

Wiebke Scharff Rethfeldt

**Sonderpädagogische Feststellung
der Sprachkompetenz
mehrsprachiger Kinder
vor dem Hintergrund ihrer
persönlichen Lebenssituation
und der schulischen Anforderung**

Wissenschaftliche Schriften

Gesundheit / Therapie



Wiebke Scharff Rethfeldt

**Sonderpädagogische Feststellung
der Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder
vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Lebenssituation
und der schulischen Anforderung**

Wissenschaftliche Schriften
im Schulz-Kirchner Verlag

Reihe 13
Beiträge zur Gesundheits- und
Therapiewissenschaft
Band 6

Wiebke Scharff Rethfeldt

**Sonderpädagogische Feststellung
der Sprachkompetenz
mehrsprachiger Kinder
vor dem Hintergrund
ihrer persönlichen Lebenssituation
und der schulischen Anforderung**



Das Gesundheitsforum

Schulz-
Kirchner
Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Von der Fakultät I für Bildungs- und Sozialwissenschaften
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg angenommene Dissertation.

1. Auflage 2010

ISBN 978-3-8248-0657-7

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2010

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigter Geschäftsführer: Dr. Ullrich Schulz-Kirchner

Druck und Bindung:

Rosch-Buch Druckerei GmbH, Bamberger Str. 15, D-96110 Scheßlitz

Printed in Germany

Dieses Buch ist als E-Book erhältlich unter der ISBN 978-3-8248-0786-4.

Die Informationen in diesem Buch sind von der Verfasserin und dem Verlag sorgfältig erwogen und geprüft, dennoch kann eine Garantie nicht übernommen werden. Eine Haftung der Verfasserin bzw. des Verlages und seiner Beauftragten für Personen-, Sach- und Vermögensschäden ist ausgeschlossen.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

DANKE

Mein Dank gilt Frau Prof. Dr. phil. habil. Gisela C. Schulze, die mir die Möglichkeit gab, meine Dissertation am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik zu schreiben, für ihre wertvollen Anregungen und Gespräche sowie für ihre freundliche Betreuung und stetige Unterstützung.

Mein Dank gilt Frau Prof. Dr. phil. Kerstin Bilda. Sie hat großes Vertrauen in mich gesetzt, meine wissenschaftliche Entwicklung gefördert und durch inspirierende Gespräche bereichert, mich motiviert sowie freundlich betreut.

Dem beteiligten Schulkollegium danke ich für die Unterstützung und die gute Zusammenarbeit. Mein besonderer Dank gilt den beteiligten Schülern und ihren Familien, ohne deren Vertrauen und Mitwirkung diese Arbeit nicht hätte entstehen können: спасибо, teşekkürler, شكرا, merci, meda w'ase, با تشکر, dzięki, mulțumesc, **စဝ်းပုဂ္ဂိုလ်**, cảm ơn, நன்றி.

Meiner Familie sei auch an dieser Stelle für ihre vielfältige Unterstützung gedankt.

INHALTSVERZEICHNIS

I	EINLEITUNG	23
II	GEGENSTAND UND GEGENSTANDSVERSTÄNDNIS	27
1.	Begriffsklärung	27
2.	Theoretische Grundlagen zum Verständnis von Mehrsprachigkeit	36
2.1	Kindliche Lebenssituationen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit	36
2.1.1	Typen der bilingualen Erziehung	36
2.1.2	Bedeutung der Erstsprache als Inputsprache	40
2.2	Sprachentwicklung unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit	42
2.2.1	Bilinguale versus monolinguale Sprachentwicklung unter Berücksichtigung zugrundeliegender Spracherwerbsprozesse	43
2.2.2	Strategien und Verarbeitungsprozesse beim Zweitspracherwerb	49
2.3	Kognition unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit	52
2.3.1	Gegenseitiger Einfluss von Erst- und Zweitsprache	52
2.3.2	Kognitive Vorteile der Mehrsprachigkeit	59
2.3.3	Auswirkungen der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext	64
2.3.4	Mehrsprachigkeit bei Beeinträchtigung des Lernens	71
3.	Feststellung der Sprachkompetenz bei mehrsprachigen Kindern	73
III	METHODE	77
1.	Forschungsleitende Fragestellungen und Annahmen	77
2.	Allgemeine Darstellung des methodischen Vorgehens	79

3.	Aufbau der Untersuchung	80
3.1	Ort der Untersuchung	80
3.2	Untersuchungsgruppe	82
4.	Untersuchungsmethoden	84
4.1	Erste Untersuchung: Familienfragebogen	85
4.2	Zweite Untersuchung: Sprachentwicklungsdiagnostik	88
4.2.1	Auswahl des Verfahrens	88
4.2.2	Heidelberger Sprachentwicklungstest – H-S-E-T	88
4.2.3	Strukturebenen und Untertests des H-S-E-T	91
4.2.4	Methodische Bedeutung des H-S-E-T	96
4.2.5	Durchführung und Auswertung	97
5.	Methodische Überprüfung der Annahmen	98
6.	Untersuchungsdesign	100
IV	ERGEBNISSE	103
1.	Erste Untersuchung: Familienfragebogen	103
1.1	Beschreibung der Untersuchungsgruppe	103
1.1.1	Alter und Geschlecht	103
1.1.2	Sozialstatus	103
1.2	Untersuchte Kinder mit Migrationshintergrund	104
1.2.1	Dauer des Kindergartenbesuchs	104
1.2.2	Staatsangehörigkeit	105
1.2.3	Sprachlicher Hintergrund	105
1.2.4	Sprachgebrauch und bilingualer Erziehungsstil	107
1.2.5	Sprachpräferenz	110
1.2.6	Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz	111
1.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	113

2.	Zweite Untersuchung: Sprachentwicklungsdiagnostik	114
2.1	Quantitative Ergebnisse zur Annahme 1	114
2.1.1	DaZgesamt vs. monolinguale Norm	114
2.1.2	DaZ und DaZspFö vs. monolinguale Norm	117
2.2	Quantitative Ergebnisse zur Annahme 2	122
2.2.2	DaEspFö vs. DaZspFö	122
2.2.2	DaEspFö und DaZspFö vs. monolinguale Norm	123
2.3	Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse	125
2.4	Aussagekraft der Ergebnisse	126
V	INTERPRETATION UND DISKUSSION	129
1.	Verarbeitung der Satzstruktur	131
1.1	Verstehen grammatischer Strukturformen – VS	131
1.1.1	Passivstruktur	132
1.1.2	Kausativstruktur	138
1.1.3	Relativstruktur	141
1.1.4	Temporale Konjunktion	145
1.2	Zusammenfassung der Interpretation von VS	148
1.3	Imitation grammatischer Strukturformen – IS	150
1.4	Zusammenfassung der Interpretation von IS	151
2.	Verarbeitung der morphologischen Struktur	135
2.1	Plural-Singular-Bildung – PS	154
2.1.1	Bildung der Pluralform	159
2.1.2	Bildung der Singularform	164
2.2	Zusammenfassung der Interpretation von PS	164
2.3	Bildung von Ableitungsmorphemen – AM	165
2.4	Zusammenfassung der Interpretation von AM	167

2.5	Adjektivableitungen – AD	168
2.6	Zusammenfassung der Interpretation von AD	169
3.	Verarbeitung der Satzbedeutung	170
3.1	Satzbildung – SB	170
3.2	Zusammenfassung der Interpretation von SB	172
3.3	Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze – KS	177
3.4	Zusammenfassung der Interpretation von KS	178
4.	Verarbeitung der Wortbedeutung	179
4.1	Wortfindung – WF	180
4.2	Zusammenfassung der Interpretation von WF	181
4.3	Begriffsklassifikation – BK	184
4.4	Zusammenfassung der Interpretation von BK	184
5.	Interaktive Bedeutung	185
5.1	Benennungsflexibilität – BF	185
5.2	Zusammenfassung der Interpretation von BF	186
6.	Integrationsstufe	189
6.1	Textgedächtnis – TG	190
6.2	Zusammenfassung der Interpretation von TG	190
7.	Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse	192
VI	REFLEXION	197
1.	Forschungsleitende Fragestellungen	197
1.1	Annahme 1	197
1.2	Annahme 2	200
2.	Weitere wissenschaftliche Auseinandersetzungen	201
3.	Konsequenzen	203
3.1	Konsequenzen für das sonderpädagogische Handeln	204

3.2	Konsequenzen für die Kooperation mit den Eltern	207
3.3	Konsequenzen für die Feststellung der Sprachkompetenz	209
4.	Resümee	211
	QUELLENVERZEICHNIS	215

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

Abbildungen

Abb. 1	Darstellung der 6 Typen bilingualer Erziehung durch die Eltern	37
Abb. 2	Überblick über die Ebenen der Sprachstruktur	44
Abb. 3	Das Ballon-Modell der SUP-Theorie	53
Abb. 4	Das Eisberg-Modell der CUP-Theorie	55
Abb. 5	Das Haus-Modell der Schwellenniveautheorie.	66
Abb. 6	Untersuchungszeitpunkte	83
Abb. 7	Zusammensetzung der Untersuchungsgruppe	84
Abb. 8	Die Strukturebenen des H-S-E-T und die ihnen zugeordneten und in der vorliegenden Arbeit angewandten Untertests	92
Abb. 9	In Anlehnung an das CUP-Modell zu unterscheidende Fähigkeitsbereiche der Sprachperformanz und Sprachkompetenz	97
Abb. 10	Erwerbstätigkeit der Eltern der untersuchten Kinder mit Migrationshintergrund	104
Abb. 11	Dauer des Kindergartenbesuchs der Kinder mit Migrationshintergrund vor Schulbeginn	104
Abb. 12	Staatsangehörigkeit der untersuchten Kinder mit Migrationshintergrund	105
Abb. 13	Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationshintergrund in Prozent	106
Abb. 14	Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationshintergrund nach Verteilung auf die Gruppen mit bzw. ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (● ≤ zwei Sprachen; ● > zwei Sprachen)	107
Abb. 15	Typen der bilingualen Erziehung nach Harding und Riley (1986) und Romaine (1995) innerhalb der Familien der Kinder mit Migrationshintergrund	108
Abb. 16	Sprachpraxis in den Familien mit Migrationshintergrund	109
Abb. 17	Sprachpräferenz der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund	111

Abb. 18	Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz der Kinder mit Migrationshintergrund	111
Abb. 19	Selbsteinschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Familie mit Migrationshintergrund	112
Abb. 20	Leistungen der bilingualen Gesamtgruppe mit Migrationshintergrund ungeachtet eines Förderbedarfs in den einzelnen Untertests in Abhängigkeit von den Untersuchungszeitpunkten im Vergleich zur monolingualen deutschsprachigen Norm	115
Abb. 21	Leistungen der bilingualen Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den einzelnen Untertests in Abhängigkeit von den Untersuchungszeitpunkten im Vergleich zur monolingualen deutschsprachigen Norm	118
Abb. 22	Leistungen der bilingualen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Untertests in Abhängigkeit von den Untersuchungszeitpunkten im Vergleich zur monolingualen deutschsprachigen Norm	120
Abb. 23	Leistungen der monolingualen und bilingualen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Untertests zum ersten Untersuchungszeitpunkt	122
Abb. 24	Leistungen der monolingualen und bilingualen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Untertests zum zweiten Untersuchungszeitpunkt	123
Abb. 25	Leistungen der monolingualen und bilingualen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Untertests in Abhängigkeit von den Untersuchungszeitpunkten in der 1. und 2. Schulklasse im Vergleich zur monolingualen deutschsprachigen Norm	124
Abb. 26	Überblick über die bei der qualitativen Ergebnisinterpretation exemplarisch analysierten fünf Untertests des H-S-E-T (grau unterlegt)	131
Abb. 27	Anteil der richtigen Problemlösungen bei den Passivstrukturaufgaben in Prozent zu den beiden Untersuchungszeitpunkten nach Gruppenzugehörigkeit	134

Abb. 28	Anteil der richtigen Problemlösungen bei den Kausativstrukturaufgaben 1, 2, und 5 in Prozent zu den beiden Untersuchungszeitpunkten nach Gruppenzugehörigkeit	139
Abb. 29	Anteil der richtigen Problemlösungen bei den Kausativstrukturaufgaben 10, 11, 15 und 17 in Prozent zu den beiden Untersuchungszeitpunkten nach Gruppenzugehörigkeit	140
Abb. 30	Anteil der richtigen Problemlösungen bei den Relativstrukturaufgaben 9, 13, 14, und 16 in Prozent zu den beiden Untersuchungszeitpunkten nach Gruppenzugehörigkeit	142
Abb. 31	Anteil der richtigen Problemlösungen bei den Relativstrukturaufgaben 9, 13, 14, und 16 in Prozent zu den beiden Untersuchungszeitpunkten nach Gruppenzugehörigkeit inklusive erstsprachlichem Hintergrund	143
Abb. 32	Anteil der richtigen Problemlösungen bei den temporalen Konjunktionalsätzen 6, 7 und 12 in Prozent zu den beiden Untersuchungszeitpunkten nach Gruppenzugehörigkeit	147
Abb. 33	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Verstehen grammatischer Strukturformen (VS) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	150
Abb. 34	Anteil der richtigen Problemlösungen bei den Passivstrukturaufgaben in Prozent zum ersten Untersuchungszeitpunkt nach Gruppenzugehörigkeit inklusive skaliertes Bewertung (2 Punkte = richtig; 1 Punkt = annähernd richtig; 0 Punkte = falsch)	152
Abb. 35	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Imitation grammatischer Strukturformen (IS) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	153
Abb. 36	Beispiel für den Zusammenhang zwischen Theorie des Pluralerwerbsprozess nach MacWhinney (1978) und ihre Berücksichtigung bei der Bewertung im Untertest PS des H-S-E-T	155
Abb. 37	Die Flexionsklassen-Spezifik der Pluralformen mit Beispielen	157
Abb. 38	Aufgaben des Untertests Plural-Singular-Bildung (PS) entsprechend ihrer Zuordnung nach Wegeners (1999) Flexionsklassen, ergänzt um die Bewertungsliste mit abweichenden Zielformen aus dem Testmanual des H-S-E-T (Grimm / Schöler, 1991)	158

Abb. 39	Bildkarte zur Bildung der Pluralform des Pseudowortes Mattau aus dem Untertest PS des H-S-E-T	161
Abb. 40	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Plural-Singular-Bildung (PS) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	165
Abb. 41	Aufgaben des Untertests Bildung von Ableitungsmorphemen (AM)	166
Abb. 42	Ableitung der Gruppenergebnisse im Untertests Bildung von Ableitungsmorphemen (AM) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	167
Abb. 43	Beispiele zur Bildung von Steigerungsformen der Adjektive in diversen Sprachen im Vergleich zum Deutschen (X = Stammform des Adjektivs; $K^1 = 1$. Konsonant)	169
Abb. 44	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Adjektivableitungen (AD) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	170
Abb. 45	Aufgaben des Untertests Satzbildung (SB) sowie Beispiele für mögliche Satzkonstruktionen, die die Gesamtpunktzahl erhalten	171
Abb. 46	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Satzbildung (SB) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	173
Abb. 47	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze (KS) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	178
Abb. 48	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Wortfindung (WF) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	182
Abb. 49	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Begriffsklassifikation (BK) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	185
Abb. 50	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Benennungsflexibilität (BF) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	187
Abb. 51	Aufgabe 2 aus dem Untertest BF – Irene Maier	188
Abb. 52	Vergleich der Gruppenergebnisse im Untertest Textgedächtnis (TG) zu den beiden Untersuchungszeitpunkten	190
Abb. 53	In Anlehnung an Cummins CUP-Modell dargestelltes Vorgehen zur induktiven Erfassung gesamtsprachlicher Fähigkeiten	200

Tabellen

Tab. 1	Anzahl der Angaben zur Sprachpräferenz und Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz nach Untersuchungsgruppe	110
Tab. 2	Statistische Signifikanz der Leistungen der mehrsprachigen Gruppe mit Migrationshintergrund ungeachtet eines vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarfs in den einzelnen Untertests im Vergleich zur monolingualen Norm in Abhängigkeit der Untersuchungszeitpunkte (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)	116
Tab. 3	Statistische Signifikanz der Leistungsunterschiede der mehrsprachigen Gesamtgruppe mit Migrationshintergrund in den einzelnen Untertests im Vergleich zur monolingualen Norm in Abhängigkeit der Untersuchungszeitpunkte (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)	117
Tab. 4	Statistische Signifikanz der Leistungen der mehrsprachigen Gruppe mit Migrationshintergrund ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den einzelnen Untertests im Vergleich zur monolingualen Norm in Abhängigkeit der Untersuchungszeitpunkte (* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$)	119
Tab. 5	Statistische Signifikanz der Leistungen der mehrsprachigen Gesamtgruppe mit Migrationshintergrund ungeachtet eines vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarfs in den einzelnen Untertests im Vergleich zur monolingualen Norm in Abhängigkeit der Untersuchungszeitpunkte (* $p < .05$, ** $p < .01$)	119
Tab. 6	Statistische Signifikanz der Leistungen der mehrsprachigen Gruppe mit Migrationshintergrund und sonderpädagogischem Förderbedarf in den einzelnen Untertests im Vergleich zur monolingualen Norm in Abhängigkeit der Untersuchungszeitpunkte (* $p < .05$)	121

VERZEICHNIS DER VERWENDETEN ABKÜRZUNGEN

AD	Adjektivableitung, Untertest des H-S-E-T
AM	Bildung von Ableitungsmorphemen, Untertest des H-S-E-T
Arab	Arabisch
ASB	Arbeiter-Samariter Bund e.V.
ASHA	American Speech-Language Hearing Association
BF	Benennungsflexibilität, Untertest des H-S-E-T
BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
BK	Begriffsklassifikation, Untertest des H-S-E-T
CALP	Cognitive / Academic Language Proficiency
CUP	Common Underlying Proficiency
DaEspFö	untersuchte Gruppe mit Deutsch als Erstsprache und sonderpädagogischem Förderbedarf
DaZ	untersuchte Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ohne sonderpädagogischen Förderbedarf
DaZgesamt	untersuchte Gruppe der mehrsprachigen Kinder insgesamt, ungeachtet eines vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarfs
DaZspFö	untersuchte Gruppe mit Deutsch als Zweitsprache und sonderpädagogischem Förderbedarf
Deu	Deutsch
Fant	Fanti (auch Fante, Fante-Twi), eine Kwa-Sprache
Frz	Französisch
HASE	Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung
HAWIK	Hamburger Wechsler Intelligenztest für Kinder
H-S-E-T	Heidelberger Sprachentwicklungstest
IALP	International Association of Logopedics and Phoniatrics
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (entspricht PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study)
IS	Imitation grammatischer Strukturformen, Untertest des H-S-E-T
KGS	die an das Kind gerichtete Sprache (entspricht CDS – Child Directed Speech)

Kl.	Klasse, Schulklasse
KMK	Kultusministerkonferenz
KS	Korrektur semantisch inkonsistenter Sätze, Untertest des H-S-E-T
Kurd	Kurdisch
L1, L2, ...	lingua 1, lingua 2, stellvertretend für einen spezifischen Sprachcode
MRI	Magnetic Resonance Imaging
MZ	Mikrozensus
NDSG	Niedersächsisches Datenschutzgesetz
n. s.	nicht signifikant
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PET	Psycholinguistischer Entwicklungstest
Pers	Persisch
PISA	Programme for International Student Assessment
PISA-E	nationale Ergänzungsstudie zu PISA
Poln	Polnisch
PS	Plural-Singular-Bildung, Untertest des H-S-E-T
Rum	Rumänisch
Russ	Russisch
SB	Satzbildung, Untertest des H-S-E-T
SETK 3-5	Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder
SLP	Speech Language Pathologist (engl. SprachtherapeutIn, LogopädIn)
SUP	Separate Underlying Proficiency
Tam	Tamil
TG	Textgedächtnis, Untertest des H-S-E-T
Türk	Türkisch
U.S.A.	United States of America, Vereinigte Staaten von Amerika
VERA	Vergleichsarbeiten in der Grundschule (flächendeckende Lernstandserhebung in den Fächern Mathematik und Deutsch)
Viet	Vietnamesisch
VS	Verstehen grammatischer Strukturformen, Untertest des H-S-E-T
vs.	Versus (gegen; im Vergleich zu)
WF	Wortfindung, Untertest des H-S-E-T

In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit bei geschlechtsspezifischen Begriffen die maskuline Form verwendet. Diese Form versteht sich explizit als geschlechtsneutral. Gemeint sind selbstverständlich immer beide Geschlechter.

