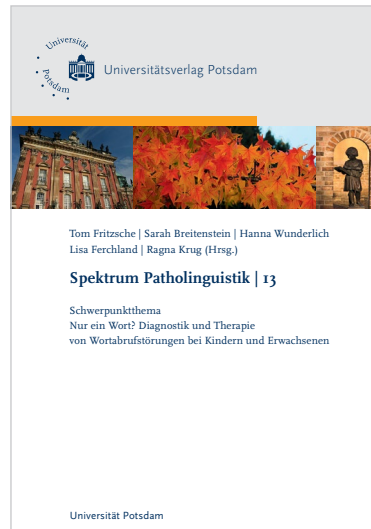


Artikel erschienen in:

*Tom Fritzsche, Sarah Breitenstein,
Hanna Wunderlich, Lisa Ferchland, Ragna Krug
(Hrsg.)*

Spektrum Patholinguistik Band 13. Schwerpunktthema: Nur ein Wort? Diagnostik und Therapie von Wortabruf- störungen bei Kindern und Erwachsenen

2020 – viii, 209 S.
ISBN 978-3-86956-488-3
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-46077>



Empfohlene Zitation:

Annegret Klassert: Wortschatz und Wortfindung bilingualer Kinder: Fallstricke bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen, In: Tom Fritzsche, Sarah Breitenstein, Hanna Wunderlich, Lisa Ferchland, Ragna Krug (Hrsg.): Spektrum Patholinguistik 13, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 73–86.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47492>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Wortschatz und Wortfindung bilingualer Kinder: Fallstricke bei der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen

Annegret Klassert

Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam

1 Einleitung

Bei zweisprachigen Kindern ist die Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen (SES) wesentlich komplexer als bei einsprachigen Kindern. Es gilt zum einen die Sprachentwicklung in beiden Sprachen zu berücksichtigen, da sich die SES, als angeborenes Spracherwerbsproblem, immer in beiden Sprachen zeigt (Håkansson et al., 2003). Zum anderen muss der Einfluss einer Reihe von Faktoren bei der Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten berücksichtigt werden, um zwischen gestörter und ungestörter Sprachentwicklung zu unterscheiden. Die Erwerbsdauer der Einzelsprachen und die Qualität und Quantität des Inputs in den Einzelsprachen sind hierbei von großer Bedeutung. Sie wirken sich auf einzelne sprachliche Ebenen unterschiedlich stark aus und sind in hohem Maße für den Bereich des Wortschatzes relevant (Gagarina & Klassert, 2018). Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Befunde zum Wortschatz und zur Wortfindung bilingualer Sprecher vorgestellt, um spezifische Fallstricke in der Diagnostik von SES bei bilingualen Kindern in diesen Bereichen aufzuzeigen.

2 Wortschatzentwicklung bilingualer Kinder

2.1 Frühe Sprachentwicklung

Ein verspäteter Sprechbeginn, d.h. ein verspätetes Einsetzen der Produktion erster Wörter, ist ein wichtiges und auch das früheste Anzeichen für eine Sprachentwicklungsstörung (u. a. Dale et al., 2003; Kühn et al., 2016). Doch wann ist ein Sprechbeginn unter bilingualen Erwerbsumständen verspätet? Wie wirkt sich die bilinguale Erwerbssituation hier aus?

Verschiedene Studien belegen, dass simultan bilinguale Kinder, also Kinder, die von Geburt bzw. Säuglingsalter an mit zwei Sprachen aufwachsen, zum gleichen Zeitpunkt zu sprechen beginnen wie monolinguale Kinder. Sie produzieren also um den ersten Geburtstag die ersten Wörter (Pearson & Fernandez, 1994; Doyle et al., 1978). In Abhängigkeit von der Erwerbssituation kann das zunächst nur in einer Sprache oder auch von Beginn an in beiden Sprachen sein.

Kinder, die in den ersten Lebensjahren nur eine Erstsprache (L1) erwerben und erst ab einem Alter von zwei Jahren oder älter mit einer weiteren Sprache (L2) im Lebensumfeld in bedeutsamen Kontakt kommen (häufig durch den KiTa-Eintritt), bezeichnet man als sukzessiv bilingual. Der Sprechbeginn sukzessiv bilingualer Kinder in der Erstsprache sollte sich natürlich nicht vom Sprechbeginn monolingualer Kinder unterscheiden, da diese Kinder in dem Alter in dem dieser typischerweise liegt, zunächst nur mit einer Sprache in Kontakt waren. Bezüglich des Sprechbeginns dieser Kinder in der L2 wissen wir, dass viele bereits von Beginn an oder nach wenigen Tagen in der KiTa (und somit Beginn des bedeutsamen Kontakts mit der Umgebungssprache) die ersten Wörter sprechen (u. a. Einzelfallbeschreibungen in Tracy, 2007; Chilla et al., 2010). Es wurde jedoch auch beschrieben, dass ein Teil der Kinder zu KiTa-Eintritt zunächst eine Schweigephase durchlaufen, in der sie gar nicht sprechen (Harris, 2019; Clarke, 1996; Tabors & Snow, 1994). Dabei hält diese Phase

nur kurz an (zwischen wenigen Stunden bis mehrere Wochen), wobei die meisten ForscherInnen von einer Maximaldauer von drei Monaten ausgehen (vgl. Le Pichon & de Jonge, 2016). Allerdings ist bereits bei dieser Zeitangabe und besonders bei darüber hinausgehendem, andauerndem Schweigen die Abgrenzung zu selektivem Mutismus unklar (Le Pichon & de Jonge, 2016). Es wird vor der Gefahr gewarnt, das Schweigen bilingualer Kinder zu Beginn des systematischen Kontakts mit der L2 in der Bildungseinrichtung als normal zu betrachten: dieses tritt nur bei einigen Kinder auf, kann ein Anzeichen dafür sein, dass bei dem Kind spezifische Probleme vorliegen und wirkt sich negativ auf das psychische Wohlbefinden sowie die soziale und sprachliche Entwicklung der Kinder aus (Harris, 2019; Le Pichon & de Jonge, 2016).

2.2 Wortschatzausbau in den Einzelsprachen

Weitestgehende Vergleichbarkeit zwischen den lexikalischen Fähigkeiten mono- und bilingualer Kinder besteht, wenn das konzeptuelle Vokabular (die Anzahl der Konzepte, die unter Berücksichtigung beider Sprachen benannt bzw. verstanden werden können) gemessen wird (Klassert, 2011; Pearson & Fernandez, 1994; Pearson et al., 1993).

Betrachtet man jedoch den Wortschatz in den Einzelsprachen isoliert, dann zeigt sich in vielen Studien für verschiedene Konstellationen zweisprachigen Erwerbs, dass die Kinder über verschiedene Altersstufen hinweg einen geringeren Wortschatz in den Einzelsprachen haben als gleichaltrige einsprachige Sprecher (u.a. Klassert, 2011; Cobo-Lewis et al., 2002a; Umbel et al., 1992). Der Unterschied zwischen beiden Populationen ist im produktiven Wortschatz stärker ausgeprägt als im rezeptiven Wortschatz, wobei die zweisprachigen Kinder mit steigender Erwerbsdauer im Vergleich zu einsprachigen Kindern aufholen (Golberg et al., 2008; Yan & Nicoladis, 2009). So zeigte z. B. Klassert (2011), dass die numerische Differenz zwischen

vierjährigen deutsch-monolingualen Kindern und russisch-deutsch sukzessiv bilingualen Kinder in einem produktiven Wortschatztest im Deutschen deutlich größer war als bei fünf- und sechsjährigen beider Populationen. Die Gruppe der sechsjährigen bilingualen Kinder unterschied sich nicht mehr signifikant von den fünfjährigen monolingualen Kindern, obwohl die bilinguale Gruppe im Durchschnitt erst 2;6 Jahre Kontakt mit dem Deutschen hatte.

Für die L1 ist ein Zuwachs mit dem Alter keineswegs selbstverständlich (Cobo-Lewis et al., 2002b). So zeigte auch die Studie von Klassert (2011), dass im Benennen im Russischen kein Zuwachs für die Gruppe der russisch-deutsch bilingualen Kinder mit dem Alter mehr zu verzeichnen ist, wenn Kinder keine zusätzliche Förderung durch den Besuch einer bilingualen Einrichtung bekommen. In allen Altersklassen hatte die Gruppe der bilingualen Kinder einen deutlich kleineren Wortschatz als die monolingual russischen Kinder.

Bedingt durch die starke Abhängigkeit des Wortschatzerwerbs von den Erwerbsbedingungen, ist die Variabilität des Wortschatzumfangs in den Einzelsprachen in der Gruppe der zweisprachigen Kinder viel höher als in der Gruppe der einsprachigen Kinder (u. a. Cobo-Lewis et al., 2002a; Golberg et al., 2008; Pearson et al., 1993).

Eine entscheidende Rolle spielt hier die Inputsituation: Der Input ist nicht nur generell auf zwei Sprachen aufgeteilt, wodurch die Wörter seltener gehört und verwendet werden, sondern ist häufig auch auf verschiedene Situationen aufgeteilt, da L1 (Familiensprache) und L2 (Umgebungssprache) in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden. Dadurch erwerben die Kinder situationsspezifische Wortschätze in den Einzelsprachen. Außerdem erfährt die Erstsprache beim Erwerb zweier Sprachen unter Migrationsbedingungen in der Regel keine oder nur geringe gesellschaftliche Unterstützung: Weder auf der Straße, noch in den Bildungseinrichtungen oder in den Medien kommen Kinder mit ihr automatisch in Kontakt, während die Umgebungssprache zumindest ab dem KiTa-Eintritt allgegenwärtig ist. Deswegen wirkt sich die Menge des elterlichen Inputs in den Einzelsprachen bei sukzessiv bilingualen Kindern besonders stark auf die Sprachent-

wicklung in der L1 aus, hingegen kaum auf die Sprachentwicklung in der L2, für deren Entwicklung vermutlich *peers* (AltersgenossInnen) und muttersprachliche SprecherInnen die Hauptbedeutung haben (Klassert & Gagarina, 2010). Auch haben zusätzliche Förderangebote starke Effekte auf die lexikalischen Fähigkeiten in der L1: So hatten in der Studie von Klassert (2011) sechsjährige Kinder, die eine bilinguale Schule besuchten, einen gleich großen Wortschatz in der L1 Russisch wie gleichaltrige einsprachige Kinder, wohingegen bilinguale Kinder ohne diese Förderung als Gruppe einen deutlich geringeren Wortschatz aufwiesen.

Ein weiterer hochbedeutsamer Faktor für die lexikalischen Fähigkeiten bilingualer Kinder in ihren Einzelsprachen ist die Kontaktdauer. Es gibt viele Studien die zeigen: Je länger ein Kinder mit der Zweitsprache in Kontakt ist, desto besser spricht das Kind diese Zweitsprache auch (u. a. Chondrogianni & Marinis, 2011; Paradis, 2011; Unsworth et al., 2014). Allerdings wurde auch gezeigt, dass sich die steigende Dauer des Kontakts mit der L2 negativ auf die produktiven nicht aber auf die rezeptiven lexikalischen Fähigkeiten in der L1 auswirkt. Dies wird als Ausdruck der zunehmenden Dominanz der L2 gesehen, die wie im Folgenden noch erklärt wird, sich negativ auf den lexikalischen Abruf in der L1 auswirkt (Gagarina & Klassert, 2018).

2.3 Wortfindung bilingualer SprecherInnen

Bezüglich der Wortfindung bilingualer SprecherInnen wurde gezeigt, dass diese längere Benennlatenzen haben als gleichaltrige Monolinguale (Windsor & Kohnert, 2004, Gollan et al., 2008, Yan & Nicoladis, 2009). Das Ausmaß dieses Unterschieds wird bedeutsam beeinflusst durch Variablen wie Erwerbssalter, Frequenz und Bekanntheit von Wörtern in beiden Sprachen (Gollan et al., 2008; Gollan et al., 2005; Izura & Ellis, 2002). Windsor und Kohnert (2004) zeigten, dass bilinguale typisch entwickelte Kinder gleich lange Benennlatenzen zeigen wie monolinguale Kinder mit diagnostizierten Wortfindungs-

störungen. Außerdem zeigen bilinguale SprecherInnen häufiger so genannte *tip-of-the-tongue states*, in denen sie selber äußern, dass sie ein Wort im Moment nicht abrufen können (Gollan & Acenas, 2004; Yan & Nicoladis, 2009). Ein weiteres Indiz für eine erschwerte Wortfindung unter bilingualen Erwerbsbedingungen ist die im Vergleich zu monolingualen Kindern deutlich ausgeprägtere Differenz zwischen rezeptivem und produktivem Vokabular (Oller et al., 2011). Auch die oben beschriebenen bedeutsamen Effekte einer L1-Förderung auf den Wortschatz in dieser Sprache (Klassert, 2011) sowie die negativen Auswirkungen der Erwerbsdauer der L2 nur auf die produktiven nicht aber auf die rezeptiven lexikalischen Fähigkeiten in der L1 sprechen dafür, dass es sich bei eingeschränkten produktiven lexikalischen Fähigkeiten bilingualer Kinder häufig um Wortfindungsprobleme und nicht um nicht erworbene lexikalische Einträge handelt (Gagarina & Klassert, 2018; Oller et al., 2011).

Zusammenfassend geht Zweisprachigkeit mit höheren Kosten im Wortabruf einher. Als Hauptursache dafür wird die reduzierte Input- und Gebrauchsfrequenz einzelner Wörter im Vergleich zu monolingualen Sprechern angenommen. Während die geringere Inputfrequenz bewirkt, dass Einträge für die Produktion nicht genügend ausdifferenziert sind (Rothweiler & Meibauer, 1999), führt die reduzierte Gebrauchsfrequenz zu schwächeren Verbindungen zwischen semantischen und phonologischen Repräsentationen (Gollan & Acenas, 2004; Gollan et al., 2005; 2008) oder auch zu einer geringeren Qualität der Speicherung phonologischer Formen (Izura & Ellis, 2002).

3 Fallstricke in der Diagnostik von SES auf lexikalischer Ebene

Es besteht ein großes Risiko der Fehldiagnosen von SES bei bilingualen Kindern, wenn kein Wissen über bilinguale Erwerbsverläufe vorhanden ist oder auf Basis monolingualer Normdaten diagnostische Zuordnungen getroffen werden. Genesee, Paradis und Crago (2004)

haben in diesem Zusammenhang die Begriffe *missed identity* und *mistaken identity* geprägt.

Von *missed identity* wird gesprochen, wenn eine SES bei zweisprachigen Kindern übersehen wird, weil angenommen wird, dass die Spracherwerbssituation ursächlich für sprachliche Defizite ist. Bezüglich der lexikalischen Fähigkeiten wäre das z. B. dann der Fall, wenn ein verspäteter Sprechbeginn auf die bilingualen Erwerbsumstände zurückgeführt wird. Tatsächlich zeigen eigene Erfahrungen aus der Praxis, dass ein Fallstrick bei der Erkennung von SES bei zweisprachigen Kindern darin besteht, dass Bezugspersonen und Fachkräfte einen verspäteten Sprechbeginn oft lange durch die bilinguale Erwerbssituation erklären und die unter Abschnitt 2.1 beschriebenen Fakten nicht bekannt sind. Diese belegen einen gleichzeitigen Sprechbeginn wie bei einsprachigen Kindern bei simultan bilingualen Kindern bzw. im Falle der L2 bei sukzessiv bilingualen Kindern einen Sprechbeginn bald nach Beginn des regelmäßigen Kontakts mit dieser. Dieses Wissen ist von hoher Relevanz, da damit eine rechtzeitige Intervention eingeleitet werden kann und auch retrospektiv Hinweise auf SES in der Erstsprache erhoben werden können. Studien zeigen, dass Lexikontherapie bei zweisprachigen Kindern mit SES wirksam ist (Motsch & Marks, 2016; Restrepo et al., 2013) und dass Kinder mit SES ohne die Hilfe von gezielter Therapie nur wenig Fortschritte machen (Restrepo et al., 2013; Pham et al., 2015). Wenn eine SES vorliegt, dann sollte eine Sprachtherapie möglichst früh beginnen. So können durch die Sprachtherapie emotionale und schulische Probleme vermieden oder wenigstens reduziert werden, die durch die SES entstehen (Fricke et al., 2013).

Mistaken identity bezeichnet den Fall, dass bilingualen Kindern fälschlicher Weise eine SES bescheinigt wird. Diese Fehldiagnose ist sehr wahrscheinlich, wenn monolinguale Normdaten an den Wortschatz bilingualer Kinder in den Einzelsprachen angesetzt werden (vgl. 2.2). Der Vergleich der Fähigkeiten gleichaltriger Kinder beider Populationen verbietet sich, da die geringeren lexikalischen Fähigkeiten bilingualer Kinder auf Grund der Erwerbsumstände normal sind.

Auch der Vergleich nach Erwerbsdauer führt zu Fehldiagnosen, da in der L2 sukzessiv bilinguale Kinder gegenüber monolingualen Kindern schnell aufholen, in der L1 hingegen der Abstand mit steigendem Alter häufig größer wird. Lexikalische Fähigkeiten und Entwicklungsverläufe müssen deshalb immer vor dem Hintergrund der individuellen Erwerbsbedingungen beurteilt werden. Bezüglich des Wortschatzumfangs bietet hier das konzeptuelle Vokabular das Maß, das als einziges geeignet ist, mit den existierenden monolingualen Normdaten interpretiert zu werden. Ein wichtiger Ansatz, der unbedingt weiterentwickelt werden sollte, um lexikalische Störungen von mangelnder Erwerbsgelegenheit unterscheiden zu können, ist der des *dynamic assessments* (Peña et al., 2001). Hierbei handelt es sich um eine diagnostische Methode mit der das individuelle Lernpotenzial für den Spracherwerb bzw. die Verarbeitung von Sprache unabhängig von der individuellen Erwerbssituation beurteilt werden kann. In Bezug auf die Wortfindung, die ebenfalls nicht mit der monolingualen Norm verglichen werden darf (vgl. 2.3), besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, um herauszufinden, inwiefern es möglich ist, durch die Kontrolle von Variablen wie Frequenz und Erwerbsalter, Tests zur Messung der Abrufgeschwindigkeit zu konstruieren, die Wortfindungsstörungen unabhängig von der Erwerbskonstellation feststellen können. Der gesicherte Ausschluss einer SES ist von hoher Relevanz, da so eine Pathologisierung und Stigmatisierung der Kinder mit den entsprechenden Konsequenzen für ihr Selbstkonzept und den Reaktionen des Umfelds vermieden wird (Milich et al., 1992; Ritterfeld, 2007). Anstelle einer Sprachtherapie, die nur einen minimalen Beitrag zu wortschatzaufbaurelevanten Interaktionserfahrungen im Deutschen leisten würde, besteht hier die wichtige Verantwortung der diagnostizierenden TherapeutInnen, dem besorgten Umfeld den defizitären Blick auf das Kind zu nehmen und aufzuzeigen, was das Kind unter den gegebenen Erwerbsbedingungen in den Einzelsprachen schon erreicht hat. Wichtig können auch eine Beratung und ein Training der Bezugspersonen sein, um das sprachliche Umfeld zu optimieren.

SprachtherapeutInnen haben zusammenfassend eine große Verantwortung in der Befundung der Sprache bilingualer Kinder und der Ableitung von Therapieindikationen. Nicht nur im Bereich des Wortschatzes handelt es sich um einen komplexen Prozess, der kein simples allgemeingültiges Vorgehen erlaubt (dazu auch Scharff Rethfeld, 2013), weitreichendes Wissen über die bilinguale Sprachentwicklung und Einflussfaktoren auf diese erfordert und auch weiterer Forschung und Entwicklung von Diagnostikinstrumenten bedarf.

4 Literatur

- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. Reinhardt.
- Chondrogianni, V. & Marinis, T. (2011). Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1 (3), 318–345. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.05cho>
- Clarke, P. (1996). *Investigating second language acquisition in pre-schools: A longitudinal study of four Vietnamese-speaking four-year-olds' acquisition of English*. Unpublished PhD thesis, La Trobe University, Melbourne, Victoria.
- Cobo-Lewis, A., Pearson, B.Z., Eilers, R.E. & Umbel, V.C. (2002a). Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written English skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D.K. Oller & R.E. Eilers (Hrsg.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (64–97). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595721-005>

- Cobo-Lewis, A., Pearson, B. Z., Eilers, R. E. & Umbel, V. C. (2002b). Effects of bilingualism and bilingual education on oral and written Spanish skills: A multifactor study of standardized test outcomes. In D. K. Oller & R. E. Eilers (Hrsg.), *Language and Literacy in Bilingual Children* (98–117). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595721-006>
- Dale, P. S., Price, T. S., Bishop, D. V. M. & Plomin, R. (2003). Outcomes of early language delay: I. Predicting persistent and transient language difficulties at 3 and 4 years. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46 (3), 544–560. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/044\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/044))
- Doyle, A.-B., Champagne, M. & Segalowitz, N. (1978). Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. In M. Paradis (Hrsg.), *Aspects of Bilingualism* (13–20). Hornbeam Press.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54 (3), 280–290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Gagarina, N. & Klassert, A. (2018). Input dominance and home language development in Russian-German bilinguals. *Frontiers in Communication*, 3, 40. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00040>
- Genesee, F., Paradis, J. & Crago, M. B. (2004). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning* (Vol. 11). Paul H Brookes Publishing.
- Golberg, H., Paradis, J. & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority L1 children learning English as a L2. *Applied Psycholinguistics*, 29(1), 41–65. <https://doi.org/10.1017/s014271640808003x>

- Gollan, T.H. & Acenas, L.A. (2004). What is a TOT? Cognate and translation effects on tip-of-the-tongue states in Spanish-English and Tagalog-English bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *30* (1), 246–269. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.30.1.246>
- Gollan, T.H., Montoya, R.I., Cera, C.M. & Sandoval, T.C. (2008). More use almost always means smaller a frequency effect: Aging, bilingualism, and the weaker links hypothesis. *Journal of Memory and Language*, *58* (3), 787–814. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.07.001>
- Gollan, T.H., Montoya, R.I., Fennema-Notestine, C. & Morris, S.K. (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory and Cognition*, *33* (7), 1220–1234. <https://doi.org/10.3758/bf03193224>
- Håkansson, G., Salameh, E.-K. & Nettelblatt, U. (2003). Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics*, *41* (2), 255–288. <https://doi.org/10.1515/ling.2003.009>
- Harris, R. (2019). Re-assessing the place of the „silent period“ in the development of English as an Additional Language among children in Early Years settings. *TEANGA – The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, *10*, 77–93. <https://doi.org/10.35903/teanga.v10i0.71>
- Izura, C. & Ellis, A.W. (2002). Age of acquisition effects in word recognition and production in first and second languages. *Psicológica*, *23* (2), 245–281.
- Klassert, A. (2011) *Lexikalische Fähigkeiten bilingualer Kinder mit Migrationshintergrund. Eine Studie zum Benennen von Nomen und Verben im Russischen und Deutschen*. Dissertation an der Philipps-Universität Marburg.

- Klassert, A. & Gagarina, N. (2010). Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (4), 413–425.
- Kühn, P., Sachse, S. & Suchodoletz, W.V. (2016). Sprachentwicklung bei Late Talkern. *Logos*, 24 (4), 256–264.
- Le Pichon, E. & de Jonge, M. (2016). Linguistic and psychological perspectives on prolonged periods of silence in dual-language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19 (4), 426–441. <https://doi.org/0.1080/13670050.2015.1007918>
- Milich, R., McAninch, C.B. & Harris, M.J. (1992). Effects of stigmatizing information on children's peer relations: Believing is seeing. *School Psychology Review*, 21 (3), 400–409. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085624>
- Motsch, H.J. & Marks, D.K. (2016). Cross-linguistische Transfereffekte lexikalischer Strategietherapie im Deutschen (L2) auf das Türkische (L1). *Sprache – Stimme – Gehör*, 40 (4), 196–201. <https://doi.org/10.1055/s-0041-111439>
- Oller, D.K., Jarmulowicz, L., Pearson, B.Z. & Cobo-Lewis, A.B. (2011). Rapid spoken language shift in early second-language learning: The role of peers and effects on the first language, In A.Y. Durgunoglu & C. Goldenberg (Hrsg.), *Language and Literacy Development in Bilingual Settings* (94–120). Guilford Press.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1 (3), 213–237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>
- Pearson, B.Z. & Fernandez, S. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44 (4), 617–653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb00633.x>

- Pearson, B.Z., Fernandez, S. & Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43 (1), 93–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Peña, E.D., Iglesias, A. & Lidz, C.S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 138–154. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/014))
- Pham, G., Ebert, K.D. & Kohnert, K. (2015). Bilingual children with primary language impairment: 3 months after treatment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50 (1), 94–105. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12123>
- Restrepo, M.A., Morgan, G.P. & Thompson, M.S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (2), 748–765. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0173\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0173))
- Ritterfeld, U. (2007). Elternpartizipation. In H. Schöler & A. Welling (Hrsg.), *Förderschwerpunkt Sprache. Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen, Band 3* (922–949). Hogrefe.
- Rothweiler, M. & Meibauer, J. (1999). Das Lexikon im Spracherwerb: ein Überblick. In J. Meibauer & M. Rothweiler (Hrsg.), *Das Lexikon im Spracherwerb* (9–31). UTB Francke.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-002-57168>
- Tabors, P. & Snow, C. (1994). English as a second language in pre-school programmes. In F. Genesee (Hrsg.), *Educating Second Language Children* (103–126). Cambridge University Press.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Francke Verlag.

- Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernandez, M. C. & Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development, 63* (4), 1012–1020. <https://doi.org/10.2307/1131250>
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A. & Tsimpli, I. (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics, 35* (4), 765–805. <https://doi.org/10.1017/s0142716412000574>
- Windsor, J. & Kohnert, K. (2004). In search of common ground – Part I: Lexical performance by linguistically diverse learners. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47* (4), 877–890. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/065\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/065))
- Yan, S. & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production. *Bilingualism: Language and Cognition, 12* (3), 323–335. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990101>

Kontakt

Annegret Klassert
a.klassert@fhchp.de