



Zweitspracherwerb durch englische Immersion im Kindergarten. Zur Entwicklung des rezeptiven L2-Wortschatzes bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen*

Second language acquisition through English immersion in kindergarten. Receptive L2-vocabulary development of children with language impairment

Katja Schmidt

Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich dem Erwerb einer Zweitsprache (L2) im Kontext partieller englischer Immersion im Kindergarten. Am Beispiel des rezeptiven Wortschatzes wird die fremdsprachliche Entwicklung von Kindern mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen aufgezeigt. Es werden erste Ergebnisse einer laufenden Langzeituntersuchung mit 29 3- bis 5-jährigen Kindern in einem zweisprachigen (deutsch-englischen) Kindergarten vorgestellt. Die Kinder wurden zweimal im Abstand von 6 Monaten mit einem rezeptiven Wortschatztest für das Englische, dem BPVS III (British Picture Vocabulary Scale III) getestet. Anschließend wurden die Ergebnisse mit denen des SSV (Sprachscreening für die Muttersprache) verglichen. Es zeigt sich, dass sprachunauffällige Kinder i. d. R. besser im Wortschatztest abschneiden als sprachauffällige Kinder. Allerdings sind auch bei sprachauffälligen Kindern deutliche Fortschritte im L2-Wortschatzerwerb zu beobachten. Dies lässt vermuten, dass auch sprachauffällige Kinder von einer zweisprachigen Umgebung profitieren.

Schlüsselwörter

Zweitspracherwerb, Immersion, SSES, rezeptiver Wortschatz

Abstract

This paper focusses on second language (L2) acquisition in the context of partial English immersion in kindergarten. It examines the development of L2 vocabulary knowledge of children with and without language impairment. Data from a longitudinal study is presented, including 29 German three-to five-year old children who attend an English-German bilingual kindergarten. The children were tested on their receptive English lexical knowledge twice at a 6 month interval. The results were compared to their L1 test scores on general language proficiency. The data indicates that the L2 lexical knowledge of children with language impairment tends to lag behind those of children who are normally developed in their L1. However, children with language impairment experience an increase in their L2 lexical abilities over time. Thus, it might be assumed that all children profit from a bilingual environment.

Key words

Second language acquisition, immersion, language impairment, receptive vocabulary

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

1 Einleitung

In unserer zunehmend globalisierten Welt, gewinnt das Fremdsprachenlernen immer mehr an Bedeutung. Eine oder mehrere Fremdsprachen zu beherrschen, gehört zu den Kernkompetenzen, die in Schule, Ausbildung und Beruf vermittelt bzw. ausgebildet werden. Sprachenlernen sollte aber nicht erst in der Schule beginnen. In ihrem Aktionsplan von 2003 unterstreicht die Europäische Kommission die Bedeutung *frühen* Fremdsprachenlernens:

„Für die Mitgliedstaaten ist es vorrangig, sicherzustellen, dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird, denn bereits hier werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdspracherwerb gelegt.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003, 8)

In Folge dieses Aktionsplans führten zahlreiche Kindertagesstätten in Deutschland eine breite Palette fremdsprachiger Angebote ein. So gibt es z. B. häufig Angebote, die den Kindern ein- bis zweimal in der Woche für 30 bis 60 min den Kontakt zur Fremdsprache ermöglichen, indem fremdsprachige Lieder und Reime erlernt oder Spiele in der Fremdsprache gespielt werden. Zwar befördert diese Art von fremdsprachigem Angebot zweifellos eine positive Einstellung gegenüber der neuen Sprache, größere Fortschritte im Sprachverständnis bzw. der Sprachproduktion sind dabei jedoch nicht zu erwarten (vgl. u. a. Piske 2007). Erfolgversprechender sind Angebote, die sich an dem aus Kanada stammenden Immersionsprinzip orientieren. Der Begriff „Immersion“ stammt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie „Eintauchen“. Auf das Sprachenlernen bezogen, wird Immersion häufig als „Sprachbad“ bzw. „language bath“ übersetzt:

“The pupil is plunged into a *‘language bath’* in the same way as he found himself immersed in the linguistic environment of his native tongue as an infant.“ (Stern 1967, 85)

Die Kinder tauchen quasi in die neue Sprache ein, indem sie ständig mit der Fremdsprache umgeben sind. Tägliche Routinen, wie z. B. die Einnahme der Mahlzeiten oder die Körperpflege sowie angeleitete Aktivitäten, wie z. B. Basteln oder Bewegungsspiele werden immer auch fremdsprachlich begleitet. Die Fremdsprache wird demnach nicht auf herkömmliche Art und Weise unterrichtet, sondern ist Medium der Kommunikation (Richards & Rodgers 2012, Jalkanen 2009). Dadurch wird sie ähnlich wie die Muttersprache kontextuell und situativ erworben (vgl. u. a. Wode 1993).

Kindertagesstätten in Deutschland arbeiten zum großen Teil nach dem Prinzip der partiellen Immersion. Das bedeutet, dass die Kinder nicht ausschließlich von fremdsprachigen, sondern zum gleichen Teil auch von deutschsprachigen Erziehern betreut werden. Dadurch erleben die Kinder den Kindergartenalltag in zwei Sprachen und sind kontinuierlich sowohl mit der Mutter- als auch mit der Fremdsprache in Kontakt. I. d. R. wird dabei das Prinzip „eine-Person-eine-Sprache“ (Döpke 1992) befolgt. Hierbei verwenden die fremdsprachigen Erzieher ausschließlich die Fremdsprache, die deutschsprachigen Erzieher sprechen nur Deutsch. Somit ist eine klare Sprachentrennung gewährleistet, die den Kindern den Spracherwerb erleichtern soll. Wichtig ist weiterhin, dass das Gesagte visualisiert und kontextualisiert wird (vgl. u. a. Häckel 2013, Weitz et al. 2010). Nur wenn die fremdsprachlichen Äußerungen durch sprachbegleitende Handlungen bzw. Mimik und Gestik unterstützt werden, ist das Sprachverständnis sichergestellt.

Studien belegen, dass die zielsprachigen Fähigkeiten bei Kindern in Immersionsprogrammen auf einem deutlich höheren Niveau liegen als bei Kindern, die auf herkömmliche Weise eine Fremdsprache erlernen (vgl. u. a. Rohde 2010, Steinlen & Rogotzki 2009). Allerdings beziehen sich diese Untersuchungen ausschließlich auf Kinder, die in ihrer Erstsprache eine altersgerechte Entwicklung aufweisen. Ob auch Kinder mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen in der Erstsprache von einem immersiven Setting profitieren, ist bislang nicht untersucht worden. Am Beispiel des Wortschatzerwerbs wird im Beitrag daher der Frage nachgegangen, wie der Zweitspracherwerb (Englisch) bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsverzögerung bzw. Sprachentwicklungsstörung (bezogen auf die Erstsprache Deutsch) im Vergleich zu Kindern mit einer altersgemäßen Erstsprachentwicklung verläuft. Dazu wird zunächst der theoretische Hintergrund zu Störungen im Erstspracherwerb sowie zum Wortschatzerwerb in der Zweitsprache beleuchtet. Anschließend werden die Ergebnisse einer Langzeitstudie zum Wortschatzerwerb im Kontext partieller englischer Immersion im Kindergarten vorgestellt und diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Störungen im Erstspracherwerb

Die meisten Kinder sind – in Bezug auf den Erstspracherwerb – gute und effiziente Sprachlerner, d. h. der Spracherwerb vollzieht sich ohne nennenswerte Schwierigkeiten. „Sprachgesund“ ist ein Kind, wenn es bis zum 4. Geburtstag gelernt hat, sich in seiner Muttersprache in korrekten, grammatisch geordneten Strukturen, in gut verstehbarer, altersgemäßer Aussprache aller Laute und in altersentsprechendem Wortschatz auszudrücken und situationsangemessen zu kommunizieren. Bei manchen Kindern ist die Sprachentwicklung jedoch beeinträchtigt, d. h. es liegt eine deutliche Störung des Sprachlernprozesses vor.

Grundsätzlich wird bei einem gestörten Erstspracherwerb zwischen einer Sprachentwicklungsverzögerung (SEV) und einer Sprachentwicklungsstörung (SES) unterschieden. Eine verzögerte Sprachentwicklung liegt generell dann vor, wenn „eine Diskrepanz zwischen der individuellen Sprachleistung des Kindes und der der gleichaltrigen Referenzgruppe besteht“ (Schulz 2007, 178). Diese weite Definition ist an keine bestimmte Altersgruppe gebunden. Allerdings wird der Begriff SEV meist nur bis zum 36. Lebensmonat verwendet. Ab dem 4. Lebensjahr spricht man i. d. R. von einer SES bzw. SSES (Spezifische Sprachentwicklungsstörung). Dabei handelt es sich um eine „Spracherwerbsproblematik, die nicht auf eine außersprachliche Primärstörung wie eine Hörschädigung, ein kognitives Defizit, eine erworbene bzw. gravierende neuronale Schädigung oder eine emotionale Störung zurückzuführen oder als Folge von sozialer (und damit sprachlicher) Deprivation zu erklären ist“ (Rothweiler 2013, 186). SSES kann demnach als eigenständiges Störungsbild aufgefasst werden, bei dem im Wesentlichen nur die Sprache betroffen ist (Schulz 2007).

Wie viele Kinder genau von einer SSES betroffen sind, lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen. Paradis et al. (2011) sprechen mit Blick auf den angloamerikanischen Raum von einer Prävalenzrate von 7%. Für Deutschland geben Grimm et al. (2004) die Vorkommenshäufigkeit mit 9,7% an, wobei Jungen zwei- bis dreimal häufiger betroffen sind als Mädchen. Die Ursachen für eine SSES sind noch weitgehend unerforscht, es mehren sich jedoch Belege für eine genetische Komponente (Rothweiler 2013).

Störungen im Erstspracherwerb können sowohl das Sprachverständnis als auch die Sprachproduktion betreffen und treten auf einer oder mehreren sprachlich-kommunikativen Ebenen auf (Scharff Rethfeldt 2013).

Auf der phonetisch-phonologischen Ebene kann es zu Aussprachestörungen kommen, die entweder die Lautbildung oder den Erwerb phonologischer Regeln betreffen (Fox-Boyer 2016). Auf phonetischer Ebene kann beispielsweise die Artikulation der s-Laute Schwierigkeiten bereiten. Von einer phonologischen Störung spricht man dann, wenn das Kind den Einzellaut zwar richtig bilden kann, ihn jedoch im Wort nicht korrekt verwendet. Dabei kann es z. B. zur Änderung der Silbenstruktur, zur Reduktion von Mehrfachkonsonanz oder zur Lautersetzung kommen (Beyer 2013).

Im lexikalisch-semantischen Bereich können Störungen auftreten, die das Speichern und Abrufen lexikalischer Einheiten betreffen. Diese sind u. a. durch Wortschatzdefizite im rezeptiven und expressiven Bereich sowie durch Wortfindungsschwierigkeiten gekennzeichnet. Des Weiteren können semantische oder phonologische Ersetzungen bzw. Fehlproduktionen auftreten. Häufig kommt es zu Performanzauffälligkeiten, wie z. B. Abbrüchen, Neuansätzen und Umformulierungen (Glück 2001).

Auf der syntaktisch-morphologischen Ebene sind Abweichungen bei der Verarbeitung morphologischer und syntaktischer Strukturen möglich. In der Folge hat das Kind Schwierigkeiten beim grammatischen Sprachgebrauch. Dies kann sich u. a. durch die Auslassung von Wörtern, Konjugations- oder Deklinationsfehler oder durch eine fehlerhafte Wortstellung bemerkbar machen (Beyer 2013).

Im Bereich der Pragmatik kann es zu Auffälligkeiten in der Sprachverwendung kommen, d. h. der Sprachgebrauch ist nicht an den jeweiligen Kontext angepasst (Beyer 2013). Dies zeigt sich durch eine Vielzahl an Symptomen, wie z. B. unangemessenen Rededrang, nicht-adäquaten Umgang mit Sprecherwechseln, Schwierigkeiten, beim Thema zu bleiben, ideosynkratische Themen, unpassende Wortschatzverwendung und Schwierigkeiten bei der Kohärenz- und Kohäsionsbildung auf Textebene (Glück 2007).

Ein frühes Anzeichen einer SSES ist ein verspäteter Sprechbeginn, wie er bei den so genannten *Late Talkern* zu beobachten ist. Diese Kinder haben bis zur Vollendung des 2. Lebensjah-

res das 50-Wort-Stadium noch nicht erreicht und produzieren noch keine Mehrwortäußerungen (Rothweiler 2013). Einem Teil der Kinder, den so genannten *Late Bloomern*, gelingt es im dritten Lebensjahr aufzuholen und dann eine unauffällige Sprachentwicklung zu durchlaufen (Schulz 2007). Die übrigen Kinder (ca. 50%) schaffen den Anschluss an den normalen Spracherwerb nicht und zeigen im weiteren Verlauf der sprachlichen Entwicklung typische Merkmale einer SSES (Rothweiler 2013).

Da eine SSES grundlegende Prozesse der Sprachverarbeitung betrifft, ist nach Frigerio Sayilir (2011) davon auszugehen, dass die Spracherwerbsprobleme nicht nur in der Erstsprache auftreten, sondern sich auch beim Erlernen einer Fremdsprache zeigen. So sind bei bilingual aufwachsenden Kindern mit SSES ein geringerer Wortschatzumfang, ein langsamerer Erwerb neuer Wörter sowie Schwierigkeiten beim Wortabruf dokumentiert worden (Scharff Rethfeldt 2013). Ob sich diese Beobachtungen im Kontext des Zweitspracherwerbs durch Immersion bestätigt finden, soll in diesem Beitrag untersucht werden.

2.2 Der Wortschatzerwerb in der Zweitsprache

Wortschatzkenntnisse gelten als essentiell für die Beherrschung einer Fremdsprache (vgl. z. B. Schmitt 2008, Cameron 2004). Targonska und Stork (2013) betonen, dass der Wortschatzerwerb grundlegend für die Entwicklung aller Sprachfertigkeiten ist. Sichere Wortschatzkenntnisse bilden daher nicht nur die Basis für die sprachproduktiven Fertigkeiten, sondern sind auch für die Ausbildung der rezeptiven Fertigkeiten unabdingbar:

“If words cannot be isolated from the speech stream, and if lexical information cannot be used to interpret the utterances, the input will not be comprehended.“ (Gass et al. 2013, 196)

Als Wortschatz wird die Summe aller Wörter einer Sprache bezeichnet, die im mentalen Lexikon repräsentiert sind (Daniel 2001). Das mentale Lexikon wiederum ist ein „organisierter und aktiver Speicher, in dem lexikalische Einheiten mit komplexen Beziehungen zueinander gespeichert werden“ (Rothweiler & Kauschke 2007, 42). Zu jedem Wort bzw. jeder lexikalischen Einheit werden bestimmte Informationen, wie z. B. Aussprache, Wortstruktur, grammatische oder pragmatische Besonderheiten gespeichert. Diese Informationen werden als „Wortwissen“ bezeichnet (vgl. z. B. Thornbury 2002, Cameron 2004) und von Nation (2001) in die Kategorien Form, Bedeutung und Verwendung unterteilt. Je umfangreicher die abgespeicherten Informationen zu einem Wort sind und je mehr diese Informationen miteinander vernetzt sind, desto höher ist die Wortschatzqualität bzw. -tiefe (*depth*) (vgl. u. a. Gass et al. 2013). Neben diesem qualitativen Kriterium ist die Wortschatzbreite (*breadth*) ein quantitatives Kriterium für den Umfang des Wortschatzes, der dem Lerner zur Verfügung steht (Gass et al. 2013). Für die Beurteilung der Wortschatzbreite muss zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz unterschieden werden. Der rezeptive Wortschatz umfasst alle Wörter, die vom Lerner erkannt und verstanden werden, d. h. alle Wörter, bei denen der Lerner eine Verbindung zwischen Form und Bedeutung herstellen kann (Cameron 2004). Zum produktiven Wortschatz gehören alle Wörter, die vom Lerner zur Sprachproduktion, d. h. zum aktiven Gebrauch in der L2 herangezogen werden (Laufer & Goldstein 2004). Studien zum Zweitspracherwerb belegen, dass das rezeptive Wortwissen das produktive übersteigt (Schmitt 2008). In der ELIAS-Studie konnte z. B. gezeigt werden, dass Kinder in einem zweisprachigen Kindergarten sehr schnell rezeptive Fähigkeiten in der L2 entwickeln, während ihre Sprachproduktion erst später einsetzt (Rohde & Tiefenthal 2002). Dies legt die Vermutung nahe, dass das Wortschatzverständnis der Wortschatzproduktion vorausgeht (Rohde 2010) und sich das Wortwissen kontinuierlich entwickelt (Gass et al. 2013).

Eine kontinuierliche Entwicklung vom rezeptiven zum produktiven Wortwissen wird auch von Bleyhl (1995) angenommen. Er unterteilt den Aufbau des Wortwissens in der L2 in vier chronologisch aufeinander folgende Phasen:

- (1) Symbol-/Formerkennung
- (2) Zuordnung zu einem semantischen Feld (führt zu rezeptivem Wortwissen)
- (3) Ausdifferenzierung des neuen Lexems und Vernetzung im mentalen Lexikon
- (4) Aktiver Gebrauch (produktives Wortwissen)

Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass das Durchlaufen dieser Phasen dazu führt, dass ein Lexem als voll erworben gelten kann (Couve de Murville et al. 2016). Vielmehr baut sich das Wortwissen sukzessiv auf und wird bei jeder neuen Begegnung mit dem Wort erweitert und

vertieft (Cameron 2004). Wortschatzlernen kann somit als lebenslanger Prozess charakterisiert werden.

3 Die Studie

Die hier vorgestellte Studie ist Teil des laufenden Habilitationsprojekts „Zweitspracherwerb im Kontext englischer Immersion im Kindergarten (ZweIK) unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbsverlaufs in der Muttersprache“. Es handelt sich um eine Langzeitstudie, in der Kinder mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen über einen Zeitraum von 2 Jahren (2015 – 2017) begleitet werden. Mit Hilfe von Sprachstandserhebungen und Videoaufnahmen wird die muttersprachliche und fremdsprachliche Entwicklung der Kinder dokumentiert, um Aussagen darüber treffen zu können, ob und wie sich der Zweitspracherwerb von Kindern mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen unterscheidet.

3.1 Fragestellung

Die hier vorgestellte Teilstudie des ZweIK-Projekts untersucht den Wortschatzerwerb in der L2 im Kontext partieller englischer Immersion im Kindergarten. Im Mittelpunkt des Interesses steht der Zusammenhang zwischen dem Spracherwerbsverlauf in der L1 und dem Wortschatzerwerb in der L2. Dabei werden folgende Fragestellungen empirisch untersucht:

1. Inwiefern unterscheidet sich der Umfang des rezeptiven L2-Wortschatzes bei Kindern mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen?
2. Wie entwickelt sich der rezeptive L2-Wortschatz über einen Zeitraum von 6 Monaten bei Kindern mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen?

3.2 Methode

3.2.1 Stichprobe

Für die Untersuchung wurden zwei deutsch-englische Kindertagesstätten in Mecklenburg-Vorpommern ausgewählt. In beiden Kitas wird nach dem Immersionsprinzip gearbeitet, d.h. die Kinder werden sowohl von deutschsprachigen als auch englischsprachigen Erziehern betreut und haben i. d. R. sechs Stunden täglich Kontakt zur Fremdsprache.

Insgesamt nehmen an der Studie 29 Kinder (15 Jungen und 14 Mädchen) mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen teil. Zum ersten Testzeitpunkt (T1) waren die Kinder zwischen 3;2 und 4;8 Jahren (im Durchschnitt 4;0 Jahre) alt. Die L2-Kontaktdauer lag zu T1 zwischen 6 und 31 Monaten (im Durchschnitt bei 17,9 Monaten). Die meisten Kinder hatten zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten, d. h. im Alter von ca. 3 Jahren, erstmalig Kontakt zum Englischen. Ein kleiner Teil der Probanden wurde schon in der Krippe, also ab dem Beginn des 2. Lebensjahres, zweisprachig betreut. Somit lässt sich für die Gesamtstichprobe keine Korrelation zwischen Alter und L2-Kontaktdauer herstellen.

Die Kinder werden von fünf verschiedenen englischsprachigen Erziehern betreut, die bis auf eine Ausnahme keine Muttersprachler sind. Drei Erzieherinnen verfügen durch längere Aufenthalte im englischsprachigen Ausland über eine hohe Sprachkompetenz. Eine Erzieherin fühlt sich nach eigener Aussage unsicher im Gebrauch der englischen Sprache, was sich häufig durch Fehler in der Sprachproduktion bemerkbar macht.

3.2.2 Messinstrumente

Um den Sprachstand in der Muttersprache zu erfassen, wurden die Kinder zu T1 zunächst mit dem „Sprachscreening für das Vorschulalter“ (SSV) von Grimm (2003) getestet. Die Kurzform des „Sprachentwicklungstests für drei- bis fünfjährige Kinder“ (SETK 3-5, Grimm 2001) umfasst je nach Alter zwei verschiedene Untertests, mit denen der Sprachstand des Kindes eingeschätzt werden kann. Für dreijährige Kinder werden die Untertests „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ (PGN) sowie „Morphologische Regelbildung“ (MR) verwendet. Der PGN misst die Fähigkeit, unbekannte Lautmuster im phonologischen Gedächtnis zu repräsentieren (Grimm 2003). Dazu werden den Kindern 13 Nichtwörter mit 2 bis 4 Silben vorgesprochen, die sie unmittelbar nachsprechen sollen. Mit dem Untertest MR wird anhand der Pluralbildung das Niveau der morphologischen Regelkompetenz gemessen. Auf 10 Bildkarten werden den Kindern ihnen bekannte Objekte vorgelegt und im Singular benannt. Die Kinder sollen daraufhin die

Pluralform nennen. Beide Untertests besitzen eine hohe prädiktive Kraft und differenzieren laut Grimm (2003, 17) „hervorragend“ zwischen Kindern mit und ohne Sprachauffälligkeiten. Für vier- bis fünfjährige Kinder setzt sich der Test aus den Untertests „Phonologisches Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter“ (PGN) und „Satzgedächtnis“ (SG) zusammen. Im Unterschied zu den dreijährigen Kindern werden den vier- bis fünfjährigen Kindern beim PGN nicht 13, sondern 18 Nichtwörter vorgesprochen, wobei sich die Silbenzahl bis auf 5 erhöht. Beim SG wird die Fähigkeit geprüft, vorgesprochene Satzformen zu reproduzieren, die sich in ihrer semantischen und syntaktischen Qualität unterscheiden (Grimm 2003). Dazu werden den Kindern nacheinander 15 Sätze vorgesprochen, die sie unmittelbar reproduzieren sollen. Beide Untertests ermöglichen eine sichere Einschätzung der Sprachleistungsfähigkeit vier- bis fünfjähriger Kinder (Grimm 2003). Insgesamt ist der SSV „inhaltlich valide und diagnostiziert zuverlässig Kinder mit Sprachentwicklungsproblemen“ (Grimm 2003, 11).

Um das Wortschatzverständnis im Englischen zu überprüfen, wurden die Kinder mit dem „British Picture Vocabulary Scale III“ (BPVS III) von Dunn & Dunn (2009) getestet. Der BPVS III ist ein standardisierter, individuell durchgeführter Test zur Erfassung des rezeptiven Wortschatzes im Englischen. Er eignet sich für Kinder zwischen 3;0 und 16;11 Jahren und kommt vorrangig bei Kindern zum Einsatz, die Englisch als Mutter- oder Zweitsprache in Großbritannien erwerben. Der Test wurde jedoch auch erfolgreich in verschiedenen Untersuchungen zum Zweitspracherwerb von Kindern in deutsch-englischen Kindertagesstätten in Deutschland eingesetzt (vgl. u. a. Kersten et al. 2010). Allerdings ist dabei zu beachten, dass der Erwerbskontext sich deutlich von dem in Großbritannien unterscheidet, da Englisch hier nicht die Umgebungssprache ist. In einigen Studien wird daher auf die möglichen Schwierigkeiten, die sich aus dem veränderten Erwerbskontext ergeben, hingewiesen (vgl. u. a. Rohde 2010). Dies betrifft vor allem die Frage, ob die für den L1-Kontext als frequent angenommenen Lexeme auch im Kontext englischer Immersion im Kindergarten vorausgesetzt werden können (Couve de Murville et al. 2016).

Der BPVS III besteht aus 14 Sets mit jeweils 12 Test-Items, also insgesamt 168 Stimuli. Die Items beinhalten Begriffe des alltäglichen Lebens und decken verschiedene semantische Kategorien ab, z. B. Tiere, Körperteile, Nahrung, Pflanzen, Formen, Gefühle und Fahrzeuge. Außerdem werden unterschiedliche Wortarten, z. B. Substantive, Verben und Adjektive, berücksichtigt. Der BPVS III ist als Bildzeigetest nach dem Multiple-Choice-Prinzip konzipiert. Aus einer Auswahl von 4 Bildern sollen die Kinder das Bild auswählen, welches das mündlich vorgesprochene Wort am besten illustriert. Die Testwörter sind nach steigendem Schwierigkeitsgrad angeordnet, d. h. jedes der 14 Sets ist schwieriger als das vorhergehende. Wenn das Kind in einem Set 8 oder mehr Fehler macht, wird der Test abgebrochen. Alle richtigen Antworten zusammengezählt, ergeben die Rohpunktzahl, die im Anschluss in einen Standardwert umgewandelt werden kann.

Der BPVS III wurde zweimal im Abstand von 6 Monaten durchgeführt (zu T1 und T2). Die Kinder wurden jeweils in einem separaten Raum, der ihnen vertraut war, getestet. Es wurde darauf geachtet, vor und während der Testung eine angenehme, angstfreie Atmosphäre zu schaffen. Störungen von außen wurden so weit wie möglich vermieden.

3.3 Ergebnisse

3.3.1 Sprachstand Deutsch

Bei 9 der 29 Kinder (31%) lagen die T-Werte in beiden Subtests zwischen 40 und 60 und entsprachen damit der Altersnorm (vgl. Abb. 1). Diese Kinder wiesen demnach eine vollständig altersgerechte Sprachentwicklung auf (Gruppe II). 4 Kinder (14%) schnitten in einem der Subtests überdurchschnittlich (T-Wert > 60) ab, d. h. sie lagen in ihre muttersprachlichen Entwicklung z. T. über der Altersnorm, was auf eine sprachliche Begabung hinweisen könnte (Gruppe I). Bei 9 Kindern (31%) ergab sich aus den beiden Subtests ein uneinheitliches Bild. Während diese Kinder in einem der Tests T-Werte zwischen 40 und 60 erreichten (was einer altersgerechten sprachlichen Entwicklung entspricht), lagen sie im anderen mit T-Werten < 40 unter der Altersnorm (Gruppe III). Diese Kinder gelten laut Grimm (2003) zwar nicht als Risikokinder, ihre sprachliche Entwicklung sollte aber weiter beobachtet werden. 7 Kinder (24%) erreichten in beiden Subtests T-Werte < 40 (Gruppe IV). Bei diesen Kindern muss laut Grimm (2003) von einer deutlichen Verzögerung der Sprachentwicklung ausgegangen werden.

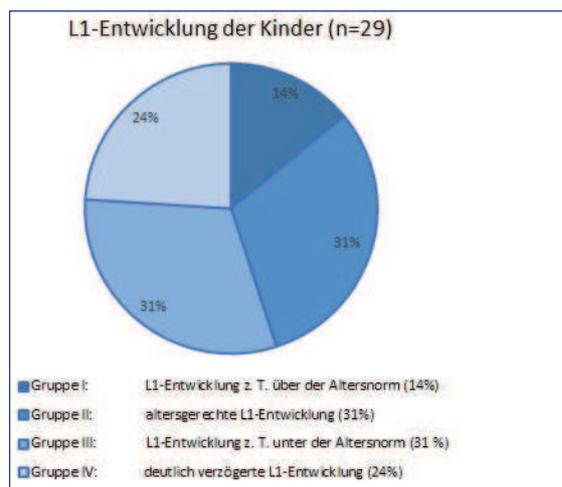


Abb. 1 Ergebnisse des SSV zur muttersprachlichen Entwicklung der Kinder (n=29)

3.3.2 Wortschatzentwicklung Englisch

Der Umfang des rezeptiven Wortschatzes in der L2 wurde mit dem BPVS III gemessen. Bei der Auswertung der Daten wurde mit den Rohwerten (RW) gearbeitet, da eine Umwandlung in Standardwerte in vielen Fällen zu Ungenauigkeiten geführt hätte¹.

Der Vergleich der Testwerte zu T1 zeigt, dass Kinder mit einer verzögerten Sprachentwicklung in der L1 (Gruppe IV) ein deutlich niedrigeres Testergebnis im BPVS III erzielen als die übrigen Gruppen. Während die Gruppen I bis III mit Werten zwischen 13,1 und 13,5 annähernd gleiche Ergebnisse erzielen, liegen die Kinder der Gruppe IV mit einem durchschnittlichen RW von 9,8 deutlich darunter (vgl. Abb. 2). Es ist also davon auszugehen, dass der Umfang des rezeptiven Wortschatzes bei diesen Kindern deutlich geringer ist als bei den Kindern der übrigen Gruppen.

Kinder, die in ihrer muttersprachlichen Entwicklung z. T. unter der Altersnorm liegen (Gruppe III), scheinen sich auf den ersten Blick nur unwesentlich von den Kindern zu unterscheiden, die in ihrer muttersprachlichen Entwicklung der Altersnorm entsprechen (Gruppe II) bzw. z. T. über der Altersnorm liegen (Gruppe I). Allerdings ist hier der Faktor der L2-Kontaktzeit zu berücksichtigen. Während die Gruppen I und II einen durchschnittlichen L2-Kontakt von 1;4 Jahren hatten, betrug die L2-Kontaktzeit bei den Gruppen III und IV durchschnittlich 1;8 Jahre. Wenn man davon ausgeht, dass eine längere Kontaktzeit zu einem höheren Sprachverständnis führt, ergibt sich für Gruppe III ein anderes Bild. Trotz einer längeren Kontaktzeit zum Englischen schneidet diese Gruppe geringfügig schlechter ab (RW Ø 13,1) als die Gruppen I und II (RW Ø 13,5). Es kann demnach angenommen werden, dass Kinder, die in ihrer muttersprachlichen Entwicklung teilweise unter der Altersnorm liegen, bei gleicher L2-Kontaktzeit über einen geringeren Wortschatzumfang verfügen als Kinder mit einer altersgerechten muttersprachlichen Entwicklung.

1 Die Normtabellen des BPVS III umfassen Standardwerte zwischen 70 und 140. Viele Kinder erreichten Rohwerte, die einem Standardwert von < 70 entsprachen. Die Umwandlung in Standardwerte wäre in vielen Fällen daher mit einem Verlust an Genauigkeit einhergegangen.

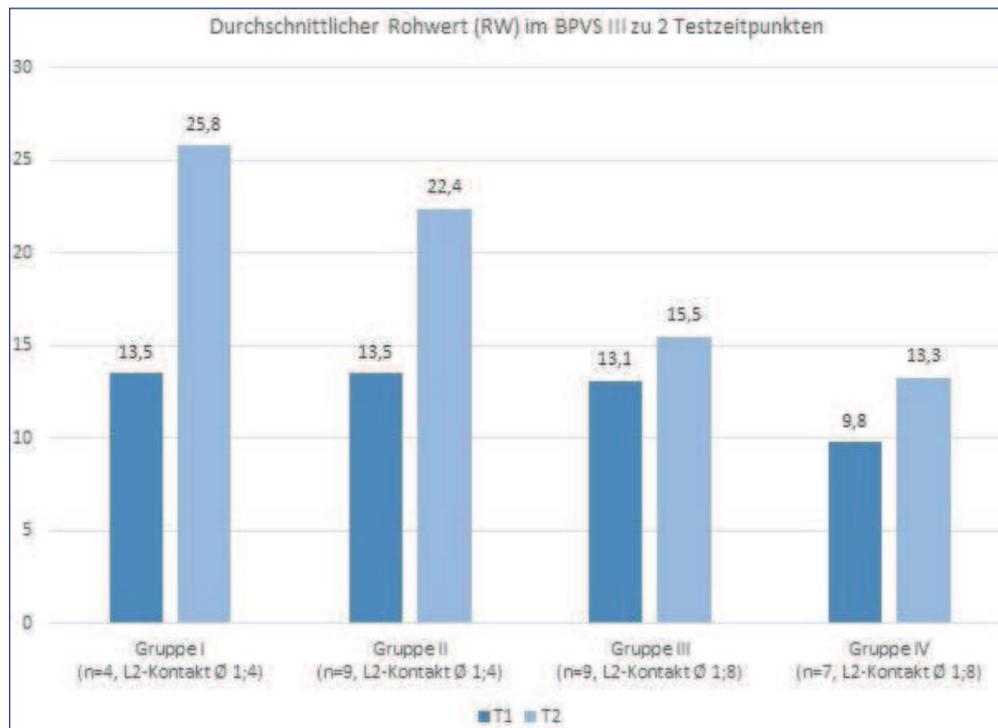


Abb 2: Rezeptive Wortschatzentwicklung der Kinder (n=29) in der L2

Die Wiederholung des BPVS III nach 6 Monaten (zu T2) erbrachte für alle Gruppen einen Zuwachs an Identifikationsraten (vgl. Abb. 2). D. h. es kann für alle Gruppen eine positive Entwicklung im L2-Wortschatzverständnis angenommen werden. Allerdings fallen die Zuwachsraten für die einzelnen Gruppen unterschiedlich aus. Bei Gruppe I stieg der RW im Durchschnitt von 13,5 auf 25,8 an, was einer Wachstumsrate von 91 % entspricht. Dies ist im Vergleich zu den anderen Gruppen die höchste Zuwachsrate. Es kann also angenommen werden, dass sich bei Kindern, die in ihrer muttersprachlichen Entwicklung besonders weit sind, der rezeptive L2-Wortschatz schneller entwickelt als bei den übrigen Kindern. Gruppe II erreichte zu T2 ebenfalls ein deutlich höheres Testergebnis als zu T1. Hier stieg die durchschnittliche Rohpunktzahl um 66 % von 13,5 auf 22,4 an. Die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes verläuft bei diesen Kindern demnach etwas langsamer als bei Kindern, die in ihrer muttersprachlichen Entwicklung z. T. über der Altersnorm liegen.

Deutlich niedriger fiel die Zuwachsrate bei Gruppe III aus, wo die durchschnittlichen Rohwerte lediglich um 18 % von 13,1 auf 15,5 anstiegen. Gruppe IV erreichte zu T2 einen durchschnittlichen RW von 13,3 und steigerte sich damit im Vergleich zu T1 um 36 %. Die Gruppen III und IV liegen bei den Zuwachsraten demnach deutlich unter denen der Gruppen I und II. Dies lässt darauf schließen, dass sich bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen in der Muttersprache der rezeptive Wortschatz in der Zweitsprache langsamer entwickelt als bei Kindern mit einer altersgerechten muttersprachlichen Entwicklung.

Interessant ist, dass die Zuwachsrate im rezeptiven L2-Lexikon bei Kindern mit einer deutlichen Verzögerung der L1-Entwicklung doppelt so hoch ausfällt (36 %) wie bei Kindern, die in ihrer muttersprachlichen Entwicklung nur teilweise unter Altersnorm liegen (18%). Worin dieser Unterschied begründet liegt, lässt sich nicht mit Sicherheit feststellen. Eine mögliche Erklärung könnte das Wirken weiterer Einflussfaktoren sein, welche im folgenden Abschnitt diskutiert werden sollen.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden erste Ergebnisse einer laufenden Langzeitstudie vorgestellt, in der die rezeptive L2-Wortschatzentwicklung von Kindern mit und ohne sprachliche Beeinträchtigungen untersucht wird. Es konnte gezeigt werden, dass Kinder mit einer ausgeprägten Verzögerung bzw. Störung in der muttersprachlichen Entwicklung über einen deutlich geringeren rezeptiven Wortschatz in der Zweitsprache verfügen als Kinder mit einer altersgerechten mutter-

sprachlichen Entwicklung. Auch Kinder, die in ihrer L1-Entwicklung nur teilweise unter der Altersnorm liegen, haben einen geringeren L2-Wortschatz als sprachlich altersgerecht entwickelte Kinder. Zudem fallen bei diesen beiden Gruppen die Zuwachsraten im rezeptiven L2-Wortschatz deutlich geringer aus als bei sprachunauffälligen Kindern. Es ist demnach davon auszugehen, dass sich das Wortschatzverständnis bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen langsamer entwickelt als bei Kindern ohne sprachliche Beeinträchtigungen. Die von Scharff Rethfeldt (2013) dokumentierten Beobachtungen für bilingual aufwachsende Kinder mit einer SSES (s. 2.1) scheinen demnach auch für den Zweitspracherwerb durch englische Immersion zuzutreffen.

Ein interessantes Ergebnis ist, dass Kinder mit deutlichen Verzögerungen in der muttersprachlichen Entwicklung eine doppelt so hohe Zuwachsrate im Wortschatzverständnis haben wie Kinder, die nur in Teilbereichen der L1-Entwicklung auffällig sind. Es ist anzunehmen, dass dieser Unterschied auf das Wirken weiterer Einflussfaktoren zurückzuführen ist. So kann beispielsweise die Qualität des sprachlichen Inputs durch die fremdsprachige Betreuungsperson die fremdsprachliche Entwicklung der Kinder beeinflussen. Weitz (2015) konnte in diesem Zusammenhang nachweisen, dass sich die rezeptiven Fähigkeiten bei Kindern in Immersionsprogrammen besser entwickeln, wenn der sprachliche Input durch vielfältige und reichhaltige Strukturen gekennzeichnet ist. Dies könnte auch in der vorliegenden Studie von Bedeutung sein, denn die Kinder wurden von 5 unterschiedlichen Erziehern betreut, deren fremdsprachliche Kompetenzen sich stark voneinander unterschieden. Ein Erzieher war Muttersprachler, 3 weitere Erzieherinnen hatten langjährige Auslandserfahrungen und verfügten dadurch über eine relativ hohe fremdsprachliche Kompetenz. Eine Erzieherin war sich oft selbst unsicher im Gebrauch der Fremdsprache, wodurch ihr sprachlicher Input qualitativ wenig hochwertig war. Da die meisten Kinder mit SSES von fremdsprachlich kompetenten Erziehern betreut wurden, profitierten sie möglicherweise von einem hochwertigen Input durch ihre Betreuungsperson und konnten dadurch höhere Zuwachsraten erzielen.

Zu erwähnen ist auch, dass die Ergebnisse der sprachauffälligen Kinder deutliche individuelle Entwicklungsmuster aufweisen, die sowohl durch Persönlichkeitsmerkmale als auch durch oben angedeutete Umweltfaktoren bedingt sein können. Hier wird es notwendig sein, Individualprofile zu erstellen, die diese Faktoren berücksichtigen.

5 Fazit

Der Erwerb des Wortschatzes spielt gerade in der frühen Phase des Sprachenlernens eine wesentliche Rolle und kann als Indikator für die allgemeine Sprachentwicklung angenommen werden. Die vorliegende Studie belegt, dass Kinder mit sprachliche Beeinträchtigungen in der Muttersprache auch in der Zweitsprache schlechtere Sprachleistungen erbringen als sprachunauffällige Kinder. Es lässt sich daher vermuten, dass Störungen im Sprachentwicklungsprozess sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache betreffen und sich in ähnlicher Weise zeigen.

Es ist jedoch bemerkenswert, dass auch Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen kontinuierlich Fortschritte im Verständnis der Fremdsprache machen. Dies spricht dafür, dass auch diese Kinder von einer zweisprachigen Umgebung in Form von englischer Immersion im Kindergarten profitieren. Wichtig dabei ist jedoch, dass auch die deutsche Sprache weiterhin eine ausreichende Förderung erhält. Nur dann kann sichergestellt werden, dass die Kinder in ihrer Muttersprache eine positive Entwicklung durchlaufen.

Literatur

- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H. J. (Hrsg.) (1995): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Beyer, F. (2013): *Hintergrundwissen Inklusion: Handreichung Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett.
- Bleyhl, W. (1995): Wortschatz und Fremdsprachenunterricht oder: Das Problem sind nicht die Lerner. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H. J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (20–31). Tübingen: Narr.
- Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (eds.) (2002): *An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Cameron, L. (2004): *Teaching languages to young learners*. 6th printing. Cambridge: Cambridge University Press.

- Couve de Murville, S., Kersten, K., Maier, E., Ponto, K. & Weitz, M. (2016): Rezeptiver L2 Wortschatz in der Grundschule. In: Steinlen, A. K. & Piske, T. (Hrsg.): *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten* (85–121). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Daniel, A. (2001): *Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft Duisburg: Band 44*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Döpke, S. (1992): *One parent, one language: An interactional approach. Studies in bilingualism: vol. 3*. Amsterdam: Benjamins.
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2009): *The British Picture Vocabulary Scale: BPVS III. 3rd edition*. London: GL Assessment.
- Fox-Boyer, A. (2016): *Kindliche Aussprachestörungen: Phonologischer Erwerb, Differenzialdiagnostik, Therapie*. 7. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Frigerio Sayilir, C. (2011): *Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen: Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen*. *Babylonia*, 2, 92–97.
- Gass, S. M., Behney, J. & Plonsky, L. (2013): *Second language acquisition: An introductory course*. 4th edition. New York: Routledge.
- Glück, C. W. (2001): Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie* (75–87). Stuttgart: Kohlhammer.
- Glück, C. W. (2007): Pragmatische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache* (247–253). Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2001): *Sprachentwicklungstest für 3- bis 5-jährige Kinder SETK 3-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2003): *Sprachscreening für das Vorschulalter: Kurzform des SETK 3-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H., Aktas, M., Jungmann, T., Peglow, S., Stahn, D. & Wolter, E. (2004): Sprachscreening im Vorschulalter: Wie viele Kinder brauchen tatsächlich eine Sprachförderung? *Frühförderung interdisziplinär* 23, 3, 108–117.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2001): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Häckel, A. (2013): *Bilinguale Kita-Einrichtungen: Untersuchungen zur sprachlichen Entwicklung deutsch-englisch bilingual betreuter Kita-Kinder. Sprachenlernen konkret!: Band 13*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Jalkanen, J. (2009): Language proficiency and age-appropriate methodology at the English kindergarten of Kuopio. In: Nikolov, M. (ed.): *The age factor and early language learning. Studies on Language Acquisition [SOLA]: Vol. 40* (97–117). Berlin, New York: de Gruyter.
- Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C. & Steinlen, A. K. (eds.) (2010): *Bilingual preschools. Volume 1: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006*. Brüssel.
- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004): Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning* 54, 399–436.
- Marinis, T., Papangeli, A. & Stojanovik, V. (eds.) (2009): *Proceedings of the Child Language Seminar 2007. 30th Anniversary*. Reading: University of Reading.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language. Cambridge applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (ed.) (2009): *The age factor and early language learning. Studies on Language Acquisition [SOLA]: Vol. 40*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2011): *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. 2nd edition. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Piske, T. (2007): Wichtig ist nicht nur ein früher Beginn: Zum Erlernen von Fremdsprachen an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. In: Pliening, M. & Schumacher, E. (Hrsg.): *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule*. Gmünder Hochschulreihe: Band 27 (133–151). Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.
- Pliening, M. & Schumacher, E. (Hrsg.) (2007): *Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. Gmünder Hochschulreihe: Band 27*. Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2012): *Approaches and methods in language teaching*. 2nd edition. 19th printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rohde, A. & Tiefenthal, C. (2002): On L2 Lexical Learning Abilities. In: Burmeister, P., Piske, T. & Rohde, A. (eds.): *An integrated view of language development. Papers in honor of Henning Wode* (449–471). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Rohde, A. (2010): Receptive L2 Lexical Knowledge in Bilingual Preschool Children. In: Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C. & Steinlen, A. K. (eds.): *Bilingual preschools. Volume 1: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Rothweiler, M. & Kauschke, C. (2007): Lexikalischer Erwerb. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache* (42–56). Göttingen: Hogrefe.

- Rothweiler, M. (2013): Spezifische Sprachentwicklungsstörungen bei mehrsprachigen Kindern. *Stimme – Sprache – Gehör* 37, 186–190.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Forum Logopädie. Stuttgart: Thieme.
- Schmitt, N. (2008): Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research* 12, 3, 329–363.
- Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.) (2007): *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P. (2007): Verzögerte Sprachentwicklung: Zum Zusammenhang zwischen Late Talker, Late Bloomer und Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. In: Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.): *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1: Sonderpädagogik der Sprache* (178–189). Göttingen: Hogrefe.
- Steinlen, A. K. & Rogotzki, N. (2009): Comprehension of L2 grammar in a bilingual preschool: A developmental perspective. In: Marinis, T., Papangeli, A. & Stojanovic, V. (eds.): *Proceedings of the Child Language Seminar 2007. 30th Anniversary* (163–173). Reading: University of Reading.
- Steinlen, A. K. & Piske, T. (Hrsg.) (2016): *Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stern, H. H. (1967): *Foreign Languages in Primary Education: The Teaching of Foreign or Second Languages to Younger Children*. London: Oxford University Press.
- Targonska, J. & Stork, A. (2013): *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung lexikalischer Kompetenz*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24, 1, 71–108.
- Thornbury, S. (2002): *How to teach Vocabulary*. Harlow: Longman.
- Weitz, M. (2015): *Die Rolle des L2-Inputs in bilingualen Kindergärten*. *Inquiries in language learning: Vol. 13*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weitz, M., Pahl, S., Flyman Mattisson, A., Buyl, A. & Kalbe, E. (2010): The Input Quality Observation Scheme (IQOS): The Nature of L2 Input and its Influence on L2 Development in Bilingual Preschools. In: Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C. & Steinlen, A. K. (eds.): *Bilingual Preschools. Volume 1: Learning and Development*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wode, H. (1993): *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

Zu der Autorin

Dr. Katja Schmidt ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Anglistik/Amerikanistik an der Universität Rostock in der LehrerInnenausbildung tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des frühen Fremdsprachenlernens. In ihrem Habilitationsprojekt befasst sie sich mit dem Zweitspracherwerb von Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen im Kontext englischer Immersion.

Korrespondenzadresse

Dr. Katja Schmidt
Universität Rostock
Philosophische Fakultät
Institut für Anglistik/Amerikanistik
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock

E-Mail: katja.schmidt3@uni-rostock.de