

**Author's Post-print.** This article does not exactly replicate the final version published in the journal *Sprache · Stimme · Gehör*. It is not a copy of the original published article and is not suitable for citation.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1055/s-0031-1301283>

URL: <https://www.thieme-connect.de/ejournals/pdf/10.1055/s-0031-1301283.pdf>

---

## Vergleich der Mediennutzung einsprachig und mehrsprachig aufwachsender Kinder zwischen drei und sechs Jahren

Ute Ritterfeld, Bettina Pahnke, Timo Lüke  
*Technische Universität Dortmund*

### Comparing the media usage of mono- and multilingual preschoolers age 3 to 6

#### Zusammenfassung

Das Sprachförderpotential von Medien hängt von den Medieninhalten, aber auch von dem Medienformat ab: Bildlastige Medien (v.a. TV) werden hier als weniger potent eingestuft als sprachlastige Medien (v.a. Buch, Hörspiel). Kinder mit Sprachauffälligkeiten tendieren dazu, sprachlastige Medien zu meiden und dafür verstärkt bildlastige Medien zu nutzen. In dieser Studie wurde untersucht, ob sich ein vergleichbarer Befund für mehrsprachige im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern ergibt. Hierzu wurde eine Fragebogenstudie durchgeführt, für die Eltern von insgesamt 276, davon 181 ein- und 95 mehrsprachigen Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren gewonnen werden konnten. Alle Familien wurden in denselben Kindergärten und Kinderbetreuungseinrichtungen einer mittelstädtischen Region in NRW rekrutiert. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, wonach auch mehrsprachige Kinder im Vergleich zu ihren einsprachigen Peers sich verstärkt den bildlastigen Medien zuwenden, aber die sprachlastigen und damit potentiell sprachförderlichen Medien weniger nutzen.

**Schlüsselwörter:** Mediennutzung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit

#### Abstract

Whether media facilitate or inhibit language learning depends on media content as well as on media format: image driven media (e.g., TV) are hereby assumed to have less potential compared to language driven media (e.g., books, audio stories). Children with specific language impairment have earlier been shown to prefer image driven media and avoid language driven media compared to their peers. This study aims to investigate whether a similar pattern can be found for multilingual compared to monolingual preschoolers. A survey was distributed to parents of preschoolers in a midurban region in Germany. Final sample consisted of 276 data sets including 181 mono- and 95 multilingual children age 3 to 6. Findings confirm the hypotheses of multilingual children using less language driven, but more image driven media. They hereby make less use of the facilitating potential of media for language learning.

**Key words:** Media usage, language acquisition facilitation, multilingualism

## Das Potential von Medien für die sprachliche Entwicklung

### Sprachliche Inputdaten

Kinder bilden ihre Sprachkompetenzen in Interaktion mit sprachkompetenten Interaktionspartnern aus. Auf der Grundlage der sogenannten sprachlichen Inputdaten [1] gelingt es ihnen, ein Lexikon auszubilden und sich die impliziten Regeln der Sprachverwendung anzueignen. In dem Alter, in dem die Kinder mit den Herausforderungen der Spracherwerbsaufgabe konfrontiert sind, nutzen sie bereits zahlreich und intensiv Medien, die ebenfalls in der Mehrheit ein sprachliches Angebot unterbreiten. Je nachdem, welche und wie viel Medien die Kinder in welchem Alter nutzen, kann damit der medial vermittelte Input eine bedeutsame Komponente des Sprachangebots darstellen. In der Diskussion um Sprachförderpotentiale ist es deshalb wichtig, auch den Mediengebrauch von Kindern zu berücksichtigen und dessen Einfluss auf die Sprachentwicklung genauer zu untersuchen.

### Medien als sprachliche Inputdaten

An anderer Stelle diskutierten Niebuhr und Ritterfeld [2] den in diesem Zusammenhang oft unterstellten negativen Einfluss von Medien. Häufig anzutreffende Hypothesen sind danach die Verdrängungshypothese (die Mediennutzung verdrängt andere, für den Spracherwerb wichtigere Tätigkeiten und Interaktionen); die Überforderungshypothese (v. a. die elektronischen Medien können von Kindern nicht ausreichend verarbeitet werden, sie bewirken einen schnellen Konzentrationsrückgang und behindern damit Lernvorgänge); die Sprachverrohungshypothese (die medialen Sprachangebote sind den Kindern nicht angemessen und beeinträchtigen die Entwicklung einer differenzierten und vielschichtigen Sprache) und die Mainstreaming-Hypothese (durch hohen Fernsehkonsum nivellieren sich schichtbedingte sprachliche Leistungsunterschiede). Empirische Befunde machen zunächst deutlich, dass diese Annahmen in ihrer Einfachheit nicht bestätigt werden können (im Überblick: [3]). Gleichwohl scheinen Medien in der Tat eine bedeutsame Rolle beim Erwerb der mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeit zu spielen. Allerdings entfaltet sich die Wirksamkeit in einem komplexen Zusammenspiel aus personalen, sozialen und situativen Faktoren auf der Rezipientenseite mit den formalen und inhaltlichen Eigenschaften auf der Medienseite. Ob die Wirkungen dann negativ oder positiv sind, hängt nicht nur vom Medium selbst, sondern auch von den transportierten Inhalten und ihrer Passung an die Informationsverarbeitungsfähigkeit der Kinder ab [2].

Bei der Betrachtung der kindlichen Mediennutzung sind in erster Linie Unterhaltungsmedien gemeint. Informationsmedien spielen im Vorschulalter noch eine zu vernachlässigende Rolle und gewinnen erst in einem Alter Bedeutung, in dem die grundlegenden Meilensteine des Spracherwerbs erreicht sind. Doch während die oben genannten Negativ-Einfluss-Hypothesen gerade in der Unterhaltsamkeit der Kindermedien das Übel identifizieren, plädieren Vorderer, Ritterfeld und Klimmt [4] für Unterhaltsamkeit als eine motivationale und damit für Lernprozesse nutzbare Komponente. Das Unterhaltungspotential, so argumentieren die Autoren und legen eine Reihe von empirischen Bestätigungen vor [5–7], diene der Evozierung von Aufmerksamkeit, die der nachhaltigen Informationsverarbeitung auch von Sprachdaten zu Gute kommen könne.

***Die Unterhaltsamkeit von Kindermedien dient der Evozierung von Aufmerksamkeit und ist somit für Lernprozesse nutzbar.***

Diese Argumentation gilt vor allem dann, wenn das mediale Angebot in erster Linie ein sprachliches Angebot ist, wie etwa bei Büchern, Hörbüchern und Hörspielen. Der Annahme eines sprachförderlichen Potentials von Büchern ist bislang nicht widersprochen worden. Doch nicht nur selbständiges Lesen soll bilden, auch Bilderbücher für kleine Kinder können sprachförderlich genutzt werden. Das sogenannte dialogische Vorlesen hat sich in mehreren Studien als gewinnbringend erwiesen [8-11]. Allerdings ist es weniger das Buch als die dialogische Situation, die für die sprachförderlichen Effekte verantwortlich gemacht wird. Dies steht im Einklang mit den Befunden aus der Spracherwerbsforschung, wonach der elterliche Input an das Kind nicht unmittelbar wirkt, sondern in einer dialogischen Situation Sprachlernepisoden bereit hält, in denen Angebote gemacht, Rückmeldungen gegeben und der Sprachstand des Kindes durch altersangemessene Expansionen und Extensionen erweitert wird [1]. Konsequenterweise wird der mediale Input auch als nicht-responsiver Input als unzureichend kritisiert [12]. Es steht außer Frage, dass die dialogische Situation der Königsweg für den Spracherwerb darstellt und ein ausschließlich medial vermittelter Input das nicht kompensieren kann. Kinder gehörloser Eltern können also nicht allein durch Mediengebrauch eine Sprache vollständig erwerben [13]. Gleichwohl zeigen mittlerweile eine Fülle empirischer Studien, dass damit das medieninhärente Sprachangebot nicht völlig obsolet ist, sondern wesentliche Unterstützungsfunktion übernehmen kann (im Überblick: [14]). Die Frage ist dann, welche Formate sich hierfür besonders eignen.

***Medial vermittelter sprachlicher Input kann die dialogische Situation nicht ersetzen, sehr wohl aber eine wesentliche Unterstützungsfunktion übernehmen.***

### **Sprach- und Bildlastige Medien**

Wir schlagen hierfür eine Einteilung in sprach- und bildlastige Medien vor. Sprachlastige Medien zeichnen sich durch ein ausschließlich sprachliches Angebot aus, wie es durch Bücher, Hörbücher und Hörspiele vermittelt wird. Bildlastige Medien hingegen (z.B.: Bilderbuch, Cartoon, TV) verwenden (auch oder sogar primär) eine Bildersprache, durch die wesentliche Bedeutungen extrahiert werden können. Es ist damit nicht mehr zwingend erforderlich, das Sprachangebot überhaupt zu verarbeiten. Die Bilder allein können sogar ausreichen, um ein Unterhaltungspotential zu entfalten.

Sprachförderung, so argumentieren Niebuhr und Ritterfeld [2] deshalb, ist vor allem im Vorschulalter durch Hörmedien möglich. Denn in diesem Alter werden diese Medien außerordentlich gerne genutzt [15] und das stets gleichbleibende sprachliche Angebot häufig viele Male rezipiert, sodass dieser Input tief und nachhaltig verarbeitet werden kann [4]. Es wundert deshalb auch nicht, dass Ritterfeld, Klimmt und Netta [16] im Rahmen einer Tagebuchstudie Hinweise darauf erhalten haben, dass Vorschulkinder, die mit der Verarbeitung sprachlicher Informationen Schwierigkeiten haben, Bücher und Hörspiele weniger nutzen als ihre Peers und sich dafür eher dem bildlastigen Medium TV zuwenden.

Mit dieser Studie wollten wir nun der Frage nachgehen, ob eine andere Gruppe von Kindern, die ebenfalls Barrieren in der Sprachverarbeitung zu überwinden hat, ähnliche Präferenzen zeigt: Unterscheidet sich die Mediennutzung mehrsprachiger Vorschulkinder von der ihrer einsprachigen Peers?

### **Medien und Mehrsprachigkeit**

Obgleich die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland regelmäßig repräsentativ erfasst wird [17] und deshalb auch Daten von mehrsprachigen Kinder mit erhoben sein müssen, werden die Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht extra ausgewiesen. Wenngleich Mehrsprachigkeit nicht mit Migrationshintergrund gleichgesetzt werden kann [18], sind allein die Daten zum Migrationshintergrund recherchierbar. Im Jahr 2009 betrug der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund ca. 19% der Gesamtbevölkerung [19]. In der Altersgruppe unter fünf Jahren betrug der Anteil mehr als ein Drittel [19], wobei er in städtischen Gebieten größer ist als in ländlichen Gebieten und der Anteil mehrsprachiger Kinder in Deutschland zunimmt.

Mehrsprachige Familien, so kann angenommen werden, realisieren nicht nur eine sprachlich diverse Alltagskommunikation, sondern haben auch die Möglichkeit, sprachlich diverse Medien zu nutzen. Insbesondere elektronische Medien machen es mittlerweile nahezu umstandsfrei möglich, nicht nur Informations-, sondern auch Unterhaltungsformate auch in der Herkunftssprache zu rezipieren. Leider ist die wissenschaftliche Befundlage hierzu noch sehr dünn. In einer Untersuchung von Granato aus dem Jahr 2000 wurde deutlich, dass sich Kinder türkischer Herkunft im Alter von 6 bis 13 Jahren weder in der Häufigkeit noch in der Dauer der Fernsehnutzung von ihren einsprachigen Peers unterscheiden. Sie scheinen auch keine Präferenzen für türkische Fernsehsendungen zu entwickeln. Lediglich 7% der 255 befragten türkisch-deutschen Kinder bevorzugten türkische Kanäle, 63% der türkischen Kinder sehen lieber deutsche Sendungen [20]. Grüninger und Lindemann [15] betrachteten eine Substichprobe türkischer Vorschulkinder (n=71) und stellten dort eine längere und häufigere Fernsehnutzung als bei deutschen Kindern fest. Gleichzeitig sind Bücher und auch Hörspiele in den türkischen Haushalten weniger vorhanden und werden seltener genutzt als in deutschen Familien (Quote der Ausstattung mit Bilderbüchern: 77,5% der türkischen, 99,2% der deutschen Haushalte). Zu Recht weisen die Autoren jedoch auf den – nicht kontrollierten – Zusammenhang mit dem sozio-ökonomischen Status der untersuchten Familien hin. Gleichwohl schreiben sie den türkischen Familien einen kulturell bedingt weniger restriktiven Umgang mit dem Fernsehen zu [15]. In einer etwas neueren Untersuchung mit einer allerdings sehr kleinen Stichprobe (n=9) fand Jeuk Hinweise, dass das Fernsehen in türkischen Familien zwar zeitlich einen breiten Raum einnimmt, jedoch häufig als Nebenbei-Medium genutzt wird, bei dem sich die Kinder also parallel mit anderen Dingen beschäftigen. Ebenso wie Granato widerspricht er der populären Annahme, dass in türkischen Haushalten vor allem türkische Sendungen gesehen würden, und schlussfolgert sogar, „dass sowohl die Kinder als auch ihre Familien mehr deutsche Medien nutzen, als dies aufgrund ihres Sprachgebrauchs zu erwarten wäre.“ [21].

## Hypothesen

Mit der vorliegenden Studie möchten wir diese eher dürftige Befundlage erweitern und postulieren auf der Grundlage der obigen Ausführungen folgende Hypothesen:

- (H1) Mehrsprachig aufwachsende Vorschulkinder nutzen mehrheitlich deutschsprachige Medien.
- (H2) Mehrsprachige aufwachsende Vorschulkinder nutzen im Vergleich zu ihren einsprachigen Peers mehr bildlastige Medien (TV).
- (H3) Mehrsprachige aufwachsende Vorschulkinder nutzen im Vergleich zu ihren einsprachigen Peers weniger sprachlastige Medien (Hörspiel, Buch).

## Methode

### Fragebogen

Es wurde ein ad hoc Fragebogen für Eltern entwickelt, mit dem Informationen zur Mediennutzung ihrer Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren erhoben werden konnten. In einem kurzen Einleitungstext wurde zunächst das Anliegen der Untersuchung erläutert, verbunden mit der Bitte an die Eltern um Unterstützung, und Zusicherung der Anonymität. Angaben zum Kind beinhalten Alter (Geburtsjahr und -monat), Geschlecht, Geschwisterzahl, Mehrsprachigkeit (ja/nein), Sprache(n) des Kindes sowie die vom Kind verwendete(n) Sprache(n) zu Hause, im Kindergarten und im weiteren Umfeld (Nachbarschaft). Die Eltern werden dann gebeten einzuschätzen, welche Sprache das Kind am besten beherrscht, und anzugeben, wie wichtig ihnen selbst die Beherrschung der deutschen Sprache und die Beherrschung der Herkunftssprache durch das Kind sind.

Die Mediennutzung wird getrennt für die Häufigkeit (täglich, mehrmals in der Woche, einmal in der Woche, selten, nie) und die Dauer (weniger als 10 min, 10-20 min, 20-30 min, 30-40 min, 40-50 min, länger) und für getrennt für (Bilder-)Bücher, Fernsehen, Hörspiel/Hörbuch, Computer/Internet, Videospiele, Musik (Tonträger) und Radio erhoben. Um das Ausfüllen für die Eltern möglichst leicht zu machen, wurde hier ein Raster in Tabellenform vorgegeben, in dem Zutreffendes angekreuzt werden konnte. Anschließend werden bei den mehrsprachigen Familien Angaben darüber erbeten, in welchen Sprachen die bereits vorher erfassten Medien genutzt werden.

Als Kontrollvariablen wurde der sozio-ökonomische Status anhand der Haushaltsgröße und des Haushaltseinkommens erhoben. Außerdem wurde die deutsche Sprachkompetenz anhand des Befundes aus dem in NRW bei allen Vierjährigen durchgeführten Sprachstandscreening Delfin-4 [22] erfasst. Da die Testresultate den Eltern häufig nur kategorial mitgeteilt wird (Ihr Kind hat bestanden/nicht bestanden) erfragen wir die aus Delfin-4 abgeleitete Konsequenz, ob das Kind keine, künftig, gegenwärtig oder in der Vergangenheit Sprachförderung bekommt bzw. bekam.

### Procedere

Zur Rekrutierung der Stichprobe wurden 20 Kindertagesstätten in einer mittelstädtischen Region in NRW zur Mitarbeit gewonnen. Um möglichst viele Daten von mehrsprachigen Kindern zu erhalten, wurden vorrangig Einrichtungen in Stadtteilen mit hohem Einwohneranteil mit Migrationshintergrund angesprochen. Jede teilnehmende Einrichtung wurde im Vorfeld nach dem sprachlichen Hintergrund der betreuten Migrantenkinder gefragt. Erwartungsgemäß wurden russisch und

türkisch als häufigste Einwanderungssprachen genannt. Daneben besuchen relativ viele Kinder albanischer Herkunft sowie Kinder aus dem arabischen Sprachraum die Einrichtungen. Der Fragebogen wurde deshalb ins Türkische, Russische, Albanischen und Hocharabische übersetzt. Die Fragebogen wurden innerhalb von zwei Tagen an die teilnehmenden Einrichtungen verteilt und dort durch die Erzieherinnen an die Eltern aller betreuten Kinder ausgegeben. Die ausgefüllten Bögen wurden wiederum von den Einrichtungen entgegengenommen. Die Eltern hatten eineinhalb Wochen Zeit, um den Bogen auszufüllen und abzugeben. Die Grundgesamtheit aller Kinder dieser Einrichtungen umfasste ca. 960 Kinder. Der Rücklauf entspricht mit  $n=304$  einem knappen Drittel aller in Frage kommender Kinder. Hiervon wurden zunächst alle Fälle aussortiert, die aus der Altersspanne (3-6) herausfielen oder deren Angaben unvollständig waren.

### Stichprobe

Die Stichprobe umfasst Angaben zu insgesamt 276 Kindern. Die Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe ist annähernd ausgeglichen mit 53% Jungen und 47% Mädchen. Im Durchschnitt sind die Kinder  $M=4,89$  Jahre alt ( $SD=0,96$ ), wobei die sechsjährigen Kinder mit einem Anteil von 14% der Stichprobe erwartungsgemäß etwas unterrepräsentiert sind, da in diesem Alter der Übergang zur Schule stattfindet. 34,4% ( $n=95$ ) der Kinder wächst mehrsprachig, der Rest einsprachig deutsch auf. Geschlecht und Alter verteilen sich in diesen beiden Teilstichproben nicht unterschiedlich.

Etwa ein Viertel (24,3%) aller Kinder wächst (bislang) ohne Geschwister auf, dabei ist innerhalb dieser Gruppe der Anteil der einsprachigen Kinder nominal höher: 27,6% der Einsprachigen haben keine Geschwister (Mehrsprachige: 17,9%). Im Durchschnitt haben die Kinder  $M=1,24$  Geschwister ( $SD=0,88$ ), wobei sich die beiden Teilstichproben nicht unterscheiden.

Die Haushaltsgröße variiert zwischen zwei und zehn Personen ( $M=4,10$ ,  $SD=1,16$ ), wobei die Vier-Personen-Haushalte mit 45,2% überwiegen. Der Unterschied in der Haushaltsgröße zwischen den ein- ( $M_E=3,99$ ,  $SD=1,07$ ) und mehrsprachigen ( $M_M=4,31$ ,  $SD=1,31$ ) Haushalten ist signifikant,  $t(268)=-2,15$ ,  $p<.05$ . Die Frage nach dem Haushaltseinkommen wurde von knapp einem Fünftel der Stichprobe, gleich verteilt in beiden Subgruppen, nicht beantwortet. Bei den verbleibenden 224 (143 ein-, 81 mehrsprachigen) Fällen werden Unterschiede in den Teilstichproben deutlich: Den meisten einsprachigen Haushalten stehen monatlich über 2.500 Euro zur Verfügung, wohingegen die meisten mehrsprachigen Haushalten über weniger als 2.000 Euro im Monat verfügen. Haushaltseinkommen und Personenzahlen wurden zum Nettoäquivalenzeinkommen [23] kompiliert, das als Maß für den sozio-ökonomischen Status herangezogen wird. Dieses ist in den beiden Teilstichproben deutlich unterschiedlich: Bei einsprachigen Haushalten liegt das mittlere Nettoäquivalenzeinkommen bei  $M=1.039$  Euro ( $SD=276$ ), bei mehrsprachigen Haushalten bei  $M=823$  Euro ( $SD=298$ ),  $t(219)=5,41$ ,  $p>.001$ .

Der Delfin-4-Test wurde bereits von 157 Kindern der Stichprobe absolviert, die anderen Kinder waren dazu noch zu jung. Von den getesteten Kindern waren 110 einsprachig (70%) und 47 mehrsprachig (30%), ein Verhältnis, das nur geringfügig von der Verteilung in der Gesamtstichprobe abweicht. 152 Fragebögen enthielten Angaben zum Ergebnis des Tests. Von den einsprachigen Kindern haben 82% den Test bestanden, 15% bekommen gegenwärtig Sprachförderung, bei 3% ist die Sprachförderung beendet. Von den mehrsprachigen Kindern bestanden 72% den Test, 26% be-

kommen gegenwärtig Sprachförderung, bei 2% ist die Sprachförderung beendet. Für die Gesamtstichprobe ist damit ein Sprachförderbedarf in 21% derjenigen Fälle identifiziert worden, bei denen Angaben zum Ergebnis des Delfin-4-Tests gemacht wurde. Für 2009 wurde ein Sprachförderbedarf in NRW von 24% dokumentiert [24].

### **Sprachverteilung und Sprachgebrauch in der Gruppe der mehrsprachigen Kinder**

Die weitaus größte Gruppe mehrsprachigen Kinder kommt aus dem türkischen Sprachraum: 42 Kinder haben einen türkischen, ein Kind hat einen türkisch-kurdischen Sprachhintergrund. Es folgen mit deutlichem Abstand italienisch (10), arabisch (9), russisch (8), polnisch (7), griechisch (5), albanisch (3), marokkanisch und bosnisch (jeweils 2). Je einmal wurden die Sprachen spanisch, serbisch, litauisch, tschechisch und indisch sowie die Kombination italienisch-arabisch genannt. Tabelle 1 macht deutlich, dass zwei Drittel der Eltern (66,3%) angab, dass die Kinder zu Hause sowohl Deutsch als auch die Familiensprache sprechen. 30,5% benutzen ausschließlich die Familiensprache und 3,2% (n=3) der Kinder sprechen trotz der Mehrsprachigkeit zuhause ausschließlich Deutsch. Anders sieht es im Kindergarten aus: Hier wird zu über 97% ausschließlich Deutsch gesprochen, nur jeweils einmal wurde die Familiensprache bzw. die Kombination Deutsch/Familiensprache genannt. Für den Bereich Nachbarschaft/Umgebung wurde zur Hälfte die Kombination Deutsch/Familiensprache genannt, 41,1% gaben Deutsch und 7,8% die Familiensprache an. Einmal wurden zwei Familiensprachen benannt.

64,4% der mehrsprachigen Kinder beherrschen nach Angaben der Eltern Deutsch am besten, 23,3% die Familiensprache und 12,2% sowohl Deutsch und die Familiensprache. Die Beherrschung der deutschen Sprache wird von den Eltern als außerordentlich bedeutsam bewertet:  $M=3.95$  ( $SD=0.23$ ; vierstufige Skala). Die Bedeutsamkeit der Familiensprache ist mit  $M=3.45$  ( $SD=0.75$ ; vierstufige Skala) signifikant geringer,  $\text{paired } t(90)=5.63$ ,  $p<.001$ .

### **Ergebnisse**

Mit der ersten Hypothese hatten wir vermutet, dass mehrsprachig aufwachsende Vorschulkinder mehrheitlich deutschsprachige Medien nutzen. Die Daten wurden für jedes Medium einzeln analysiert. In Spalte 2 von Tabelle 2 ist angegeben, wie viele der mehrsprachigen Kinder die einzelnen Medien nutzen. Die drei hinteren Spalten markieren die Sprache, in der die Kinder das Medium dann vorwiegend gebrauchen. Hier wird deutlich, dass Bücher und Fernsehen von der überwiegenden Mehrheit (mehr als 90%), Musik von ca. drei Vierteln, Hörspiel und Computer von etwa der Hälfte und Radio sowie Videospiele von etwas weniger als der Hälfte aller Kinder genutzt werden. Bücher, Fernsehen und Musik wird sowohl nur Deutsch als auch in mehreren Sprachen, wohingegen Hörspiele, Computer, Radio und Videospiele fast nur auf Deutsch genutzt werden. Nur wenige Kinder rezipieren Medien ausschließlich in ihrer Familiensprache.

Es wurde angenommen, dass mehrsprachige Kinder sich im Vergleich zu ihren einsprachigen Peers eher den bildlastigen (TV), aber weniger den sprachlastigen Medien (Buch und Hörspiel) zuwenden. Zur Prüfung dieser Hypothesen wurden für die abhängigen Variablen Mediennutzungsfrequenz und Mediennutzungsdauer jeweils eine multivariate Varianzanalyse mit den Faktoren Mehrsprachigkeit (ja/nein) sowie der Kovariate Nettoäquivalenzeinkommen zur Kontrolle des sozi-

o-ökonomischen Status‘ berechnet. Die Medienformate wurden dabei als einzelne, abhängige Variablen in das Modell integriert.

Für die Mediennutzungsfrequenz ergibt sich ein hochsignifikantes Modell ( $F(7;197)=11.18$ ,  $p>.001$ ,  $\eta^2=.28$ ) bei einer hochsignifikanten Kovariate ( $F(7;197)=3.60$ ,  $p>.005$ ). Univariate Testungen zeigen hochsignifikante Effekte bei allen Medien außer Radio (n.s.) und Videospiel (n.s.), wie in Tabelle 3 aufgelistet wird.

Für die Mediennutzungsdauer (Tab. 4) ergibt sich ein signifikantes Modell trotz einer erheblichen Anzahl fehlender Werte ( $F(7;45)=3.19$ ,  $p>.01$ ) bei einer nicht mehr signifikanten Kovariate ( $F(7;45)=2.01$ ,  $p=.074$ ,  $\eta^2=.33$ ). Univariate Testungen zeigen einen signifikant höheren Mittelwert für das Radio und einen Trend für Buch und Hörspiel für die einsprachigen sowie einen signifikant höheren Wert für die Fernsehdauer für die mehrsprachigen Kinder.

Geschlechtsunterschiede ließen sich in dieser Studie nicht nachweisen.

## Diskussion

Mit einer Befragungsstudie untersuchten wir die Hypothese, dass der Mediengebrauch von Kindern in Abhängigkeit von sprachlichen Kompetenzen variiert. In einer früheren Studie konnte diese Hypothese für Vorschulkinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen bestätigt werden [16]. Diese Kinder nutzen weniger Bücher und Hörspiele, aber mehr TV als ihre sprachlich unauffälligen Altersgenossen. Mit dieser Studie sollte nun untersucht werden, ob sich ein ähnliches Muster auch bei mehrsprachigen im Vergleich zu einsprachigen Kindern findet. Zusätzlich sollte eine populäre These überprüft werden, wonach mehrsprachige Kinder ihre deutschen Sprachkompetenzen auch deshalb weniger gut ausbilden, weil sie Medien vor allem in ihrer Familiensprache nutzen.

### Nutzung nicht-deutschsprachiger Medien

Unsere Befunde machen deutlich, dass die These einer Mediennutzung in anderen Sprachen als Deutsch in den Familien mit Migrationshintergrund obsolet ist.

***Nur wenige Kinder rezipieren Medien ausschließlich in ihrer Familiensprache.***

Unabhängig von den Sprachen, die diese Kinder zuhause sprechen, werden die Medien nur selten ausschließlich in der Familiensprache rezipiert. Die in der untersuchten Altersgruppe verbreitetsten Medien werden sowohl auf Deutsch als auch in anderen Sprachen (der Familiensprache) gebraucht: Bücher, Fernsehen und Musik. Alle anderen Medien, so auch das Hörspiel, werden fast ausschließlich in deutscher Sprache rezipiert. Das mediale Sprachangebot der sprachlastigen Medien (Buch und Hörspiel) erfolgt damit entweder nur auf Deutsch (Hörspiel) oder in mehreren Sprachen (Buch).

***Während Bücher, Fernsehen und Musik in beiden Sprachen rezipiert werden, hören auch mehrsprachig aufwachsende Kinder vorwiegend deutschsprachige Hörspiele.***



Dieser Unterschied kann durch die Verfügbarkeit erklärt werden, wonach Bücher in anderen Sprachen als Deutsch relativ einfach zu kaufen oder auszuleihen sind, während der Markt für nicht-deutsche Hörspiele in Deutschland (außer für Englisch) nicht existiert und zweitens in Deutschland vermutlich ein im internationalen Vergleich besonders elaborierter Markt für Kinderhörspiele besteht [25]. Bedenken über die nachteiligen Folgen der Mediennutzung der mehrsprachigen Kinder aus der Perspektive der inhärenten Sprachlichkeit sind aufgrund unserer Befunde in jedem Fall nicht gerechtfertigt. Sie spiegeln im Besten Fall die mehrsprachige Lebensumwelt der Kinder dar, die ihren Alltag kennzeichnet. In unserer Stichprobe werden in knapp zwei Dritteln der Familien mit mehrsprachigen Kindern sowohl Deutsch als auch die Familiensprache gesprochen, lediglich ein Drittel verwendet ausschließlich die Familiensprache. Doch auch diese Kinder werden im Kindergarten mit ausreichend deutschem Input versorgt. Die Hälfte der Kinder lebt zudem in einer mehrsprachigen Nachbarschaft. Die andere Hälfte der Kinder erfährt dort hingegen einen ausschließlich einsprachigen Input, mehrheitlich in ihrer Familiensprache und zu einem deutlich geringeren Anteil in Deutsch. Im Gesamtkontext der sprachlichen Sozialisation ist damit für fast alle Kinder, die einen Kindergarten besuchen, Mehrsprachigkeit realisiert. Unterschiede finden sich vor allem in den häuslichen und nachbarschaftlichen Settings. Welche Konsequenzen diese teilweise Monosprachlichkeit der Settings hat, lässt sich jedoch auf der Grundlage unserer Daten nicht beurteilen.

### **Unterschiede in der Mediennutzung**

Deutlich machen unsere Daten hingegen, dass die Vermutung, wonach die mehrsprachigen Kinder sich eher den bild- und weniger den sprachlastigen Medien zuwenden, zutrifft: Sie lesen weniger häufig Bücher und hören weniger häufig Hörspiele als ihre einsprachigen Peers. Gleichzeitig sehen sie häufiger fern.

***Mehrsprachige Kinder nutzen seltener sprachlastige und häufiger bildlastige Medien als ihre Peers.***

Ähnlich, jedoch weniger deutlich ist das Bild für die Dauer der Medienrezeption. Der Unterschied in den Befunden zur Nutzungsfrequenz und -dauer kann durch die Menge der zugrunde gelegten Daten erklärt werden. Denn etwa die Hälfte der Eltern hatte keine Angaben zur Nutzungsdauer gemacht. Die nominalen Mittelwertsunterschiede sind auch in dieser kleineren Gruppe hypothesenkonform, die statistische Power ist jedoch nicht ausreichend, um diese Unterschiede als bedeutsam zu bestätigen. Neben den erwarteten Unterschieden für Buch, Hörspiel und Fernsehen offenbaren die Befunde auch Spezifika in der Nutzungsfrequenz des Computers/Internets, die bei mehrsprachigen Kindern deutlicher ausgeprägt sind – nicht hingegen die Nutzungsdauer. Für Musik- (über Tonträger) und Radiohören finden sich Hinweise auf eine Präferenz dieser Medien in der Gruppe der einsprachigen Kinder (Musik wird häufiger gehört, Radio wird länger gehört). Wir haben keinerlei Informationen, um diese Unterschiede zu erklären. Es ist möglich, dass hier kulturelle Spezifika zum Tragen kommen, eher unplausibel scheint uns, dass die Möglichkeit zum Musik bzw. Radiohören in den mehrsprachigen Familien weniger gegeben ist.

Denn aktuelle Studien zur Mediensaturierung [17] weisen für diese Medien eine nahezu vollständige Sättigung der Haushalte mit Vorschulkindern aus.

### **Sozio-ökonomische Einflüsse auf die Mediennutzung**

Die Mediensaturierung ist übrigens keine Folge der sozio-ökonomischen Voraussetzungen in den Familien: Ökonomisch schwache Haushalte verfügen mindestens über eine vergleichbare Medienausstattung wie ökonomisch starke Haushalte [26].

***Die mediale Ausstattung von Haushalten hängt nicht von sozio-ökonomischen Faktoren ab.***

Gleichwohl kann der sozio-ökonomische Status durchaus mit den Medienpräferenzen zusammenhängen. Aus diesem Grund haben wir aus den Indikatoren Haushaltsgröße und Haushaltseinkommen den Indikator Nettoäquivalenzeinkommen errechnet, der das verfügbare ökonomische Kapital der Familien unabhängig von der Haushaltsgröße indiziert. Beim Vergleich der Mediennutzung wurde dieser Faktor kontrolliert. Das heißt, dass die gefundenen Unterschiede nicht auf die ökonomischen Verhältnisse zurückgeführt werden können: Obgleich die mehrsprachigen Familien in dieser Stichprobe über geringere Einkommen verfügen als die einsprachigen Familien, können die Unterschiede im Mediengebrauch dadurch nicht erklärt werden. Unsere Daten lassen keine Beurteilung zu, ob die gefundenen Unterschiede eine Folge der sprachlichen Barrieren durch die Mehrsprachigkeit sind oder kulturelle Spezifika widerspiegeln. Allerdings machen sie deutlich, dass das sprachförderliche Potential, das wir in den sprachlastigen Medien Buch und Hörspiel identifiziert haben, von der Gruppe weniger ausgenutzt wird, die am meisten sprachliche Unterstützung benötigt. Dass diese Gruppe tatsächlich einen höheren Sprachförderbedarf besitzt, wird bereits in dem Befund deutlich, dass ein höherer Anteil der mehrsprachigen Kinder das Delfin-4-Screening, das im Alter von vier Jahren routinemäßig in NRW durchgeführt wird, nicht bestanden und daraufhin häufiger Sprachförderung erhalten hat. Es wäre aus unserer Sicht deshalb wünschenswert, die Rezeption sprachlastiger Medien auch bei den mehrsprachigen Kindern zu fördern. Insbesondere das Hörspiel, das in dieser Gruppe noch kaum verbreitet ist, könnte hier eine Bereicherung darstellen, vor allem dann, wenn es eine hohe Attraktivität für mehrsprachige Kinder besitzt. Gegenwärtig arbeiten wir deshalb an der Produktion einer Hörspielserie, die sich gezielt an mehrsprachige Kinder richtet: *Die Wetterschacht-Detektive*. Mit dieser Hörspielserie versuchen wir eine inzidentielle Sprachförderung zu realisieren: Wenn es Spaß macht, *Die Wetterschacht-Detektive* zu hören, wird der sprachliche Input aufmerksamer und mit der Zeit auch häufiger verarbeitet und kann damit seine Wirkung entfalten.

***Fazit: Medial vermittelter sprachlicher Input kann die dialogische Situation im kindlichen Spracherwerb nicht ersetzen. Er kann aber eine wesentliche Unterstützungsfunktion übernehmen. Bislang war nur wenig bekannt über die Mediennutzung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Die vorliegende Studie belegt nun, dass mehrsprachige Kinder:***

***-seltener sprachlastige und häufiger bildlastige Medien nutzen als einsprachige Kinder,***

***-Bücher, Fernsehen und Musik in beiden Sprachen konsumieren,***

***-vorwiegend deutschsprachige Hörspiele nutzen,***

***-nur zu geringen Anteilen Medien ausschließlich in ihrer Familiensprache rezipieren.***

***Das hohe Sprachförderpotential sprachlastiger Medien liegt vor allem in ihrer Unterhaltbarkeit. Sie evoziert die Aufmerksamkeit der Kinder und ist so für Sprachlernprozesse nutzbar. Im Umkehrschluss sollte beachtet werden, dass Medien, die vom Kind als nicht unterhaltsam wahrgenommen werden, auch weniger aufmerksamkeitsbindend sind und somit kein vergleichbares Sprachförderpotential entwickeln können.***

**Tabellen**

Sprachverwendung	Zuhause	Kita	Nachbarschaft
Deutsch/Familiensprache	66,3%	1,5%	51,1%
Familiensprache	30,5%	1,5%	41,1%
Deutsch	3,2%	97%	7,8%

**Tabelle 1: Sprachverwendung in Abhängigkeit vom sozialen Kontext (primäre Sprachverwendung grau unterlegt)**

	Anzahl der Kinder, die dieses Medium nutzen	Nur Deutsch	Nur Familiensprache	Mehrere Sprachen
Bücher	93	62,37%	3,23%	34,41%
Fernsehen	92	50,00%	7,61%	42,39%
Musik	78	39,74%	11,54%	48,72%
Hörspiel	54	81,48%	5,56%	12,96%
Computer	52	78,85%	9,62%	11,54%
Radio	48	77,08%	6,25%	16,67%
Videospiele	44	84,09%	4,55%	11,36%

**Tabelle 2: Sprache der genutzten Medien (in der Rangreihe ihrer Nutzung)**

	<i>M (SD)</i> einsprachige Kinder	<i>M (SD)</i> mehrsprachige Kinder	<i>F(1;203)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>
(Bilder-)Buch	<b>3.81</b> (.43)	3.37 (.94)	13.40	.000	0.62
Fernsehen	3.05 (1.11)	<b>3.55</b> (.80)	10.31	.002	0.48
Hörspiel/Hörbuch	<b>2.68</b> (1.36)	1.25 (1.25)	32.84	.000	.139
Computer, Internet	0.68 (.99)	<b>1.28</b> (1.25)	18.08	.000	.082
Videospiel	0.60 (.95)	0.72 (.93)	0.18	.675	.001
Musik	<b>3.08</b> (.96)	2.34 (1.39)	11.06	.001	.052
Radio	1.58 (1.66)	1.07 (1.35)	2.58	.110	.013

**Tabelle 3: Univariate Befunde für die Nutzungshäufigkeit; fett gedruckte Mittelwerte stehen für signifikant höheren Wert**

	<i>M (SD)</i> einsprachige Kinder	<i>M (SD)</i> mehrsprachige Kinder	<i>F(1;51)</i>	<i>p</i>	<i>Eta<sup>2</sup></i>
(Bilder)Buch	3.15 (1.52)	2.55 (1.00)	2.39	.128	.045
Fernsehen	4.06 (1.23)	<b>4.80</b> (1.24)	5.46	.023	.097
Hörspiel/Hörbuch	3.18 (1.77)	2.15 (1.39)	3.52	.066	.065
Computer, Internet	1.97 (1.24)	1.80 (1.32)	0.28	.602	.005
Videospiel	2.38 (1.58)	2.15 (1.50)	1.27	.264	.024
Musik	3.29 (1.47)	2.85 (1.76)	0.78	.383	.015
Radio	<b>2.12</b> (1.23)	1.35 (.81)	9.62	.003	.159

**Tabelle 4: Univariate Befunde für die Nutzungsdauer; fett gedruckte Mittelwerte stehen für signifikant höheren Werte, kursiv gedruckte Werte für einen Trend ( $p < .13$ )**

### Literatur

- 1 Ritterfeld U. Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm H, Hrsg. Sprachentwicklung. Göttingen u.a: Hogrefe; 2000: 403–432
- 2 Niebuhr S, Ritterfeld U. Mediengebrauch und (Schrift)spracherwerb. Chancen und Risiken. In: Kolberg T, Otto K, Wahn C, Hrsg. Phänomen Sprache – Laut- und Schriftsprachstörungen unter veränderten Kommunikationsbedingungen. Rimplar: Edition von Freisleben; 2002: 451–463
- 3 Ritterfeld U, Vorderer P. Beeinträchtigen unterhaltsame Medienangebote den Spracherwerb? Klischees, Fakten und Vermutungen. Sprache Stimme Gehör 2000; 24 (4): 146–153
- 4 Vorderer P, Ritterfeld U, Klimmt C. Spaß am Hören – Hörspielkassetten als sprachförderliche Unterhaltungsangebote für Vorschulkinder. Medien- und Kommunikationswissenschaft 2001; 7: 462–479
- 5 Ritterfeld U, Klimmt C, Vorderer P, Steinhilper LK. The effects of a narrative audiotape on preschoolers' entertainment experience and attention. Media Psychology 2005; 7: 47–72
- 6 Vorderer P, Böcking S, Klimmt C, Ritterfeld U. What makes preschoolers listen to narrative audio tapes? Zeitschrift für Medienpsychologie 2006; 18 (1): 9–18
- 7 Ritterfeld U, Niebuhr S, Klimmt C, Vorderer P. Unterhaltsamer Mediengebrauch und Spracherwerb. Evidenz für Sprachlernprozesse durch die Rezeption eines Hörspiels bei Vorschulkindern. Zeitschrift für Medienpsychologie 2006; 18 (2): 60–69
- 8 Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child Development and Emergent Literacy. Child Development 1998; 69 (3): 848–872
- 9 Whitehurst GJ, Falco FL, Lonigan CJ, Fischel JE, DeBaryshe BD, Valdez Menchaca MC, Caulfield M. Accelerating language development through picture book reading. Developmental Psychology 1988; 24 (4): 552–559
- 10 Lonigan CJ, Whitehurst GJ. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. Early Childhood Research Quarterly 1998; 13 (2): 263–290
- 11 Arnold DH, Lonigan CJ, Whitehurst GJ, Epstein JN. Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. Journal of Educational Psychology 1994; 86 (2): 235–243
- 12 Motsch H. PC-Games und TV – Babysitter spracherwerbsgestörter Kinder? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 2003; 72: 115–129
- 13 Sachs J, Bard B, Johnson ML. Language learning with restricted input. Case studies of two hearing children of deaf parents. Applied Psycholinguistics 1981; 2 (1): 33–54
- 14 Naigles LR, Mayeux L. Television as incidental language teacher. In: Singer DG, Singer JL, Hrsg. Handbook of children and the media. Thousand Oaks: Sage; 2001: 135–152
- 15 Grüninger C, Lindemann F. Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens. Opladen: Leske + Budrich; 2000
- 16 Ritterfeld U, Klimmt C, Netta P. Media Use of Preschool Children With and Without Specific Language Impairment (SLI). A Diary-Based Comparison. MERZ Wissenschaft 2010; 6: 80–93
- 17 Behrens P, Rathgeb T. KIM-Studie 2010. Im Internet: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>; Stand: 16.08.2011
- 18 Ritterfeld U, Lüke C. Mehrsprachenkontexte: Erfassung der Inputbedingungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Dortmund; 2011
- 19 Statistisches Bundesamt. Statistisches Bundesamt Deutschland - Bevölkerung nach Migrationshintergrund (10.05.2010). Im Internet:

- <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/Content100/MigrationshintergrundAlter,templateId=renderPrint.psml>; Stand: 16.08.2011
- 20 *Granato M.* Medien und Freizeit bei Kindern türkischer Herkunft. In: Meier-Braun K, Kilgus MA, Hrsg. *Integration durch Politik und Medien? 7. Medienforum Migranten bei uns.* Baden Baden: Nomos; 2002: 49–57
  - 21 *Jeuk S.* Die Satellitenschüssel im Wohnzimmer. Perspektiven und Vorurteile hinsichtlich Mediennutzung und Spracherwerb bei türkischen Vorschulkindern. Flensburg: Univ. Abt. Deutsch als Fremde Sprache; 2003
  - 22 *Fried L, Briedigkeit E.* Delfin 4. Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; 2008
  - 23 *Lenuweit B.* Leben in Europa 2005. Im Internet: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/WirtschaftStatistik/Bevoelkerung/LebenEuropa2005,property=file.pdf>; Stand: 16.08.2011
  - 24 *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.* Feststellung des Sprachstands zwei Jahre vor der Einschulung. Im Internet: [www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung\\_zwei\\_Jahre\\_vor\\_der\\_Einschulung/Druckverlage\\_Fachinformation.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Sprachstand/Sprachstandsfeststellung_zwei_Jahre_vor_der_Einschulung/Druckverlage_Fachinformation.pdf); Stand: 16.08.2011
  - 25 *Kochhan C.* Hörbuch in Studien, Analysen, Umfragen. München; 2011
  - 26 *Nieding G, Ritterfeld U.* Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz bei Kindern und Jugendlichen. In: Petermann F, Schneider W, Hrsg. *Angewandte Entwicklungspsychologie.* Göttingen u.a: Hogrefe; 2008: 331–388