Münchner Beiträge zur Psychologie

Eleftheria K. Avramidou

Schriftaneignung in der Muttersprache

– Ein Vergleich zwischen griechisch monolingualen und bilingualen Kindern –

Herbert Utz Verlag · Wissenschaft
München

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Zugleich: Dissertation, München, Univ., 2002

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf photomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwendung, vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH 2003

ISBN 3-8316-0206-9

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München
Tel.: 089/277791-00 - Fax: 089/277791-01

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung und Problemstellung 1

1 Zweisprachige Erziehung und die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenz in der ersten und der zweiten Sprache 8

1.1 Definition von Zweisprachigkeit 8

1.2 Spracherwerbstypen und Arten von Zweisprachigkeit 10
1.2.1 Spracherwerbstypen 10
1.2.2 Arten der Zweisprachigkeit 11

1.3 Die Rolle der Muttersprache für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz 16
1.3.1 Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung 16
1.3.1.1 Interdependenz-Schwellenniveau-Hypothese 20
1.3.2 Bedeutung zweisprachiger Erziehung 24
1.3.2.1 Typen zweisprachiger Erziehung 24

1.4 Aspekte früher Zweisprachigkeit 27
1.4.1 Interferenz 27
1.4.1.1 Lautsprachliche Interferenzen 28
1.4.1.2 Graphematische Interferenzen 29
1.4.1.3 Grammatikalische Interferenzen 29
1.4.1.4 Lexikalische Interferenzen 30

1.5 Zusammenfassung 31

2 Neuere Perspektiven in der Forschung zum Schriftspracherwerb 33

2.1 Entwicklungsmodelle des Rechtschreibens 35
2.1.1 Das Modell von FRITH (1985) 36
2.1.2 Das Modell von SPITTA (1986) 40
2.1.3 Das Modell von BRÜGELMANN (1988a/b) 41

2.2 Prozessmodelle des Rechtschreibens 42
2.2.1 Das Modell von SCHEERER-NEUMANN (1986) 43
2.2.2 Zusammenfassung der Entwicklungs-und Prozessmodelle 46

2.3 Ökologische Feldmodelle 48

2.4 Lernen durch Gebrauch 50

2.5 Diagnose schriftsprachlicher Kompetenz 52
2.5.1 Die neue Betrachtungsweise von Fehlern 52
2.5.2 Lernprozessbeobachtung nach DEHN (1988) 55
2.5.3 Lese-und Schreibaufgaben für Schulanfänger nach BRÜGELMANN (1988a) 57
2.5.4 Lernstufendiagnose nach BRÜGELMANNs (1988a) Modell der Schreibentwicklung 58

2.6 Zusammenfassung 59

3 Vorhersage des Erfolgs beim Lesen– und Schreibenlernen 61

3.1 Prädiktoren der traditionellen Legasthenieforschung 62
3.1.1 Allgemeine Sinnesfunktionen 62

6 Überprüfung der zweiten Hypothese 135

6.1 Ergebnisse 135

6.1.1 Regressionsanalyse der monolingualen Stichprobe 141

6.1.2 Regressionsanalyse der bilingualen Stichprobe 144

6.1.2.1 Vorhersagemodell 146

6.2 Diskussion der zweiten Hypothese 148

7 Ausblick 152

8 Literaturverzeichnis 157

9 Anhang 180

3.1.2 Intelligenz 65
3.1.3 Schriftsprachliches Vorwissen 66
3.1.4 Sprachentwicklung 69

3.2 Prädiktoren der Lese- und Rechtschreibforschung 70
3.2.1 Phonologische Bewußtheit 71
3.2.1.1 Phonologische Bewußtheit und Zweisprachigkeit 75
3.2.2 Phonetische Rekodierung im Arbeitsgedächtnis 75
3.2.3 Das Bielefelder Screening 77

3.3 Zusammenfassung 80

Exkurs: Die Struktur der neugriechischen Sprache 82

Vokalsystem 82

Konsonantensystem 83

Groß-Kleinschreibung 83

Phonem-Graphem-Korrespondenz in der neugriechischen Sprache 83

Das orthographische System der neugriechischen Sprache 86

Grapho-phonologischer Schriftvergleich zwischen der deutschen und der griechischen Sprache 86

4 Längschnittsuntersuchung 88

4.1 Hypothesebildung 89
4.1.1 Herleitung der ersten Hypothese 89
4.1.2 Herleitung der zweiten Hypothese 90

4.2 Methode 91
4.2.1 Stichprobe 91
4.2.1.1 Experimentalgruppe 91
4.2.1.2 Kontrollgruppe 92
4.2.2 Untersuchungsdesign 93
4.2.2.1 Eingangserhebung 94
4.2.2.2 Lernbeobachtungen 94
4.2.3 Untersuchungsinstrumente 94
4.2.3.1 Eingangserhebung 94
4.2.3.2 Lernbeobachtungen 99
4.2.3.3 Fragebögen 101

5 Überprüfung der ersten Hypothese 103

5.1 Ergebnisse der quantitativen Auswertung 103
5.1.1 Zusammenfassung der Ergebnisse 115

5.2 Ergebnisse der qualitativen Untersuchung 117
5.2.1 1. Lernbeobachtung 119
5.2.2 2. Lernbeobachtung 121
5.2.3 3. Lernbeobachtung 123
5.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse. 125

5.3 Ergebnisse der Interferenzanalyse 126

5.4 Diskussion der ersten Hypothese 127

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN, TABELLEN, DIAGRAMME

Abbildungen

Abb 1.3.1.1 a: Schematische Darstellung der Zusammenhängen von sprachlicher und allgemeiner kognitiver Entwicklung 21
Abb. 2.1.1 a: Das Sechsstufenmodell von FRITH 1985 36
Abb. 2.1.2 a: Das Sechsphasige Schreibentwicklungsmodell von SPITTA 1986 40
Abb.2.1.3 a: Das sechsphasige Modell der Rechtschreibentwicklung von BRÜGELMANN 1988a 41
Abb. 2.2.1 a: Organisation orthographischen Wissens im Langzeitgedächtnis 44
Abb. 2.2.1 b: Eintragung für jedes Wort im inneren orthographischen Lexikon 45

Tabellen

Tabelle 3.1.1 a: Korrelation zwischen Prädiktoren und Kriterien 63
Tabelle 3.1.2 a: LRS-Risiko für Kinder unterschiedlicher Testintelligenz 65
Tabelle 3.1.3 a: Aufgaben des LWRT und Korrelation mit dem Lesetest 67
Tabelle 3.2.3 a: Übersicht über die Aufgaben des Bielfeldes Screenings 78
Exkurs: Tabelle 1: Griechisches Alphabet 85
Exkurs: Tabelle 2: Feste Buchstabenverbindungen 85
Exkurs: Tabelle 3 : Grapho-phonologischer Schriftvergleich zwischen Deutsch und Griechisch 87
Tabelle 4.2.1.1 a: Experimentalgruppe 91
Tabelle 4.2.1.2 a: Kontrollgruppe 92
Tabelle 4.2.2 a: Schematische Darstellung des Untersuchungsdesigns 93
Tabelle 4.2.3.1.a : Übersicht über die Aufgaben des Eingangserhebung 98
Tabelle 5.1 a: Deskriptive statistische Parameter der monolingualen Stichprobe 104
Tabelle 5.1 b: Deskriptive statistische Parameter der bilingualen Stichprobe 104
Tabelle 5.1 c: Berechnung des Vertrauensintervalls nach Chebychev für den Mittelwert der Grundgesamtheit korrekte Wörter 110
Tabelle 5.1 d: Berechnung des Vertrauensintervalls nach Chebychev für den Mittelwert der Grundgesamtheit korrekte Buchstaben 110
Tabelle 5.1 e: Kolmogorov-Smirnov Test (für die Homogenität der beiden Stichproben) .. 111
Tabelle 5.1 f: Kolmogorov-Smirnov Test (für die Homogenität der beiden Stichproben) 111
Tabelle 5.2.1 a: Häufigkeitsverteilung „durchschnittliche Rechtschreibstufe" in der ersten Lernbeobachtung 119
Tabelle 5.2.1b: Verteilung auf die Rechtschreibstufen in der ersten Lernbeobachtung 120
Tabelle 5.2.2 a: Häufigkeitsverteilung „durchschnittliche Rechtschreibstufe"in der zweiten Lernbeobachtung 121
Tabelle 5.2.2 b: Verteilung auf die Rechtschreibstufen in der zweiten Lernbeobachtung ... 122
Tabelle 5.2.3 a: Häufigkeitsverteilung „durchschnittliche Rechtschreibstufe" in der dritten Lernbeobachtung 123
Tabelle 5.2.3 b Verteilung auf die Rechtschreibstufen in der dritten Lernbeobachtung 124
Tabelle 6.1 a: Deskriptive Messwerte bzw. Skalenwerte der Prädiktoren bei monolingualen Kindern 136

Tabelle 6.1 b: Deskriptive Messwerte bzw. Skalenwerte der Prädiktoren bei bilingualen Kindern 136
Tabelle 6.1 c: Tabelle der Korrelationskoeffizienten in der monolingualen Stichprobe 139
Tabelle 6.1 d: Tabelle der Korrelationskoeffizienten in der bilingualen Stichprobe 140
Tabelle 6.1.1 a: Regressionsanalyse der monolingualen Stichprobe 141
Tabelle 6.1.2 a: Regressionsanalyse der bilingualen Stichprobe 144
Tabelle 6.1.2.1 a: Regression für das Vorhersagemodell 146

Diagramme

Diagramm 5.1 a: Entwicklung der korrekten Wörter und Buchstaben 105
Diagramm 5.1 b: Geglättetes Histogramm der relativen Häufigkeiten (richtige Wörter) 107
Diagramm 5.1 c: Geglättetes Histogramm der relativen Häufigkeiten (richtige Buchstaben) 108
Diagramm 5.1 d: Empirische kumulative Wahrscheinlichkeitsverteilung der richtigen Wörter 113
Diagramm 5.1 e: Empirische kumulative Wahrscheinlichkeitsverteilung der richtigen Buchstaben 114
Diagramm 5.2. a: Graphische Darstellung der durchschnittlichen Rechtschreibstufe 119
Diagramm 5.2.1 a :Häufigkeitsverteilung „durchschnittliche Rechtschreibstufe“ in der ersten Lernbeobachtung 120
Diagramm 5.2.2 a :Häufigkeitsverteilung „durchschnittliche Rechtschreibstufe“ in der zweiten Lernbeobachtung 121
Diagramm 5.2.3 a: Häufigkeitsverteilung „durchschnittliche Rechtschreibstufe“ in der dritten Lernbeobachtung 123
Diagramm 5.3 a: Zusammenfassung der Ergebnisse 125
Diagramm 6.1.1 a: Diagnostische Regressionsdiagramme der monolingualen Stichprobe 142
Diagramm 6.1.2 a: Diagnostische Regressionsdiagramme der bilingualen Stichprobe 145
Diagramm 6.1.2.1 a: Entsprechungskurve der abhängigen Variablen 147

Einleitung und Problemstellung

Im Zusammenhang mit weltweiten Migrationsbewegungen wurde das Phänomen der *Zweisprachigkeit* in den letzten Jahrzehnten intensiv erforscht und diskutiert. Vornehmlich durch die Arbeitsmigration hat sich Mehrsprachigkeit zu einem festen Bestandteil unserer heutigen Gesellschaft entwickelt. Gleichzeitig mit dieser Entwicklung ging die Entstehung neuer Begriffe einher, wie z.B. „Gastarbeiter", „Gastarbeiterkinder" oder „Migrationskinder". Diese stehen sowohl für Erwachsene als auch für Kinder, die einer ethnischen Minderheit angehören und aus soziologischer Sicht im allgemeinen zur unteren Mittelschicht zu zählen sind. Dabei sind „Migrationskinder" Kinder einer äußerst heterogenen Gruppe von Kindern, deren Eltern aus unterschiedlichen Ländern kommen. Daher bringen sie jeweils ganz verschiedene sprachliche, kulturelle, politische und religiöse Einstellungen mit. Für diese Kinder stellt sich die Aufgabe, sie sich ins deutsche Gesellschaftssystem zu integrieren.

So ist gerade für die Sprachheilpädagogik die Analyse der Lebensumstände der betroffenen Kinder von entscheidender Bedeutung. Damit wird die Zweisprachigkeit nicht als ein isoliertes Phänomen betrachtet, sondern in Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen, unter denen diese erworben wird. Zweisprachigkeit ist also immer in einem bestimmten sozialen Kontext eingebunden.

Migrationskinder, in unserem Fall *griechischer Herkunft*, wachsen in einem zweisprachigen Umfeld auf. In ihren Familien findet die Kommunikation in der Muttersprache statt, während in ihrer nicht-familialen alltäglichen Umgebung (z.B. auf der Straße, in den Medien, im Kindergarten und später in der Schule) eine andere Sprache gesprochen wird. So müssen die Kinder beide Sprachen „gezwungenermaßen" kurz nacheinander oder gleichzeitig erwerben.

Mit dem Eintritt in die Schule erfolgt dann eine verstärkte Konfrontation der Kinder mit der deutschen Sprache. Mit der Schule beginnt für die meisten Kinder der Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Ist aber bereits die Aneignung des Lesens und Rechtschreibens in einer Sprache für viele Kinder eine mühsame und schwierige Aufgabe, so ist der Schriftspracherwerbsprozess als um ein vielfaches schwieriger anzusehen, wenn es zwei schriftsprachliche Systeme zu beherrschen gilt. Die Kinder müssen für beide Sprachen die jeweiligen Grapheme und zugehörigen Phonem-Graphem-Korrespondenzen lernen und diese voneinander trennen. Doppelt belastend wirkt sich die Lernsituation hinsichtlich der orthographischen Regeln der zwei Systeme aus.

Betrachtet man die sozialisationstheoretischen Umstände der in Deutschland lebenden Migrantenfamilien näher, so erscheint der Schriftspracherwerb zusätzlich erschwert, denn „Schichtarbeit und Mehrfachbeschäftigungen, verbunden mit einer täglich langen Abwesenheit beider Elternteile, hoher Fernseh- und Videokonsum sowie fehlendes oder zu einseitiges Spielmaterial sind nur einige Belastungsfaktoren, die auf einen deutlichen Mangel an (Sprach)Anregungen hinweisen" (ÜNSAL & WENDLANDT, 1991, S. 326).
Die Kinder müssen die Konsequenzen tragen: „Sie sind in vielfacher Hinsicht intellektuell unterversorgt. Die Eltern sind auf Grund ihres eigenen Bildungsstandes nicht in der Lage, ihre Kinder auf die Schule vorzubereiten" (NOACK, 1987, S. 26 f).

Aus dieser intellektuellen Unterversorgung resultiert bei Migrantenkindern häufig ein *„Bruch im Spracherwerb"* (THIEROFF, 1986, S. 33), der sich auf die weitere Entwicklung beider Sprachen negativ auswirkt. Konsequenz ist die *„doppelte Halbsprachigkeit"* (WENDLANDT, 1990, S. 80), die auch als *Semilingualismus* bezeichnet wird.

Nach Durchsicht der Literatur bestehen die Ziele einer bilingualen Erziehung darin, der Diskriminierung der Minoritäts- durch die Majoritätssprache entgegenzuwirken, *Semilingualismus* zu verhindern und dem zweisprachig aufwachsenden Kind die Option offen zu halten, sich für ein Leben in der einen oder anderen Kultur entscheiden zu können. Um diese Ziele erreichen zu können, müssen aber beide Schriftsprachen erlernt werden (vgl. BAGIV, 1985, S. 27).

Das Aneignen beider Schriftsprachen ist für das zweisprachig aufwachsende Kind von entscheidender Bedeutung, da in unserer Gesellschaft die Lese- und Rechtschreibfähigkeit eine entscheidende Determinante für den späteren Schulerfolg und die Bildungslaufbahn darstellt. Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben haben nicht nur negative Auswirkungen auf die schulische, sondern auch auf die personale Entwicklung. Wie die Selbstkonzeptforschung belegt, bestimmen Erfolge oder Misserfolge in der Schule das Selbstkonzept des Kindes. Sowie ein Kind mit guten schulischen Leistungen sehr wahrscheinlich ein positives schulisches Selbstkonzept entwickeln wird, so geht der Trend bei einem Kind mit schlechten schulischen Leistungen wohl eher zum Aufbau eines negativen schulischen Selbstkonzepts. Die Entwicklung eines negativen Selbstbildes bedeutet Motivationsverluste und Versagensängste. Daraus resultieren Misserfolgserwartungen im schulischen Leistungsbereich (vgl. ROEBERS, 1997). Ein Teufelskreis beginnt. Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben schlagen sich auch in anderen Unterrichtsfächern nieder, und nicht selten werden lese- und rechtschreibschwache Kinder von LehrerInnen als verhaltens- und emotional auffällig beschrieben (vgl. ARNOLD et al., 1977). Diese Probleme

setzen sich in der beruflichen Ausbildung fort: „Die Tatsache, dass ausländische Kinder und Jugendliche weit weniger als deutsche Realschulen und Gymnasien besuchten, sei auch wesentlich durch mangelhafte Beherrschung der deutschen Sprache zu erklären. Dies wiederum müsse zu einem erheblichen Teil aus Defiziten in der Muttersprache erklärt werden.(...). Das Erlernen der Muttersprache sei die Basis für die psychische und geistige Entwicklung eines jeden Menschen. Wer über seine Muttersprache nicht vollkommen und altersadäquat verfüge, habe nicht nur unter den daraus resultierenden Kommunikationsschwierigkeiten zu leiden. Sprachliche Defizite würden auch zu Schwierigkeiten bei der Entwicklung der Denkfähigkeit sowie beim Erwerb einer Zweitsprache führen" (GEWERKSCHAFT UND WISSENSCHAFT IM DGB, 1993, S. 42).

In diesem Zusammenhang verweisen gerade die Arbeiten von CUMMINS (1984), TOUKOMAA & SKUTNABB-KANGAS (1977) auf die *Bedeutung der Erhaltung der Muttersprache.* Demzufolge hat die Zweisprachigkeit nur dann positive Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung, wenn das Kind ein bestimmtes Niveau in seiner Erstsprachkompetenz erreicht hat. Werden also die Spracherwerbsprozesse unterbrochen, bevor das Kind eine gewisse linguistische Stabilität erreichen konnte, kann dies kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsstörungen zur Folge haben.

So weisen die Ergebnisse der Untersuchungen von DAMANAKIS (1978) und STÖLTING (1980) nach, dass Minoritätenkinder *weder die eigene noch die deutsche Sprache richtig beherrschen.* Diese Schwierigkeiten sind jedoch nicht auf den verbalen Bereich beschränkt, sondern aufgrund der Unterschiede zwischen beiden schriftsprachlichen Systemen auch auf den Schriftspracherwerb übertragbar und beeinträchtigen diesen gleichzeitig. Der ungestörte Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenz ist bei diesen Kindern nicht selbstverständlich. Der Aufbau dieser Fähigkeit ist gerade dann als besonders schwierig anzusehen, wenn es sich um das Erlernen im Rahmen einer Zweitalphabetisierung handelt. Aufgrund der Unterschiede beider Alphabete in der Graphem-Phonem-Korrespondenz kann es beim Schreiben oder Lesen speziell zur *graphophonemischen Interferenz* kommen (vgl. RADISOGLOU, 1986).

Zu dem gleichen Schluss, nämlich dass griechische Minoritätenkinder weder die eigene noch die deutsche Schrift richtig beherrschen, kamen DÜRR, SCHLEGEL & WOHLSPERGER (1997), AVRAMIDOU (1997) auch mit einer Untersuchung zum gleichzeitigen Schriftspracherwerb in zwei verschiedenen Alphabeten, die als Teil des Projekts „In zwei Sprachen Lesen und Schreiben lernen" zustande gekommen ist, das am Lehrstuhl Sprachbehindertenpädagogik unter der Leitung von Frau Prof. Dr. A. KOTTEN-

SEDERQVIST und Frau Dr. V. TRIARCHI-HERRMANN lief, und sich mit der Thematik des gleichzeitigen Schriftspracherwerbs in zwei verschiedenen Alphabeten befasst.

Aus den Ergebnissen der Untersuchungen wird ersichtlich, dass die griechisch-deutsch sprechenden, bilingualen Kinder der dritten Klasse hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistung den griechisch monolingualen und deutsch monolingualen Kindern unterlegen sind. Zu betonen ist dabei, dass trotz der Einbeziehung der Störvariable „Kindergartenbesuch" die Ergebnisse die gleiche Größenordnung haben.

Durch die Resultate der Untersuchung bezüglich der Rechtschreibkompetenz in der Muttersprache kristallisierte sich tatsächlich heraus, dass die Rechtschreibfehler von bilingualen verglichen mit denen von monolingualen Kindern ansatzweise qualitative Unterschiede aufweisen: Bilinguale Kinder machen speziell Fehler betreffend *der Groß- und Kleinschreibung und ersetzen ab und zu ein griechisches durch ein deutsches Graphem.* Die Kinder greifen auf die andere Sprache zurück, um sich auszudrücken (vgl. AVRAMIDOU, 1997).

Nach Durchsicht der Literatur wird ersichtlich, dass man in Bezug auf den Erst- und Zweitschrifterwerb bisher kaum von einer eigenständigen, vergleichenden Forschungstradition sprechen kann. Es sind keine Untersuchungen der letzten Jahren bekannt, die sich mit der Frage auseinander gesetzt haben, inwieweit sich der Aneignungsprozess der Schriftsprache derjenigen Kinder, die in zwei Sprachen Lesen und Schreiben lernen, von jenen, die nur in ihrer Muttersprache Lesen und Schreiben lernen, unterscheidet.

Die meisten deutschsprachigen Veröffentlichungen stehen im Kontext zur deutschen Migrationspädagogik, wie z.B. die relativ zahlreichen Veröffentlichungen zur kontrastiven Fehleranalyse, die die einzelnen Schwierigkeiten beim Schrifterwerb aufzeigen, allerdings nicht dessen Prozess (vgl. KUHS, 1987; MEIERS, 1980; MEESE et al., 1980; MARKOU, 1978; NEUMANN, 1981; NEUMANN, 1982; NAKIPOGLU-SCHIMANG, 1988; RADISOGLOU, 1986).

Für eine Antwort auf die Frage, wie die Entwicklung des Schriftspracherwebs bilingualer Kinder abläuft, welche Strategien bilinguale Kinder beim Schriftaneignungsprozess anwenden und von welchen Faktoren die Entwicklung verschiedener Teilkomponenten des Lesens und Rechtschreibens abhängt, haben die Untersuchungen keine neuen Erkenntnisse erbracht.

Außerdem liegen keine Aussagen über die Bedeutung vor- und außerschulischer Erfahrungen im Umgang mit Schrift und Schriftlichkeit für das Schreibenlernen und für den erfolgreichen Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache in der Schule vor.