

**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](http://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, ขอบคุณ, cảm ơn, நன்றி.

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



## **INHALTSVERZEICHNIS**

<b>I</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>23</b>
<b>II</b>	<b>GEGENSTAND UND GEGENSTANDSVERSTÄNDNIS</b>	<b>27</b>
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
<b>III</b>	<b>METHODE</b>	<b>77</b>
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
<b>IV</b>	<b>ERGEBNISSE</b>	<b>103</b>
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
<b>V</b>	<b>INTERPRETATION UND DISKUSSION</b>	<b>129</b>
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
<b>VI</b>	<b>REFLEXION</b>	<b>197</b>
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
<b>QUELLENVERZEICHNIS</b>		<b>215</b>



## 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.



## I. EINLEITUNG

In Deutschland besteht ein beachtlicher Mangel an Kenntnissen über die Sprachfähigkeiten mehrsprachiger Kinder im Hinblick auf Migrationsbilingualismus (vgl. Siebert-Ott, 2006; Ehlich, 2005). Dabei hat Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem einen auffälligen Status. Die im Jahre 2002 verabschiedeten Richtlinien der Europäischen Union unterstützen die Wertschöpfung des potentiell vorhandenen Bildungskapitals der Mehrsprachigkeit, während in der Bundesrepublik Deutschland Migranten überrepräsentativ häufig in niedrigeren Schulgängen verharren und überdurchschnittlich oft ohne eine Berufsausbildung bleiben (vgl. Kornmann, 2006; Gomolla, 2006). Den jahrelangen Entwicklungen folgend wird Deutschland erst seit kurzem als Einwanderungsland mit dem Trend zu einer wachsenden multikulturellen Gesellschaft offiziell titulierte (vgl. Straubhaar, 2008). Dagegen werden die daraus resultierenden inhomogenen sprachlichen Verhältnisse noch immer nicht als Normalfall erkannt. In der traditionell monolingual orientierten deutschen Gesellschaft stellt sich ‚das Problem Mehrsprachigkeit‘ als Spiegel heterogener Migrationsverhältnisse dar. Demgegenüber erhält Mehrsprachigkeit als Ergebnis einer sprachlichen Erziehung binationaler Paare mit einem deutschsprechenden Elternteil oder als elitäre Bildungsform eine andere Konnotation. Als Konsequenz zeigt sich die Mehrsprachigkeit unter dem Aspekt der Migration u. a. als zentraler Gegenstand des pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Handelns in deutschen Schulen (vgl. Gogolin, 1994).

Die Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zum Thema Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland hat gezeigt, dass die Behandlung der Möglichkeiten zur Feststellung von Sprachfähigkeiten ein Desiderat ist (vgl. Reich, 2007). Die wenigen einschlägigen Publikationen aus dem Bereich der Bilingualismusforschung stammen vorwiegend aus dem angloamerikanischen Raum mit Fokus auf Sprachverarbeitungsprozesse bei Menschen in gesellschaftlich anerkannten mehrsprachigen Regionen, z. B. in Kanada oder in Grenzgebieten wie dem Südwesten der U.S.A. Zahlreiche dieser Arbeiten sind von einer sehr disziplinspezifischen Perspektive bestimmt. So finden sich zahlreiche Publikationen aus den Bereichen der Angewandten Sprachwissenschaften respektive der Psycho- und Soziolinguistik (vgl. Oksaar, 2003; Bialystok, 2001; Hakuta, 2001; Genesee, 2000; Romaine, 1995), der Neuro- und Kognitionswissenschaften (vgl. Paradis, 2004; Fabbro, 1999; Illes et al., 1999), der Soziologie und Psychologie (vgl. Lambert, 2003; Fishman, 1999) sowie aus den pädagogischen Disziplinen (vgl. Baker, 2000; Cummins, 2000). Zahlreiche Forschungsarbeiten basieren dabei auf den Erkenntnissen aus der monolingualen Spracherwerbsforschung oder konzen-



trieren sich im pädagogischen Bereich, z. B. auf Aspekte des Fremdsprachenlernens bei bereits vorhandenen und gut ausgebildeten erstsprachlichen Fähigkeiten. Die Bilingualismusforschung hingegen hat keine lange Tradition – insbesondere nicht in Deutschland.

Nahezu unerforscht blieb das Thema Mehrsprachigkeit auch in den Disziplinen der Sonderpädagogik sowie der Sprachheilpädagogik, die sich mit abweichenden Entwicklungsverläufen beschäftigen. Zudem wird in Deutschland seit wenigen Jahren zwar dem Thema ‚Sprachförderung‘ zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt, jedoch häufig von disziplinären Standards entfernt diskutiert. Dies gilt insbesondere für das Thema der Feststellung von Sprachfähigkeiten (vgl. Ehlich, 2005).

Die Frage nach der Feststellung und der daran orientierten Förderung von Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder konnte bislang nicht beantwortet werden (Thordadottir et al., 2006; Amorosa, 2006; Fried, 2004; Pert / Letts, 2003; Salameh et al., 2003; Reich, 2003a). Diese Tatsache ist besonders für jene Kinder gravierend, bei denen neben der Problemlage der Migration bereits ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde. Gemäß den Ansprüchen der Sonderpädagogik sollen im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie Ansätze zur Identifikation eines pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgezeigt werden. Ferner ist die Feststellung von Sprachkompetenzen eine wesentliche Voraussetzung für die Integration mehrsprachiger Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für die schrittweise Heranführung an schulische Standards. Zudem ist ihr Stellenwert maßgeblich in Anbetracht von Zuweisungsentscheidungen.

Damit ist der wissenschaftliche Rahmen dieser Arbeit beschrieben. Anstatt aus nur einer Perspektive Sprachfähigkeiten bei Kindern mit Migrationshintergrund zu untersuchen, soll der Gegenstand aus einer umfassenden sonderpädagogischen Sichtweise über den Horizont der Einzeldisziplin hinaus betrachtet werden.

Im Vordergrund der Arbeit steht die mögliche Feststellung von Sprachkompetenzen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Damit ist ein hoher Anspruch formuliert und eine komplexe Aufgabe. Insofern ist die Arbeit zum einen als eine Reaktion auf, zum anderen als ein Beitrag zu einer Diskussion zu verstehen, welche sich zunehmend der Einschätzung nähert, dass Mehrsprachigkeit aufgrund des gesellschaftlichen Wandels auch in Deutschland in vielen Disziplinen zu einem anerkannten aktuellen Forschungsthema avanciert ist. Die Analyse der bisherigen Auseinandersetzung legt eine häufig monolinguale und somit einseitige Betrachtung des Gegenstandes der Mehrsprachigkeit nahe (vgl. De Houwer, 1998). Sowohl die Gesellschaft als auch ihre Institutionen halten (noch) in vielen Bereichen an monolingualen Normen fest (vgl. Reich, 2005; Grosjean, 1985). Letztendlich besteht ein Beitrag der vorliegenden Arbeit darin, bislang geltende Normen auf dem Weg zur Lösung vorhandener Probleme zu hinterfragen.

Dem Aspekt der Sprache kommt dabei in zweierlei Hinsicht eine wesentliche Bedeutung zu. Erstens soll die Nützlichkeit eines sprachentwicklungsdiagnostischen Instruments dahingehend überprüft werden, ob seine monolinguale Anwendung bei mehrsprachigen Kindern auf der Grundlage des von Cummins (1984) formulierten „Common Underlying Proficiency“ Modells Aussagen über die allgemeinen Sprachfähigkeiten zulassen. Zweitens soll anhand seines Einsatzes bei einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern der Primarstufe mit bereits diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf geprüft werden, ob Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland solche kognitiven bzw. metalinguistischen Vorteile mit sich bringen kann, wie sie für Kinder im angloamerikanischen Raum festgestellt werden konnten (vgl. Baker, 2000; Bialystok, 1991; Hakuta, 1990; Rueda, 1983).

In diesem Zusammenhang liegt ein Schwerpunkt der vorliegenden Pilotstudie auf der Überprüfung des für monolingual deutschsprachige Kinder konzipierten Sprachdiagnostikinstrumentes ‚Heidelberger Sprachentwicklungstest‘ (H-S-E-T von Grimm / Schöler; 1991) hinsichtlich seiner Eignung zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern. So soll geklärt werden, ob der Einsatz dieses standardisierten Sprachentwicklungstests eine Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund mit und ohne zuvor diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf erlaubt. Hierzu wurde das Verfahren sowohl mit mehrsprachigen Kindern ohne als auch mit monolingualen sowie bilingualen Kindern mit bereits festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf durchgeführt (zum Verständnis des Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs vor dem Hintergrund der in Bremen durchgeführten Pilotstudie vgl. Kapitel 3 Punkt 3.2).

Durch die Betrachtung von Mehrsprachigkeit als Potential sowie anhand der untersuchten monolingualen und bilingualen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergibt sich ein weiterer Arbeitsschwerpunkt, der sich auf die Identifikation besserer Lösungsstrategien aufgrund von Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund bezieht.

In methodischer Hinsicht wird die Untersuchung der kindlichen Sprachfähigkeiten um sprachbiografische Aspekte erweitert. So werden anhand eines Fragebogens Daten der Familien der untersuchten Kinder generiert, die die Sprachpraxis innerhalb der Familien präzise erfassen und somit Aufschluss darüber geben, wie die Mehrsprachigkeit in den untersuchten Familien mit Migrationshintergrund erworben und praktiziert wird. Diese Informationen enthalten für die Testergebnisinterpretation der gewonnenen Daten und damit für die Beantwortung der in der Arbeit formulierten Fragestellungen (vgl. Kapitel 3 Punkt 1) entscheidende Informationen, die auch für die spätere schulische Unterstützung hilfreich sein können.

Der bildungsökonomische und gesellschaftliche Beitrag der innovativen Pilotstudie soll die Basis für weitere Untersuchungen mit größeren Kohorten

bilden. Letztendlich wird der Bedarf groß angelegter Grundlagenforschung und darauf aufbauende Methodenentwicklung im Bereich der Mehrsprachigkeit bei Migrationshintergrund als eigenständiger bzw. interdisziplinärer Forschungsbereich deutlich.

## II. GEGENSTAND UND GEGENSTANDSVERSTÄNDNIS

Rahmen und Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist die Sprachkompetenz mehrsprachiger Kinder mit Migrationshintergrund. Dieser komplexe Gegenstand enthält zwei aus fachlicher Sicht sehr unterschiedlich belegte Begriffe: Sprachkompetenz und kindliche Mehrsprachigkeit. Die konkrete Analyse und Sichtung der wissenschaftlichen Literatur unterschiedlicher Disziplinen zeigt, dass weder hinsichtlich des Sprachkompetenz- noch des Bilingualismusbegriffs einheitliche Deutungen vorliegen (vgl. Oksaar, 2003; Romaine, 1995). Daher soll im Folgenden die Komplexität der Begriffe und ihr Verständnis im Hinblick auf die vorliegende Arbeit beschrieben und geklärt werden. Auf dieser Grundlage des Gegenstandsverständnisses kann anschließend eine vertiefende Einführung in das Thema sowie die Darlegung der forschungsleitenden Fragestellungen erfolgen.

### 1. Begriffsklärung

#### *Sprachkompetenz*

Der Kompetenzbegriff hat in den vergangenen Jahren eine starke Beachtung erfahren. Nichtsdestotrotz existiert bisher keine verbindliche Definition desselben (vgl. Erpenbeck / v. Rosenstiel, 2003). Dies begründet auch, weshalb er selbst innerhalb unterschiedlicher Fachdisziplinen keine einheitliche Anwendung findet. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der Sprachkompetenz. Obwohl er in diversen Disziplinen diskutiert wurde, konnte keine allgemeingültige Definition erzielt werden. Vielmehr führten die kontroversen Diskussionen zur fachlichen Konfusion. Allgemein wird der Kompetenzbegriff häufig synonym zu Begriffen wie Qualität, Fähigkeit, Fertigkeit, Ressource, Leistung, Eignung, Kenntnis etc. verwendet. Diese Begriffsverwirrung spiegelt sich in der Fachliteratur wider. Vermutlich wird dies durch Übersetzungen anderssprachiger fachspezifischer Literatur begünstigt.

Kanning (2003) versteht Kompetenzen als Verhaltenspotenziale. Damit meint er die Fähigkeit eines Individuums, sich kompetent zu verhalten, wobei Kompetenzen das Potenzial bilden, in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Folglich stellen Kompetenzen eine Disposition, aber keine Garantie dar, dass ein Individuum sich kompetent verhält. Dieser wesentliche Aspekt deutet darauf hin, dass die Feststellung bzw. das Aufzeigen von Kompetenzen demnach mit der Qualität der Anforderung zur Überprüfung derselben korreliert. Das dieser Arbeit zugrunde gelegte Verständnis von kompetentem Verhalten, ist ein einer Situation angepasstes, angemessenes