

Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich

Anastasia Şenyıldız¹

Abstract

Speakers of Russian from the former Soviet Union and speakers of Turkish form the two biggest groups of immigrants in Germany. There is a number of surveys, that focus on early second language acquisition of kindergarten and primary school children in these ethnic groups. In this article, I will discuss differences and similarities of the second language acquisition process, that Russian and Turkish speaking children go through. I will compare not only the interlingual development (pronunciation, lexicon, syntax and morphology) but also the sociocultural context. For this purpose the data of my case studies will be contrasted with the other research results.

Gliederung

1. Einleitung
2. Datengrundlage
3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten beim Zweitspracherwerb von russisch- und türkischsprachigen Kindern
 - 3.1 Sprachliche Ebene
 - 3.2 Soziokulturelle Ebene
4. Zusammenfassung und Ausblick

1. Einleitung

In diesem Beitrag soll der frühe nachzeitige Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland fokussiert werden. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in der zweitsprachlichen Entwicklung bei russisch- und türkischsprachigen Kindern feststellen lassen.

Die meisten Untersuchungen zum Zweitspracherwerb im Vorschul- und Grundschulbereich wurden in Deutschland mit russisch- und türkischsprachigen

¹ Universität Flensburg

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Kindern durchgeführt. Diese repräsentieren die zwei größten Migrantengruppen der Bundesrepublik. Dazu einige statistische Angaben: Dem Migrationsbericht 2007 ist zu entnehmen, dass von ca. 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund etwa 2,5 Millionen türkischer Herkunft sind. Dies entspricht einem Anteil von ca. 16,5 % an allen Personen mit Zuwanderungsgeschichte. Die zweitgrößte Gruppe bilden Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion, denn alleine aus Russland und Kasachstan kamen ca. 1,3 Millionen Einwanderer (dementsprechend 8,5 %) nach Deutschland (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2007: 192).

2. Datengrundlage

Die Datengrundlage für die nachfolgenden Ausführungen bilden:

- eine eigene Untersuchung mit russischsprachigen Vorschulkindern (Şenyıldız 2009): Es handelt sich um eine qualitative Longitudinalstudie, in der die Entwicklung von erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen bei drei Vorschulkindern in einem Eltern-Kind-Deutschkurs rekonstruiert und unter der Berücksichtigung des Interaktionskontextes analysiert wurde;
- andere Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Elementarbereich: Dazu zählen neben Untersuchungen mit einer sprachlich homogenen Probandengruppe mit der Erstsprache Russisch (Kostyuk 2005) und mit der Erstsprache Türkisch (Jeuk 2003, Apeltauer 2004, 2007, Kuyumcu 2006a, 2006b, 2008) auch Studien mit einer sprachlich heterogenen Probandengruppe (Haberzettl 2005, Wegener 2005).

Darüber hinaus gibt es zwar weitere Untersuchungen mit russisch- und türkischsprachigen Kindergartenkindern, die aber angesichts unserer Fragestellung nicht berücksichtigt werden können, weil darin nur unzureichend zwischen gruppenspezifischen Besonderheiten differenziert wird (z.B. Kaltenbacher/Klages 2006).

3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten beim Zweitspracherwerb von russisch- und türkischsprachigen Kindern

Eine vergleichende Betrachtung des Zweitspracherwerbs von russisch- und türkischsprachigen Kindern soll im Weiteren sowohl auf der sprachlichen und als auch auf der soziokulturellen Ebene erfolgen.

3.1. Sprachliche Ebene

Bei der Rekonstruktion der zweitsprachlichen Entwicklung kann zwischen folgenden Phänomenen unterschieden werden:

- idiosynkratische Phänomene;
- lernersprachliche Phänomene;
- erstsprachlich bedingte Phänomene (Interferenzen).

Diese Phänomene sind im theoretischen Rahmen der Lernaltersprache zu betrachten. Die Lernaltersprache bildet ein eigenständiges regeldeterminiertes Sprachsystem, das sowohl Züge der Erst- und Zweitsprache als auch eigene, keiner der Sprachen zuzuordnende Elemente enthält (Vogel 1990). Idiosynkratische Formen entsprechen dabei dem Individuellen. Sie stellen sprachliche Erscheinungen dar, die nur bei einem bestimmten Lerner anzutreffen sind. Aus diesem Grund sind sie für unsere Ausführung irrelevant. Von Interesse sind dagegen zwei andere Phänomene. Während lernersprachliche Phänomene das Gemeinsame bedeuten, sind erstsprachlich bedingte Phänomene das Unterschiedliche im Zweitspracherwerb beider Zielgruppen.

Lernersprachliche Phänomene und Interferenzen sollen im Weiteren den vier sprachstrukturellen Bereichen Aussprache, Lexik, Syntax und Morphologie zugeordnet und erläutert werden. Dabei werden Äußerungen russisch- und türkischsprachiger Probanden gegenübergestellt und analysiert.

Aussprache

Bei den **lernaltersprachlichen Phänomenen** im Bereich der Aussprache handelt es sich um universelle Mechanismen, die der Reduktion der artikulatorischen Komplexität dienen. So unterscheidet beispielsweise Apeltauer (2004: 74) zwischen Vereinfachungs-, Harmonisierungs- und Substitutionsprozessen, die während der Aneignung des Lautsystems beim frühen nachzeitigen Zweitspracherwerb zu beobachten sind. Über ähnliche Prozesse wird auch beim Erstspracherwerb des Deutschen berichtet (Elsen 1991).

Ein Beispiel der Komplexitätsreduktion bildet das Auslassen des Fugenelementes *-n-* von Kindern beider Sprachen:

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
<i>woche</i> nde (Şenyıldız 2009: 149); <i>schlangenhaut</i> (Kostyuk 2005: 342)	<i>seifblasen</i> (Apeltauer 2007: 11)

Interferenzen im Bereich der Aussprache sind in der Literatur gut beschrieben. Erstsprachlich bedingte phonetische und prosodische Phänomene kommen dadurch zustande, dass Laute der Zweitsprache durch ähnliche Laute der Erstsprache ersetzt werden und erstsprachliche Intonations- und Betonungsmuster auf die Zweitsprache übertragen werden. Bei den Probanden meiner Untersuchung (mit Russisch als Erstsprache) ließen sich beispielsweise folgende Interferenzen feststellen (Şenyıldız 2009: 236):

Interferenzen	Kind 1	Kind 2	Kind 3
Qualität der Vokale	X	-	X (systematisch)
Zungenspitzen-R	-	X (systematisch)	-
qualitative Reduktion der Vokale	X	X	-
Palatalisierung	X	X	-
abweichende Assimilation	-	X	X
Hauchlaut	X	-	-
fehlender Nebenakzent	-	-	X

„X“ bedeutet dabei, dass die Interferenz auftritt, und „-“ heißt, dass sie nicht vorkommt. Die Tabelle verdeutlicht u.a. die Individualität im Zweitspracherwerb, denn es gibt keine Interferenz, die bei allen drei Probanden gleichermaßen vorkommt. Exemplarisch sollen im Folgenden nur zwei der in der Tabelle dargestellten Interferenzarten erläutert werden:

	Palatalisierung	Qualität der Vokale
Russisch	bedeutungsunterscheidend, z.B. [tok] – [tʰok]	-
Deutsch	-	bedeutungsunterscheidend, z.B. der Weg – weg
Korpusbeispiele	16.4.2004 352 Mi: [ha:ʰo.] (Şenyıldız 2009: 118)	11.5.2004 136 Ni: ein sa:k. (Şenyıldız 2009: 212)

- die Palatalisierung (Erweichung durch einen j-Beiklang) hat im Russischen eine wichtige bedeutungsunterscheidende Funktion, z.B. *tok* [tok] (*der Strom*) – *tëk* [tʰok] (*floß von fließen*). Die untersuchten Kinder tendieren zeitweise dazu, die Erweichung von einigen Konsonanten auch in ihrer Zweitsprache vorzunehmen;
- die Qualität der Vokale ist im Deutschen, anders als im Russischen, bedeutungsunterscheidend, z.B. *der Weg* – *weg*. Schwierigkeiten bereiten den Lernern sowohl die unterschiedliche Länge als auch die unterschiedliche Qualität der Vokale. So dehnt ein Proband systematisch kurze geschlossene Vokale in betonten Silben.

Lexik

Lernersprachliche Phänomene im Bereich der Lexik sollen am Gebrauch des Wortes *Ziege* gezeigt werden:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
5.4.2004 100 Mi: ziegel.	23.4.2003 255 K: ziege ziegel ziegel
(Şenyıldız 2009: 102)	(Apeltauer 2004: 70)

Zu beobachten ist dabei, dass beide Kinder trotz ihrer unterschiedlichen Erstsprachen das Tier als *ziegel* bezeichnen, was auf universelle Operationen beim Zweitspracherwerb hindeutet.

Lexikalische Interferenzen türkischsprachiger und russischsprachiger Kinder stellen einen gut untersuchten Forschungsgegenstand dar. Auf der sprachlichen Oberfläche gesehen handelt es sich zwar um unterschiedliche Beispiele, es können aber auch Gemeinsamkeiten in Bezug auf die zugrunde liegenden Prozesse herausgearbeitet werden:

- Übernahme erstsprachlicher Elemente:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
23.6.2004 115 Fo: wen kannst du anrufen? 116 Mi: ich kann schon ALLEIN BABA rufen. ((verärgert))	Se: Ich hab für mein geburtstag lauras stern von hala +++ tante almancada iyi olmuyo ya + iki tane var ya türkçede söyledim.
(Şenyıldız 2009: 117)	(Kuyumcu 2008: 178)

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Beide Kinder, sowohl das russischsprachige Vorschulkind als auch das türkischsprachige Grundschulkind, übertragen erstsprachliche Verwandtschaftsbezeichnungen in die Zweitsprache: *baba* (rus.) – *Großmutter* bzw. *hala* (trk.) – *Tante väterlicherseits*. Das ältere Kind ist sogar bereits in der Lage, metasprachliche Kommentare abzugeben und bewusste Vergleiche zwischen den beiden Sprachen vorzunehmen.

- Übertragen erstsprachlicher Bedeutungsmerkmale ins Deutsche:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch
22.10.2004 42 Mi: daumenfinger? (Şenyıldız 2009: 119)	Ist dein Bruder ein Mädchen? (Apeltauer 2007: 31)

Im Russischen werden Finger und Zehen als *pal'cy* – *Finger* bezeichnet, was das Kind dazu verleitet, den großen Zeh als *daumenfinger* zu benennen. Die Äußerung des türkischsprachigen Kindes kommt dadurch zustande, dass es das in seiner Erstsprache unmarkierte Wort *kardeş* – *Geschwisterkind* dem deutschen Wort *Bruder* gleichsetzt. Es zeigt sich also, dass die erstsprachlichen Bedeutungsmerkmale auf das Deutsche übertragen werden.

Syntax

Im Bereich der Syntax können **lernalterssprachliche Phänomene** zu Erwerbsabfolgen zusammengefasst werden. Dazu gab es eine Reihe von Untersuchungen, u.a. Clahsen/Meisel/Pienemann (1983), Diehl (2000: 110), Haberzettl (2005: 122ff.), Apeltauer (2007: 59ff.). Es ist davon auszugehen, dass sich der Satzbau unabhängig von der Erstsprache und relativ autonom entwickelt.

Auch beim Syntaxerwerb lassen sich **erstsprachlich bedingte Phänomene** feststellen. Dabei scheint die Erstsprache den Erwerb der syntaktischen Erwerbsabfolge Inversion -> Nebensätze in einem hohen Maße zu beeinflussen:

Erstsprache Russisch	Erstsprache Türkisch (schnelle Lerner)
Inversion 20.8.2004 24 Da: dann geht es nicht kaputt.	Inversion 9. Lernmonat 842 M: eine + was sagt man das?
Nebensätze 20.8.2004 66 Da: wenn wenn streichst du sie	Nebensätze 8. Lernmonat 173 M: weil das nicht ehm gelb ist
8.12.2004 65 Da: weil er hat eine katze gesehen mit fischen.	
(Şenyıldız 2009: 151ff.)	(Apeltauer 2007: 76f.)

Über ähnliche Beobachtungen berichtet Haberzettl (2005) bei Grundschulkindern. Da das Türkische eine SOV-Sprache ist, ist die Verbendstellung den türkischsprachigen Kindern bereits vertraut. Sie muss nur „wieder entdeckt“ werden, weshalb oft die Rede von einem schlagartigen Erwerb ist.

Morphologie

Auch im Bereich der Morphologie lassen sich **lernalterssprachliche Phänomene** zu Erwerbsabfolgen zusammenfassen, z.B. beim Erwerb von Verbalkonstruktionen (Leuenberger/Pelvat 2000: 133ff.), Pluralflexive (Wegener 2005), Genusparadigmen (Kaltenbacher/Klages 2006: 87) und Partizip II-Formen (Apeltauer 2007: 73f.).

Transferleistungen aus der Erstsprache (erstsprachlich bedingte Phänomene) finden sich ebenso in der Morphologie. Exemplarisch soll dies am Pluralerwerb gezeigt werden. Wegener (2005: 100ff.) stellt beim Erwerb der Pluralmarker durch Grundschulkindern folgende Erwerbsreihenfolge fest:

russischsprachige Kinder: -0 > -er > -e > -en > -s > -n türkischsprachige Kinder: -0 > -er > -e > -en > -n > -s
--

Es geht dabei nur um Pluralmarker, weswegen die Umlautung von unlauffähigen Stammvokalen nicht aufgelistet wird.

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

Zunächst kommen Pluralformen vor, die sich von der Singularform nicht unterscheiden (*das Fenster – die Fenster*). Danach werden irreguläre, hoch frequente Pluralformen lexikalisiert verwendet (*das Kind – die Kinder*). Ihnen folgen die Suffixe *-e* (*der Tisch – die Tische*) und *-en* (*die Blume – die Blumen*). Schließlich werden Formen mit *-s* (*das Auto – die Autos*) bzw. *-n* (*die Kugel – die Kugeln*) gebraucht.

Die Erwerbsabfolge bei russisch- und türkischsprachigen Kindern unterscheidet sich in den zwei letzten Positionen. Dies bringt Wegener (2005) mit der Erstsprache der Probanden in Verbindung. Die Pluralbildung ist im Russischen phonologisch geregelt. Es gibt nur zwei Pluralflexive, beide sind vokalisches: *-y* bei nicht palatalisierten und *-i* bei palatalisierten Konsonanten, z.B. *škola – školy* für *die Schule – die Schulen* vs. *sol' – soli* für *das Salz – die Salze*. Deswegen achten Kinder vermutlich stärker auf den Wortauslaut. Die Pluralklasse mit dem Pluralmarker *-s* vereint aber zwei gegensätzliche Substantivgruppen: Substantive, die auf Vollvokal auslauten, und Fremdwörter, die mit Konsonanten enden. Dies erschwert den russischsprachigen Kindern vermutlich zusätzlich die Regelfindung. Darüber hinaus übergeneralisieren sie fast doppelt so oft Pluralformen auf *-e* (27 % vs. nur 13 % bei den türkischen Kindern). Genauso wie bei ihrer Abneigung gegen den Pluralmarker *-s* ist darin der Einfluss ihrer Erstsprache zu sehen (Wegener 2005: 106f.).

3.2 Soziokulturelle Ebene

Neben der sprachlichen Ebene ist es notwendig, auch die soziokulturelle Ebene, also die lebensweltlichen Bedingungen, in denen der Zweitspracherwerb stattfindet, zu betrachten. Dazu eignet sich das sozialökologische Modell von Bronfenbrenner (1981).

Bronfenbrenner (1981) stellt mit dem sozialökologischen Modell ein sich veränderndes Individuum in einer sich verändernden Umwelt in ökologischen Systemen dar. Diese sind hierarchisch aufgebaut und wechselseitig miteinander verbunden. Sie gliedern die gesamte materielle und soziale Lebenswelt des Kindes entsprechend ihrer Bedeutung für seine Entwicklung in Ebenen.

Für unsere vergleichende Darstellung ist insbesondere die makrosystemische Ebene von Interesse. Das Makrosystem bezieht sich auf das kulturelle, politische und wirtschaftliche System einer Gesellschaft mit ihren jeweiligen Weltanschauungen, Normen, Werten und Ideologien. So werden sowohl

russischsprachige als auch türkischsprachige Kinder durch die Sozialisation ihrer Eltern beeinflusst und teilen die Migrationsgeschichte ihrer Familien. Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Gruppen zeigen sich beispielsweise in den z.T. ähnlichen Erziehungstraditionen. Dazu gehört u.a. die Bedeutung des Memorierens, denn in der russischen/postsowjetischen Schule wird, genauso wie z.B. in der Türkei (Rehbein 1987: 136) und früher auch in Deutschland, das Auswendiglernen von Texten geübt und hoch bewertet.

Es finden sich aber auch viele Unterschiede. Im Gegensatz zu türkischen Einwanderern haben russischsprachige Einwanderer in Deutschland eine andere Identität. So fühlen sich Spätaussiedler dem Deutschtum zugehörig und wollen als Deutsche verstanden werden (Baur et al. 1999). Der makrosystemische Einfluss der Vertreibungsgeschichte der Wolga-Deutschen lässt sich sogar auf der forschungsmethodischen Ebene feststellen, z.B. beim Einsatz von Aufnahmetechnik. Während des zweiten Weltkrieges wurden sie nach Sibirien und Kasachstan deportiert und z.T. in Arbeitslagern inhaftiert (Baur et al. 1999:36ff.). Auch nach dem Krieg befanden sie sich unter einer ständigen Kontrolle des Regimes, zu der u.a. Abhörpraktiken und Telefonmitschnitte gehörten. Das Aufnehmen von Gesprächen scheint immer noch mit negativen Konnotationen verbunden zu sein. Während im Eltern-Kind-Deutschkurs meiner Untersuchung das Aufnahmegerät für die Eltern kein Problem darstellte, weil es auf die Kinder ausgerichtet war, wünschten sie sich bei den Hausbesuchen keine Tonaufnahmen der Gespräche. Von türkischen Eltern ist bekannt, dass sie damit i.d.R. keine Schwierigkeiten haben (Kuyumcu 2006b:19).

Dem Bericht „Schulische Bildung von Migranten in Deutschland“ des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (Siegert 2008: 50f.), kann entnommen werden, dass Personen aus der ehemaligen Sowjetunion ein vergleichsweise höheres Bildungsniveau und Personen mit einem türkischen Hintergrund ein vergleichsweise niedrigeres Bildungsniveau haben. Angesichts der Bedeutung, die der sozioökonomische Status der Familie für die Entwicklung der Kinder hat, lässt sich die Tatsache erklären, dass sich russischsprachige Schüler im deutschen Bildungssystem besser als türkischsprachige Schüler positionieren können. Sie gehen z.B. fast zweimal seltener auf eine Hauptschule und etwa dreimal öfter auf ein Gymnasium (Siegert 2008: 23). Hinzu kommt, dass Literalität (Umgang mit Schriftsprache) in vielen russischsprachigen Familien eine insgesamt größere Rolle zu spielen scheint. So weist beispielsweise Kuyumcu (2006a: 41) darauf hin, dass Oralität in türkischen Familien traditionell einen wichtigeren Platz als Literalität

einnimmt. Somit fehlen literale Erfahrungen, die für den Spracherwerb und für eine erfolgreiche Schullaufbahn wichtig sind (Apeltauer 2003).

4. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde der Frage nachgegangen, die sich bei der Rezeption und Evaluation von DaF/DaZ-Untersuchungen stellt: Inwieweit lassen sich Forschungsergebnisse von Untersuchungen mit Probanden unterschiedlicher Erstsprachen (z.B. Russisch und Türkisch) miteinander vergleichen?

Anhand einer vergleichenden Darstellung wurde gezeigt, dass im Bereich der Aussprache, sieht man von altersbedingten Artikulationsauffälligkeiten ab, die Erstsprache eine Grundlage für die Wahrnehmung und Produktion zweitsprachlicher Laute darstellt. Im Bereich der Lexik lassen sich trotz unterschiedlicher Oberflächenrealisierungen ähnliche, d.h. erstsprachen-unabhängige, Basisprozesse feststellen. Sowohl der syntaktische als auch der morphologische Bereich ist von lernersprachlichen und somit von sprachenübergreifenden Phänomenen geprägt, die sich zu Erwerbsabfolgen zusammenfassen lassen. Es lässt sich jedoch beobachten, dass lernersprachliche Phänomene und erstsprachlich bedingte Phänomene (Interferenzen) stärker als in den anderen Bereichen miteinander verbunden sind. Für die Forschung zeichnet sich die Notwendigkeit ab, den erstsprachlichen Einfluss auf den Zweitspracherwerb stärker zu fokussieren und in Untersuchungen mit unterschiedlichen Sprachenpaaren kontrastiv zu beleuchten.

Die meisten Unterschiede zwischen russischsprachigen und türkischsprachigen Kinder lassen sich – dafür sprechen auch statistische Daten zur schulischen Bildung in Deutschland – auf der soziokulturellen Ebene beobachten. Eine wichtige Aufgabe der Sprach(en)förderung im Elementarbereich besteht aus unserer Sicht darin, günstige Spracherwerbsbedingungen sowohl im institutionalen als auch im familialen Umfeld zu schaffen. Dafür ist die Kooperation mit Migranteneltern unabdingbar, um z.B. die Literalitätsentwicklung bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern anzubahnen.

Literatur

Apeltauer, Ernst (2003). Literalität und Spracherwerb. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht 32.

Apeltauer, Ernst (2004). Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich: Zwischenbericht über

- die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004). In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 1.
- Apeltauer, Ernst (2007). Grundlagen vorschulischer Sprachförderung. In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 4.
- Baur, Rupprecht S./Christoph Chlosta/Christian Krekeler/Claus Wenderott (1999). Die unbekanntenen Deutschen: ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007). Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2007.
[http://www.bamf.de/clin_092/nn_443284/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2007.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/migrationsbericht-2007.pdf] (Zugriff 27.4.2009).
- Clahsen, Harald/Jürgen Meisel/Manfred Pienemann (1983). Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Diehl, Erika (2000). „Wenn sprechen sie, alles geht's besser' – Erwerb der Satzmodelle.“ In: Diehl, Erika/Helen Christen/Sandra Leuenberger/Isabelle Pelvat/Thérèse Studer (2000). Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer: 55-115.
- Elsen, Hilke (1991). Erstspracherwerb: der Erwerb des deutschen Lautsystems. Wiesbaden: DUV, Deutscher Univ.-Verl..
- Haberzettl, Stefanie (2005). Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Jeuk, Stefan (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kaltenbacher, Erika/Hana Klages (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach: 80-97.
- Kostyuk, Natalie (2005). Der Zweitspracherwerb beim Kind: Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. Hamburg: Verl. Dr. Kovac.
- Kuyumcu, Reyhan (2006a). „Jetzt male ich dir einen Brief.“ Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In:

*Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung
von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach: 34-45.
- Kuyumcu, Reyhan (2006b): Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder in ihrer Erstsprache Türkisch. In: Ahrenholz, Bernt/Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen: empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg: 17-29.
- Kuyumcu, Reyhan (2008). Auf dem Weg von „Opel“ zu „Hala“. Entwicklung der Metalexik bei einem zweisprachig aufwachsenden Kindergartenkind. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach: 171-183.
- Leuenberger, Sandra/Isabelle Pelvat (2000). „Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben“ – Der Erwerb der Verbalflexion. In: Diehl, Erika/Helen Christen/Sandra Leuenberger/Isabelle Pelvat/Thérèse Studer (2000). Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer: 124-167.
- Rehbein, Jochen (1987). Diskurs und Verstehen: zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber: 113-172.
- Şenyıldız, Anastasia (2009). Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweisprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern. Universität Flensburg: Unveröffentlichte Dissertation.
- Siegert, Manuel (2008). Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
[http://www.bamf.de/cln_092/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.html]
(Zugriff 27.4.2007).
- Vogel, Klaus (1990). Lerner Sprache: linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr.
- Wegener, Heide (2005). „Komplexität oder Kontrastivität der L2 – worin liegt das Problem für DaZ/DaF?“ In: ODV-Zeitschrift (Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands) 12: 91-114. [<http://www.iik.de/publikationen/index.html>] (Zugriff 27.4.2007).