich wütend bin, fluche ich immer in derselben Sprache.
	Sprachliche Schwierigkeiten (1.81; 4)	Ich habe manchmal Schwierigkeiten, das richtige Wort auf Deutsch zu finden
	Spreehangst (1.47; 4)	Wenn ich Deutsch spreche, habe ich Angst, dass ich Fehler mache.

Tabelle 1. Fragebogendimensionen, Variablen und Beispielitems.

(3) Im dritten Abschnitt des Fragebogens wurden die mehrsprachig aufwachsenden Schüler/innen um eine direkte Einschätzung ihres eigenen Umgangs mit dem Thema Mehrsprachigkeit gebeten. Dazu bekamen sie, abgestimmt auf ihr eigenes Geschlecht, zwei schematisierte Darstellungen eines Mädchens bzw. Jungens zusammen mit einer idealtypischen Beschreibung präsentiert (Prototypen). Die beiden Figuren stellten aufgrund von jeweils neun zugeordneten Aussagesätzen, welche in der ersten Person Singular formuliert waren, den *monolingualen* bzw. *multilingualen* Typus dar. Die Aussagesätze lauteten zum Beispiel: „Ich mag es, mich in verschiedenen Sprachen unterhalten zu können.“ versus „Ich habe zwar mehrere Sprachen gelernt, spreche aber lieber nur in einer Sprache.“. Die Schüler/innen waren dazu aufgefordert zu entscheiden, welche der beiden Figuren ihnen mehr ähnelt.

(4) Abschließend wurden zwölf Items aus dem Akkulturationsfragebogen von Otyakmaz (o.J.) ausgewählt und adaptiert, die in dem Alter der Stichprobe anwendbar sind und kulturelle wie auch sprachliche Präferenzen hinsichtlich der verschiedenen relevanten Kultur- und Sprachwelten einschätzen lassen. Mit diesem Instrument sollte erfasst werden, ob sich Sprach- und Kulturpräferenzen identifizieren lassen, die eine

Erklärung für den Umgang mit der Mehrsprachigkeit liefern könnten. Die einzelnen Items wurden dabei so modifiziert, dass die Beantwortung ebenfalls auf einer sechsstufigen Rating-Skala erfolgte. Die Extrempunkte der Skalen repräsentierten die deutsche Sprache auf der einen Seite sowie die jeweils andere gesprochene Sprache des Kindes bzw. Jugendlichen. Dabei wurde die nicht-deutsche Familiensprache automatisch als Bezugssprache eingesetzt. Inhaltliche Schwerpunkte der Items sind unter anderem Musik, Essen, Feste, Kontakt zu anderen Menschen, beste Freunde, die eigene Einschätzung der jeweiligen Sprachkenntnisse sowie die Lese- und Schreibkompetenz. Eine explorative Faktorenanalyse über die insgesamt 12 Items resultierte in einer Dreifaktorenlösung mit 51% Prozent Varianzaufklärung nach Varimax-Rotation (KMO = .81, Bartlett-Test auf Sphärizität  $p < .001$ ). Die Analyse offenbart drei Faktoren, wobei der erste Faktor Einschätzungen der sprachlichen Kompetenzen nach linguistischen Dimensionen vereint. Hierunter finden sich Items, bei denen die Herkunftssprache im Kontrast zum Deutschen beurteilt wurde. Der zweite Faktor wird als Kulturpräferenz interpretiert und auf dem dritten Faktor laden vor allem zwei Items, mit denen die absolut eingeschätzten Sprachkompetenzen im Deutschen und in der Herkunftssprache erhoben wurden (Tab. 2).

	<b>Faktor 1 Relative Sprachkompetenz in [Sprache]</b>	<b>Faktor 2 Kulturpräferenz</b>	<b>Faktor 3 Absolute Sprachkompetenz in [Sprache] und Deutsch</b>
<b>Ich verstehe besser in [Sprache]</b>	<b>.81</b>	.14	-.07
<b>Es fällt mir leichter, etwas in [Sprache] zu erzählen</b>	<b>.73</b>	.16	-.08
<b>Ich kann Texte besser in [Sprache] verstehen</b>	<b>.73</b>	-.04	-.01
<b>Beim Schreiben mache ich in [Sprache] weniger Fehler</b>	<b>.61</b>	.01	.04
<b>In [Sprache] fühle ich mich wohler</b>	<b>.58</b>	.34	.11
<b>Ich mag [Sprache] Musik lieber</b>	.44	.23	-.05
<b>[Sprache] Feste feier ich lieber</b>	.04	<b>.72</b>	.10
<b>Zu [Sprache] habe ich mehr Kontakt</b>	.10	<b>.71</b>	-.08
<b>[Sprache] Essen mag ich lieber</b>	.08	<b>.63</b>	.17
<b>Meine besten Freunde können [Sprache] sprechen</b>	.16	<b>.55</b>	-.14
<b>Im Deutschen schätze ich mich als sehr gut ein</b>	-.27	-.04	<b>.82</b>
<b>In meiner Familiensprache [Sprache] schätze ich mich als sehr gut ein</b>	<b>.50</b>	.12	<b>.64</b>

Tabelle 2. Akkulturationsfragebogen. Faktorladungen nach Varimax-Rotation. „[Sprache]“ repräsentiert die Herkunftssprache/-kultur, die im Fragebogen automatisch individuell angepasst wurde.



### **2.3 Prozedere**

Die Auswahl der Schulen folgte dem Ziel, dort möglichst viele mehrsprachige Kinder erfassen zu können. Alle mehrsprachigen Kinder der Klassenstufen 5 bis 10 wurden um Teilnahme an der Studie gebeten und nach Einwilligung aus dem Unterricht herausgeholt und in Kleingruppen in einen separaten Raum geführt. Keines der Kinder lehnte es ab, an der Untersuchung mitzuwirken. Zunächst füllten sie den Onlinefragebogen aus und wurden dann für eine weitere Studie im Einzelgespräch zu ihren mehrsprachigen Sozialisationsbedingungen interviewt. Pro Kind dauerte die Erhebung im Durchschnitt 20 Minuten. Die Kinder hatten Gelegenheit, im Fragebogen einen Kommentar zu der Studie abzugeben.

### **2.4 Auswertung**

Ziel der statistischen Analyse des Onlinefragebogens war es, anhand der Selbstbeschreibungen differenzierbare Subgruppen in der Stichprobe zu identifizieren, bei denen die Varianz innerhalb der Gruppe möglichst klein, zwischen den Gruppen hingegen möglichst groß ist. Hierzu wurde eine hierarchisch-agglomerative Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren (Distanzmaß: quadrierte euklidische Distanz) über die 11 Faktoren mit insgesamt 36 Items durchgeführt, die der Operationalisierung des angenommenen Mehrsprachentypus dienten. Das Ergebnis offenbart eine Clusterstruktur, die sowohl eine Vier-Cluster-Lösung als auch eine Zwei-Cluster-Lösung zulässt. Eine anschließende Clusterzentrenanalyse bestätigt die Gültigkeit einer Vier-Cluster-Lösung, die als Basis für alle weiteren Datenanalysen gilt. Für jeden Faktor wurden Mittelwerte gebildet. Auf der Basis der differentiellen Merkmalsausprägungen in den Faktoren zum Umgang mit Mehrsprachigkeit lassen sich die vier Cluster identifizieren und anhand ihrer Mittelwertprofile interpretieren (Tab. 3).

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Die vier Cluster zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Das erste Cluster besteht aus 31,4% der Gesamtstichprobe ( $n = 223$ ) und bildet damit das personenstärkste Cluster. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe werden in diesem Cluster die höchsten Werte auf den Faktoren *Sprechangst*, *mehrsprachig kreativer Sprachgebrauch*, *umstandsbedingter Sprachwechsel*, *Schwierigkeiten mit der Sprache Deutsch* sowie *Gewinn durch Mehrsprachigkeit* erzielt. Aufgrund der Tendenz zur Mehrsprachigkeit verbunden mit hoher Sprechangst und Schwierigkeiten im Deutschen lassen sich die Personen im beschriebenen Cluster als *multilingualer Typus mit Sprachbarrieren (sB)* bezeichnen (Multi/sB+).

Das zweite Cluster mit 28,5% der Gesamtstichprobe ( $n = 202$ ) ist gekennzeichnet durch besonders niedrige Werte auf den Faktoren *Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache*, *Wunsch nach Einsprachigkeit*, *einsprachig kreativer Sprachgebrauch* und *Sprechangst*. Die gleichzeitig eher hohen Faktorwerte beim *spielerischen Sprachwechsel* legen eine Interpretation dieses Cluster als *multilingualen Typus ohne sprachliche Barrieren* (Multi/sB-) nahe.

Das dritte und mit 125 Schüler/innen kleinste Cluster (17,6% der Gesamtstichprobe) repräsentiert eine Gruppe, die hohe Faktorwerte bei *Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache* und *Wunsch nach Einsprachigkeit* aufweist. Die Mittelwertprofilerggebnisse zeigen, dass die Gruppe besonders niedrige Werte bei dem Faktor *Gewinn durch Mehrsprachigkeit* sowie *Ausgewogenheit der Sprachen* und einer negativen *Bewertung der Mehrsprachigkeit* erzielt, so dass das hier beschriebene Mittelwertprofil den *monolingualen Typus mit Sprachschwierigkeiten* widerspiegelt (Mono/sB+).

Das vierte Cluster umfasst 22,5% der Stichprobe ( $n = 160$ ) und weist sehr niedrige Werte auf den Faktoren *Lehren*, *mehrsprachig kreativer Sprachgebrauch*, *spielerischer Sprachwechsel* sowie eine negative *Bewertung der Mehrsprachigkeit* auf. Ebenso fallen niedrige Faktorwerte für *Sprachdominanz*, *Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache* und *Sprechangst* auf. Durch die beschriebenen Mittelwerte der Faktoren zeigen die Schüler/innen dieses Clusters die Tendenz, sich vor allem in einer Sprache wohl zu fühlen, ohne dabei Sprachangst und Schwierigkeiten mit dem Deutschen zu haben, so

dass das Cluster als der *monolingualer Typus ohne sprachliche Barrieren* interpretiert wird (Mono/sB-).

In der Stichprobe finden sich damit annähernd gleich viele Kinder mit (49%) bzw. ohne (51%) subjektiv empfundenen Sprachbarrieren. Der monolinguale Typus ist in der Stichprobe mit 40% etwas seltener vertreten als der multilinguale Typus (60%).

<b>Faktoren</b>	<b>Cluster 1 Multilingual/ mit sprachlichen Barrieren (n = 223)</b>	<b>Cluster 2 Multilingual/ ohne sprachliche Barrieren (n = 202)</b>	<b>Cluster 3 Monolingual/ mit sprachlichen Barrieren (n = 125)</b>	<b>Cluster 4 Monolingual/ ohne sprachliche Barrieren (n = 160)</b>
<b>Sprechangst</b>	,73895	-,53952	,09986	-,42678
<b>Umstandsbedingter Sprachwechsel</b>	,69015	-,50965	,14056	-,42828
<b>Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache</b>	,64268	-,64520	,55960	-,51836
<b>Wunsch nach Einsprachigkeit</b>	,16716	-,55008	,53410	,04422
<b>Einsprachig kreativer Sprachgebrauch</b>	,29309	-,54332	-,21710	,44729
<b>Gewinn durch Mehrsprachigkeit</b>	,51045	,34879	-,96307	-,39938
<b>Ausgewogenheit der Sprachen</b>	,35607	,10450	-,79920	-,00383
<b>Lehren</b>	,25558	,31382	,13348	-,85670
<b>Mehrsprachig kreativer Sprachgebrauch</b>	,69557	-,23591	,17918	-,81159
<b>Spielerischer Sprachwechsel</b>	,34511	,44967	-,44492	-,70111
<b>Bewertung der Mehrsprachigkeit</b>	,52789	,31286	-,57580	-,68088
<b>Sprachdominanz</b>	,21831	,34613	-,26021	-,53797
<b>Einsprachiger impulsiver Sprachgebrauch</b>	,19993	-,24570	-,32497	,28543

Table 3. Mittelwerte der Faktorwerte in der Vier-Cluster-Lösung.

### 3.2 Profilunterschiede zwischen den vier Clustern

Unsere Annahme war, dass die Ausbildung eines Mehrsprachentypus nicht eine Folge der Sprachkompetenz ist, sondern sich unabhängig davon entwickelt. Damit stellt sich die Frage, ob andere Drittvariablen mit dem Mehrsprachentypus assoziiert sind. In einem nächsten Schritt sollte deshalb die Zugehörigkeit zu einer der vier Cluster mit den erhobenen demographischen Informationen in Zusammenhang gebracht werden. Hierzu

wurden zunächst die Verteilungen der Geschlechter, der fünf Schultypen und der Klassenstufen innerhalb der vier Cluster miteinander verglichen. Da die Verteilung dieser Kennwerte in der Stichprobenverteilung nicht homogen ist, werden diese als erwartete a-priori-Wahrscheinlichkeiten in Tabelle 4 ausgewiesen. Ein Vergleich der erwarteten mit den tatsächlichen Häufigkeiten anhand von Chi-Quadrat-Tests weist signifikante Unterschiede für Geschlecht mit  $X^2(3) = 14.35$ ,  $p = .002$  und für Schultyp mit  $X^2(12) = 46.14$ ,  $p < .001$  aus; Die Klassenstufe wird mit  $X^2(15) = 24.55$ ,  $p = .056$  nicht signifikant. Die überwiegende Anzahl der Kinder und Jugendlichen (81,1%) ist bereits in Deutschland geboren worden. Der Rest verteilt sich auf Kinder, die bis zu einem Alter von 6 Jahren oder danach nach Deutschland kamen. Diese Verteilung auf die vier Cluster ist mit  $X^2(6) = 11.56$ ,  $p < .1$  ebenfalls nicht signifikant.

	<b>In Klammern: erwartete Häufigkeiten in %</b>	<b>Cluster 1 Multi/sB+ (in %)</b>	<b>Cluster 2 Multi/sB- (in %)</b>	<b>Cluster 3 Mono/sB+ (in %)</b>	<b>Cluster 4 Mono/sB- (in %)</b>
<b>Geschlecht**</b>	Mädchen (45,9)	45,7	43,6	60,0	38,1
	Jungen (54,1)	54,3	56,4	40,0	61,9
<b>Schultyp***</b>	Förderschule (10,6)	13,0	3,5	18,4	10,0
	Hauptschule (23,7)	23,8	26,7	26,4	17,5
	Realschule (24,2)	17,5	32,2	19,2	27,5
	Gesamtschule (27,6)	33,6	20,8	28,0	27,5
	Gymnasium (13,9)	12,1	16,8	8,0	17,5

Tabelle 4. Beobachtete Häufigkeitsverteilungen für Geschlecht und Schultyp (\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ ).

Betrachtet man die Unterschiede im Einzelnen, so wird deutlich, dass die Mädchen in Cluster 3 (Mono/sB+), die Jungen eher in Cluster 4 (Mono/sB-) überrepräsentiert sind. In Bezug auf den Schultyp zeigt sich vor allem eine Überrepräsentation von Förderschüler/innen in Cluster 3 (Mono/sB+), hingegen eine Unterrepräsentation in Cluster 2 (Multi/sB-), während dort eher die Realschüler/innen überwiegen. Gymnasiasten/innen hingegen sind eher in Cluster 4 (Mono/sB-) vertreten, in dem es andererseits besonders wenige Hauptschüler/innen gibt.

Anschließend wurde noch untersucht, ob die Kinder clusterabhängig Deutsch oder ihre Herkunftssprache als Lieblingssprache bezeichnen. Deutsch wird von 51,4% aller

Kinder und Jugendlichen als Lieblingssprache bezeichnet. Die Verteilung auf die einzelnen Cluster ist dabei hochsignifikant verschieden mit  $\chi^2(3) = 19,38, p < .001$ . Sprachliche Barrieren sind mit einer eher stärkeren Präferenz für die nicht-deutsche Sprache assoziiert (56,35%) als mit Deutsch (43,65%).

### 3.3 Zusammenhänge mit Akkulturation

Mit einer zweifaktoriellen multivariaten Varianzanalyse wurden die aus der Faktorenanalyse gewonnenen Faktorwerte des Akkulturationsfragebogens in Abhängigkeit von Mehrsprachentypus (mono-/multilingual) und sprachlicher Barrieren (niedrig/hoch) verglichen. Es ergeben sich ein hochsignifikanter Haupteffekt für den Mehrsprachentypus (Pillai Spur (3;704) = 17.89,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .071$ ), kein signifikanter Haupteffekt für die sprachlichen Barrieren (Pillai Spur (3;704) = .44,  $p > .72$ ,  $\eta^2 = .00$ ) und ein hochsignifikanter Interaktionseffekt (Pillai Spur (3;704) = 24.04,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .093$ ). Die Mittelwerte werden in Tabelle 5 dargestellt und verdeutlichen, dass die Unterschiede zwischen Kindern des mono- und multilingualen Typus bei Kindern mit niedrigen sprachlichen Barrieren für die dritte Variable *absolute Sprachkompetenz* entstehen, wohingegen sich die Kinder des mono- und multilingualen Typus mit hohen sprachlichen Barrieren vor allem hinsichtlich der anderen beiden Variablen, *relative Sprachkompetenz* und *Kulturpräferenz* unterscheiden. Die univariaten Analysen sind alle hochsignifikant.

	<i>M</i> Monolingualer Typus	<i>M</i> Multilingualer Typus	Variable
<b>Niedrige sprachliche Barrieren (sB-)</b>	.04	-.13	Rel. Sprach-Komp X
	.02	-.03	Kulturpräferenz
	<b>-.36</b>	<b>.28</b>	Abs. Sprach-Komp
<b>Hohe sprachliche Barrieren(sB+)</b>	<b>-.35</b>	<b>.42</b>	Rel. Sprach-Komp X
	<b>-.40</b>	<b>.23</b>	Kulturpräferenz
	-.08	.01	Abs. Sprach-Komp

Tabelle 5. Mittlere Faktorwerte in Bezug auf die drei Variablen „relative Sprachkompetenz“, „Kulturpräferenz“ und „absolute Sprachkompetenz“ in Abhängigkeit von den Faktoren Typus und erlebte sprachliche Barrieren.

### 3.4 Screening von mono- versus multilingualem Typus

In einem nächsten Schritt sollten diejenigen Merkmale identifiziert werden, durch die eine Differenzierung zwischen dem mono- und dem multilingualen Typus am besten gelingt. Hierzu wurde zunächst eine Kreuztabelle erstellt, um die durch die Clusterbildung als mono- bzw. multilingual identifizierten Kinder mit den Selbstzuordnungen anhand der zur Auswahl präsentierten Prototypen zu vergleichen. 600 der 710 Kinder wählten danach den multilingualen Typus und nur 100 Kinder den monolingualen Typus als beste Selbstbeschreibung aus. Bei zehn Kindern fehlt die Angabe. Bei 62,26% aller Kinder, die sich zugeordnet haben, liegt eine Passung zwischen der Selbstbeschreibung und den qua Fragebogen ermittelten Typus vor. 6,06% der als multilingual identifizierten Kinder beschreiben sich in Abweichung dazu selbst als monolingual, 31,69% der als monolingual identifizierten Kinder beschreiben sich hingegen als multilingual. Eine von den Kindern selbst vorgenommene Zuordnung zu einem der beiden Prototypen scheint demnach wenig geeignet, um den differentiellen Umgang der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Mehrsprachigkeit zu erfassen.

Deshalb wurden anschließend die einzelnen Items zur Differenzierung zwischen mono- und multilingualem Typus mit dem Ziel herangezogen, diejenigen Items zu identifizieren, die am besten zwischen den beiden Typen differenzieren. Es wurde deshalb eine logistische Regression mit der dummy-codierten Gruppenvariable Mehrsprachentypus (mono-/multilingual) mit 5 Kovariaten (Methode Enter, Hosmer-Lemeshow nicht signifikant) berechnet (Tab. 6). Hierzu wurden die fünf Items mit den höchsten Faktorladungen aus den beiden für die Identifikation des multilingualen Typus bedeutsamsten Faktoren (*Gewinn durch Mehrsprachigkeit*, *spielerischer Sprachwechsel*) ausgewählt. Die Varianzaufklärung des Modells liegt bei Nagelkerkes  $R^2 = .391$ . Die Vorhersage des Modells steigt von 58,9% (intercept) auf 76,2% (Tab. 6). Dabei werden anhand der ausgewählten fünf Items 66,1% aller monolingualen Kinder und 83,3% aller multilingualen Kinder richtig vorhergesagt (Tab. 7).

Item	<i>M</i> monolingual	<i>M</i> multilingual	Wald ( <i>df</i> =1)	<i>p</i>	<i>Exp(B)</i>
Weil ich mit mehreren Sprachen aufwache, werde ich später bessere Berufschancen haben.	2.56	3.90	61.43	.000	1.637
Es ist etwas Besonderes, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann.	3.41	4.48	25.69	.000	1.426
Mir macht es Spaß, wenn ich mit Menschen mehrere Sprachen sprechen kann.	3.22	4.26	18.11	.000	1.317
Mir macht es Spaß, in einem Gespräch zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln.	2.60	3.52	18.76	.000	1.261
Es fällt mir leicht, zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln.	2.81	3.64	10.83	.001	1.198
<b>Konstante</b>			122.33	.000	.006

Tabelle 6. Logistische Regression über 5 ausgewählte Items zur Klassifikation der Kinder als mono- bzw. multilingual.

		vorhergesagt		Prozentsatz der richtigen Klassifikationen
		monolingual (n)	multilingual (n)	
<b>beobachtet</b>	monolingual	193	99	66,1
	multilingual	70	348	83,3
<b>Gesamtprozentsatz</b>				76,2

Tabelle 7. Vorhersagegenauigkeit des Mehrsprachentypus anhand von 5 ausgewählten Items.

Anhand einer ROC-Analyse wurde anschließend die diagnostische Sensitivität und Spezifität der generierten 5-Item-Skala ermittelt (.774 Fläche unter der ROC-Kurve). Bei einem Cut-Off-Wert von 3,5 liegt die Sensitivität bei .83 und die Spezifität bei .61 (Abb. 1).

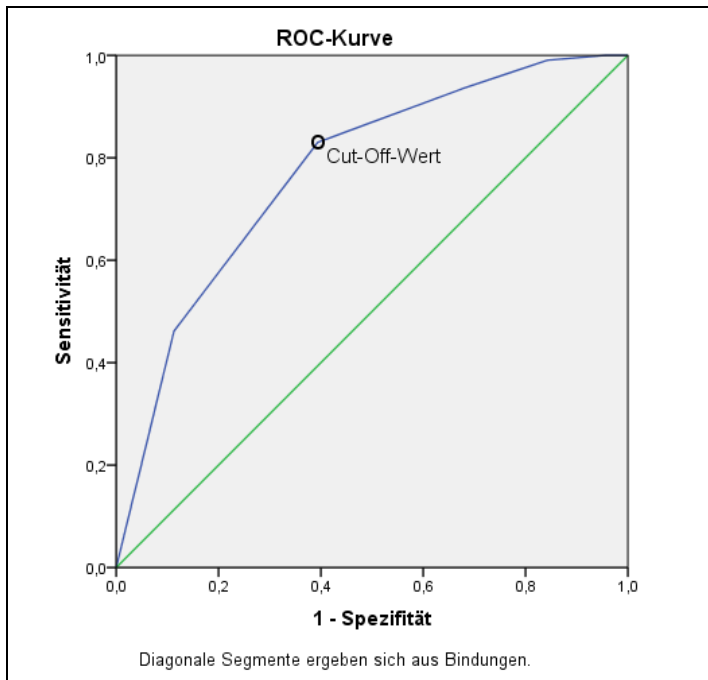


Abbildung 1. ROC-Kurve für Kurzsкала mit 5 Items zur Identifikation von Kindern mit mono- versus multilinguaalem Typus.

## 4. Diskussion

### 4.1 Hinweise auf differentielle Unterschiede im Mehrspracherwerb: der mono- versus multilinguale Typus

Primäres Anliegen dieser Studie war es, differentielle Unterschiede im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu untersuchen, wobei angenommen wurde, dass sich ein mono- im Unterschied zu einem multilingualen Typus identifizieren lässt, wobei sich diese Typen unabhängig von den Sprachkompetenzen ausbilden können. Die clusteranalytischen Befunde offenbaren tatsächlich vier differenzierbare Gruppen, die sich über zwei Dimensionen konstruieren lassen: Die eine Dimension repräsentiert die vermutete Unterscheidung zwischen einem eher mono- bzw. einem eher multilingualen Typus, die den Umgang der Mehrsprachigkeit kennzeichnet. Die zweite Dimension wird durch die subjektiv erlebten Sprach- und Kommunikationsbarrieren gebildet. Kinder erleben diese als mehr oder weniger ausgeprägt unabhängig von ihrer Zuordnung zu dem Mehrsprachentypus. Zusammengefasst lassen sich die vier identifizierten Cluster damit in ein Vierfeldschema mit zwei Dimensionen überführen: Mehrsprachentypus (mono-/multilingual) sowie subjektiv erlebte Sprach- und Kommunikationsbarrieren



(hoch/niedrig). Die resultierenden vier Typen lassen sich über die in Tabelle 8 zusammengefasste Charakterisierung unterscheiden.

		<b>Monolingualer Typus</b>	<b>Multilingualer Typus</b>
<b>Erlebte Sprach- und Kommunikationsbarrieren</b>	niedrig	Erlebt sich als kompetent und bevorzugt eine Einsprachigkeit	Erlebt sich als kompetent und bevorzugt die Mehrsprachigkeit
	hoch	Erlebt sich als wenig kompetent und bevorzugt eine Einsprachigkeit	Erlebt sich als wenig kompetent und bevorzugt die Mehrsprachigkeit

*Tabelle 8.* Charakteristika der Mehrsprachentypen in Kombination mit den erlebten Sprach- und Kommunikationsbarrieren.

Die weitgehende Unabhängigkeit der beiden Dimensionen, die sich in der gefundenen Vier-Cluster-Lösung andeutet, bestätigt die Annahme, dass die erlebte Sprachkompetenz den differentiellen Umgang mit Mehrsprachigkeit nicht ausreichend erklärt. Es finden sich sowohl sprachkompetente Kinder, die gerne zwischen den verschiedenen Sprachen wechseln und ihre Mehrsprachigkeit als Gewinn betrachten als auch sprachkompetente Kinder, die lieber eine Einsprachigkeit realisieren würden. Umgekehrt finden sich Kinder, die sich subjektiv als weniger sprach- und kommunikationskompetent beschreiben und dennoch ihre Mehrsprachigkeit positiv bewerten und leben und andere, bei denen die erlebten sprachlichen Barrieren mit einer Präferenz von Einsprachigkeit zusammenhängen.

Gleichwohl bleibt einzuwenden, dass die Sprachkompetenzen der Kinder nicht objektiviert wurden. Es wurden hier lediglich subjektiv erlebte Sprachbarrieren der Kinder als Indikatoren für Sprachkompetenzen erhoben, die damit keine Aussagen darüber zulassen, ob diese subjektiven Einschätzungen den tatsächlichen Sprachkompetenzen entsprechen. Hinzukommt, dass die empfundenen Barrieren nicht konsistent als Folge einer mangelhaften Sprachkompetenz interpretierbar sind. Zwar berichten einige Kinder, die hoch auf dieser Dimension laden, von Unzulänglichkeiten beim Sprechen der deutschen Sprache, andere hingegen bringen eher eine allgemeine Sprachängstlichkeit zum Ausdruck. Es wäre deshalb Aufgabe für eine Folgestudie, den Zusammenhang der gefundenen Mehrsprachentypen mit der tatsächlichen Sprachkompetenz in beiden beteiligten Sprachen zu untersuchen, da nicht auszuschließen ist, dass sich ein monolingualer Typus vor allem bei einer asymmetrisch ausgebildeten Sprachkompetenz entwickelt, wohingegen der multilinguale Typus eher bei ausgeglichenen Sprachkenntnissen vorherrscht. Zusammenhänge zwischen den

unterschiedlichen Mehrsprachentypen und weiteren Einflussfaktoren auf die Sprachentwicklung, wie bspw. die mehrsprachigen Inputbedingungen, die Präsenz und soziolinguistische Stellung der Sprachen innerhalb der Gesellschaft (Allemann-Ghionda 2008; Genesee et al. 2004; Paradis 2007, 2010; Pearson 2007) sollten hierbei ebenfalls Berücksichtigung finden.

Die vorliegende Untersuchung liefert keine Hinweise darauf, dass die Sprachdominanz einen so starken Einfluss auf den differentiellen Umgang von Kindern und Jugendlichen mit ihrer Mehrsprachigkeit hat. Mehr als  $\frac{4}{5}$  der untersuchten Schüler/innen leben seit ihrer Geburt in Deutschland und wurden damit auch eher früh mit beiden Sprachen konfrontiert, so dass bei ihnen nach dem erfolgreichen Grundschulbesuch zum Zeitpunkt der Untersuchung von eher ausbalancierten Sprachkompetenzen ausgegangen werden kann. Da sich dennoch mono- versus multilinguale Typen unterscheiden lassen, halten wir vorläufig an der Annahme fest, es handle sich um eine differentielle Unterscheidung, die nicht durch unterschiedliche Sprachkompetenzen erklärbar ist.

#### **4.2 Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Schulform mit dem differentiellen Umgang mit Mehrsprachigkeit**

Wenn die von den Kindern selbst erlebte Sprachkompetenz die Differenzierung der Mehrsprachentypen nicht erklären kann, so stellt sich die Frage, ob sich in den Daten Hinweise auf andere Einflussfaktoren oder Korrelate finden. Es zeigt sich zunächst, dass die Kombination von Monolingualität und erlebten sprachlichen Barrieren bei Mädchen häufiger vorkommt als bei Jungen, während sich das Verhältnis für die Kombination monolingualer Typus ohne sprachliche Barrieren umkehrt. Gleichzeitig finden sich keine vergleichbaren Geschlechtsunterschiede bei Kindern des multilingualen Typus. Da es sich hier um erlebte und nicht um objektivierte Sprachbarrieren handelt, bleibt offen, ob Mädchen monolingualen Typus lediglich selbstkritischer sind als Jungen oder ob die gefundenen Abweichungen auch einer tatsächlich verbreiterten Einschränkung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen bei Mädchen des monolingualen Typus entsprechen.

Die Befunde zum Schultyp legen jedoch nahe, dass sich die tatsächlichen Einschränkungen von Sprach- und Kommunikationskompetenzen zumindest bedingt in

den Selbstäußerungen niederschlagen: Diese sind bei Förder- und Hauptschüler/innen relativ deutlicher ausgeprägt als bei Realschüler/innen und Gymnasiasten/innen. Hinweise auf deutliche Unter- oder Überrepräsentationen des Mehrsprachentypus alleine auf die einzelnen Schulformen finden sich hingegen nicht. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Kinder beider Typen in allen Schulformen eher gleich häufig vertreten sind. Wir interpretieren diesen Befund als einen weiteren Beleg für die Unabhängigkeit des Mehrsprachentypus von Sprachkompetenzen. Eine zusätzliche Bestätigung erfährt unsere Hypothese durch die Beobachtung, dass die Sprachpräferenz (Lieblingssprache) der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen zwar mit den erlebten sprachlichen Barrieren assoziiert ist, nicht aber mit dem Mehrsprachentypus.

#### **4.3 Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der Akkulturation und dem differentiellen Umgang mit Mehrsprachigkeit**

Interessant sind schließlich die Befunde zur Akkulturation der untersuchten Kinder. Hier gaben die Kinder und Jugendlichen an, inwieweit sie die Herkunftssprache und die deutsche Sprache beherrschen, zum einen unabhängig voneinander und zum anderen im Vergleich zueinander. Ebenso wurden sie befragt, ob sie die Herkunftskultur gegenüber der deutschen Kultur bevorzugen. Die Analysen machen deutlich, dass sich die Gesamtgruppe der Kinder und Jugendlichen nicht als wesentlich unterschiedlich kompetent in den beiden Sprachen erleben, sondern sich die wahrgenommene Sprachkompetenz als eher sprachenunabhängig ausdrückt. Dabei schätzen sich Kinder des monolingualen und des multilingualen Typus mit hohen sprachlichen Barrieren ähnlich ein. Kinder und Jugendliche mit niedrigen sprachlichen Barrieren hingegen unterscheiden sich deutlich in Abhängigkeit vom Mehrsprachentypus: Kinder des monolingualen Typus bewerten ihre generellen Sprachkompetenzen im Deutschen und der Herkunftssprache als eher unterdurchschnittlich, Kinder des multilingualen Typus als eher überdurchschnittlich. Betrachtet man hingegen die Präferenzen von Sprache und Kultur, so ergibt sich genau das umgekehrte Bild: Kinder und Jugendliche beider Typen unterscheiden sich hier nicht, wenn kaum über sprachliche Barrieren berichtet wird. Kinder mit hohen sprachlichen Barrieren unterscheiden sich jedoch deutlich in Abhängigkeit vom Mehrsprachentypus. Kinder und Jugendliche des multilingualen

Typus mit Barrieren drücken dann eine deutlichere Präferenz für ihre Herkunftssprache und -kultur aus als Kinder des monolingualen Typus.

Zusammengefasst sind Sprach- und Kommunikationsbarrieren also beim multilingualen Typus mit einer stärkeren Hinwendung zur deutschen Sprache und Kultur verbunden, während sie beim monolingualen Typus mit einer Stärkung der Herkunftssprache und -kultur einhergehen.

Verfolgt man das Ziel eines Kompetenzgewinns im Deutschen bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen mit sprachlichen Barrieren ist der Mehrsprachentypus zu berücksichtigen. Besonders Kinder des monolingualen Typus sind auf eine Unterstützung angewiesen, um ihre relativ schlechteren Kompetenzen im Deutschen im Vergleich zur Herkunftssprache ausgleichen zu können, denn da diese Kinder sich deutlich stärker zu ihrer Herkunftskultur und weniger zur deutschen Kultur hingezogen fühlen, ist vermutlich die Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache weniger stark ausgebildet.

Mit dem vorliegenden Datensatz sind zwar erste Zusammenhänge des Mehrsprachentypus zu anderen personenbezogenen Variablen sichtbar geworden, theoretische Zusammenhänge oder gar Kausalitäten lassen sich damit jedoch noch nicht näher beleuchten. So wäre es wichtig zu erfahren, ob überhaupt Unterschiede in den Sozialisationsbedingungen als Erklärung für die Ausbildung des Mehrsprachentypus gelten können oder es sich, wie eingangs vermutet, eher um ein davon unabhängiges Persönlichkeitsmerkmal handelt.

#### **4.4 Zur Validität der Selbsteinschätzungen**

Bei dieser Studie wurden Befragungsdaten von Kindern und Jugendlichen ab einem Alter von zehn Jahren erhoben, deren Validität reflektiert werden muss. Insbesondere sind mögliche Einflüsse sozialer Erwünschtheit zu diskutieren, da es sich bei der Thematik von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen und Präferenzen auch um identitätsrelevante Dimensionen handelt. Etwa die Hälfte der befragten Kinder berichtet dennoch über deutliche Barrieren in ihrer Sprach- und Kommunikationsfähigkeit, sodass damit ein Hinweis vorliegt, sie hätten die Befragung nicht nur ernst genommen, sondern ihre Angaben seien auch vertrauenswürdig. Gleichwohl hatten sich mehr als 4/5

der Kinder selbst bei der Typenwahl als multilingual eingeschätzt, während ihre Selbstberichte hingegen nur in 60% der Fälle einen multilingualen Typus erkennen lassen. Diese Diskrepanz könnte ein Hinweis auf eine positivere Bewertung des multilingualen Typus - unabhängig vom Geschlecht - hinweisen.

Dass die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen die Befragung sehr ernst genommen hat, lässt sich zudem aus der hohen Anzahl von Kommentaren im Onlinefragebogen ableiten. In den allermeisten Fällen brachten sie damit eine positive Bewertung zum Ausdruck, es habe ihnen Spaß gemacht und sie hätten die Fragen interessant und für sich selbst als wichtig gefunden (z.B. „ich habe es sehr interessant gefunden und es hat mich wirklich sehr gefreut das man über ausländer gedanken macht :)“; „Sehr gut mir hat es gefahlen das ich fragen die ich noch nie so richtig beachtet habe jetzt klären konte :. )“, „gut, damit konnte ich alles über mich erzählen.“; „es hat mir sehr gefallen die uns fragen wo wir uns wohler fühlen und das wir einen hatten den wir unsere probleme erzehlen konnten und danke noch mal“, „mir hat es gut gefallen dass ich die wahrheit sagen konnte die ich meine freunde oder meine familie nicht sagen kann ob ich mehr türkisch oder mehr deutsch sprechen kann“). Vereinzelt negative Bewertungen beziehen sich auf die Länge des Fragebogens und die Redundanz der Items. Die vielen positiven Aussagen vermitteln den Eindruck, dass die Kinder und Jugendlichen es genossen haben, zu dem für sie sicherlich überaus persönlichkeitszentralen Thema ihrer Mehrsprachigkeit befragt zu werden. Die Dankbarkeit, die von vielen Studienteilnehmern/innen zum Ausdruck gebracht wurde, legt den Verdacht nahe, dass die Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext noch nicht ausreichend gewürdigt wird. In einer anderen Untersuchung haben wir – allerdings für den Vorschulbereich – zeigen können, dass Erzieherinnen wesentlich uninformiert sind über die Sozialisationsbedingungen ihrer mehrsprachigen Kinder. Sie agieren meist auf der Grundlage stereotyper Vorstellungen, die aber den tatsächlichen Verhältnissen und damit den Kindern nicht gerecht werden (Ritterfeld et al. 2013).

#### **4.5 Identifikation des differentiellen Umgangs mit Mehrsprachigkeit: Vorschlag für ein Screeningverfahren**

Die Erkenntnisse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sind auch für die Sprachförderung von Relevanz. Die bisherige Betrachtung von Mehrsprachigkeit als Folge von

Angeboten und Einstellungen zu diesen Angeboten erfährt eine differentialpsychologische Erweiterung, die sich durch die beschriebene Vorgehensweise auch in der schulischen wie außerschulischen Sprachförderpraxis nutzen lässt. Nachdem nachgewiesen wurde, dass sich der differentielle Umgang von Kindern mit einem mehrsprachigen Input nicht nur auf Sprachkompetenzen beziehen lässt, sondern auch eine davon unabhängige Neigung zur Mehrsprachigkeit betrifft, sollte deshalb auf der Grundlage der vorhandenen Daten ein Screening-Instrument entwickelt werden, das eine befriedigende Identifikation von Kinder des multilingualen Typus erlaubt. Zunächst sollte die Qualität der Selbstauskünfte der Kinder als Kriterium beurteilt werden. Wir hatten die Kinder gebeten, zwischen zwei bildlich vorgegebenen und nach Geschlecht angepassten Darstellungen von Kinder zu wählen, die anhand kurzer Sätze als mono- bzw. multilingual beschrieben wurden. Diese Selbstbeschreibungen weisen jedoch eine starke Überrepräsentation des multilingualen Typus auf. Damit ist das Vorgehen diagnostisch nicht ausreichend sensitiv. Aus diesem Grund wurden Items identifiziert, die sich für ein Screening eignen, um diejenigen Kindern zu identifizieren, die wahrscheinlich dem multilingualen Mehrsprachentyp entsprechen. Die vorgeschlagene Skala mit 5 Items lässt sich binär gestalten, das heißt, dass Kinder die Items mit der Frage vorgelegt werden können, ob sie diesen zustimmen können (eher ja/eher nein). Mit einem Cut-Off von vier Items würden Kinder mit vier positiven Antworten als multilingualer Typ klassifiziert, wohingegen Kinder mit weniger als vier positiven Antworten eher als monolingualer Typ einzuordnen wären. Dieses Vorgehen findet sich inzwischen auch im Mehrsprachenkontext (Ritterfeld & Lüke, 2013) implementiert, mit dem eine Klassifikation des Mehrsprachentypus eines Kindes angeregt wird.

## **Bibliographie**

- Allemann-Ghionda, Cristina (2008) Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund der europäischen Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf. In: Cristina Allemann-Ghionda; Saskia Pfeiffer (Hrsg.) *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme, S. 23–44.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika; Babur, Ezel (2010) *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen – Diagnostik*. München: E. Reinhardt.

- Dörnyei, Zoltán; Skehan, Peter (2004) Individual differences in second language learning. In: Catherine J. Doughty; Michael H. Long (Ed.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, S. 589–630.
- Genesee, Fred; Paradis, Johanne; Crago, Martha B. (2004) *Dual language development and disorders. A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Kohnert, Kathryn; Medina, Amelia (2009) Bilingual children and communication disorders: a 30-year research retrospective. *Seminars in speech and language* 4, 219–233.
- Otyakmaz, Berrin Özlem (o.J.). *Unveröffentlichtes Manuskript*, Technische Universität Dortmund.
- Paradis, Johanne (2007) Second language acquisition in childhood. In: Erika Hoff; Marilyn Shatz (Ed.) *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell, S. 387–406.
- Paradis, Johanne (2010) The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31, 227–252.
- Pearson, Barbara Zurer (2007) Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics* 28, 399–410.
- Rice, Mabel L. (2010) Evaluating maturational parallels in second language children and children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 31, 320–327.
- Ritterfeld, Ute; Lüke, Carina (2013) *Mehrsprachen-Kontexte 2.0. Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2003/31166> [letzter Zugang 01.02.2014]
- Ritterfeld, Ute; Lüke, Carina; Starke, Anja; Lüke, Timo; Subellok, Katja (2013) Studien zur Mehrsprachigkeit: Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos* 21, 168–179.
- Sawyer, Mark; Ranta, Leila (2001) Aptitude, individual differences, and instructional design. In: Peter Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 319–353.
- Subellok, Katja; Lüke, Timo; Ritterfeld, Ute (2013): Förderbedingungen von Schülerinnen im Förderschwerpunkt Sprache: Vergleichende Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften an Förderschulen und allgemeinen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64, 144–154.

### **Biografische Angaben**

Prof. Dr. Ute Ritterfeld ([ute.ritterfeld@tu-dortmund.de](mailto:ute.ritterfeld@tu-dortmund.de)) leitet seit 2010 die Abteilung Sprache und Kommunikation in der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund ([www.sk.tu-dortmund.de](http://www.sk.tu-dortmund.de)). Die Logopädin und Diplom-Psychologin studierte an der Universität Heidelberg, promovierte an der TU Berlin und habilitierte sich an der Universität Magdeburg. Ritterfeld war vorher als Professorin an der University of Southern California in Los Angeles und an der Freien Universität Amsterdam tätig. Sie

veröffentlichte mehr als 120 Zeitschriften- und Buchbeiträge, ist geschäftsführende Herausgeberin der Fachzeitschrift Logos und leitet(e) mehrere Forschungsprojekte, die unter anderem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Europäischen Kommission gefördert wurden.

Carina Lüke ist Klinische Linguistin (M.Sc.) und Rehabilitationspädagogin (B.A.) und studierte an der Technischen Universität Dortmund und der Universität Bielefeld. Seit 2010 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Sprache und Kommunikation der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der TU Dortmund. In einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt promoviert sie zum Zusammenhang der Gesten- und Lautsprachentwicklung bei Kindern unter drei Jahren. Weitere Schwerpunkte in Forschung, Lehre und Praxis liegen in der Frühidentifikation und Therapie von mono- und bilingualen Kindern mit umschriebener Sprachentwicklungsstörung sowie dem sprachtherapeutischen Einsatz von Methoden der Unterstützten Kommunikation.

Anna-Lena Dürkoop (M.Ed.) studierte Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen im Lehramtsstudiengang der Technischen Universität Dortmund. Während ihres Studiums arbeitete sie im Fachgebiet Sprache und Kommunikation der Fakultät Rehabilitationswissenschaften. In ihrer Masterarbeit beschäftigte sie sich mit dem Thema differenzieller Unterschiede im Umgang mit Mehrsprachigkeit. 2012 beendete sie ihr Studium mit dem Ersten Staatsexamen. Seitdem ist sie Lehramtsanwärterin für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung am Zentrum für schulische Lehrerbildung in Dortmund. Ihre Ausbildung erfolgt an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache sowie an einer Grundschule im Gemeinsamen Unterricht.

### **Schlagwörter**

Mehrsprachigkeit, differentielle Perspektive, Sprachkompetenz, Akkulturation