



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Phonologische Bewusstheit türkischsprachiger
Migrantenkinder im Vergleich zu Kindern mit deutscher
Muttersprache“

Verfasserin

Hacer Çetinkaya

gemeinsam mit

Fatma Yağbasan

Rumeysa Betül Dür

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Psychologie

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabman

Widmung und Danksagung

Zu Beginn möchte ich diese Diplomarbeit meinem Vater Metin Çetinkaya und meiner Mutter Fatma Çetinkaya widmen, da sie mich bis zum heutigen Tag sowohl finanziell als auch moralisch unterstützt haben. In schwierigen Zeiten haben sie mir mit Engelsgeduld und hilfreicher Motivation unter die Arme gegriffen, denn ohne ihre Unterstützung wäre das Studium nicht möglich gewesen.

Mein herzlicher Dank gebührt Herrn Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alfred Schabmann, der uns während unserer Diplomarbeit betreut und umfangreich unterstützt hat. Durch sein Fachwissen und seine Anregungen hat er zum Gelingen dieser Arbeit wesentlich beigetragen.

Besonders erleichtert hat mich die Zusammenarbeit mit meinen beiden Kolleginnen, Rumeysa Dür und Fatma Yağbasan. Ganz besonders Bedanken möchte ich mich bei ihnen für die tatkräftige Unterstützung bei der Erstellung unserer Diplomarbeit und für diese gute Zusammenarbeit.

Großer Dank gebührt meiner Schwester Neslihan Görmüş und meinen Schwäger Ahmet Görmüş, die jederzeit mir die Motivation für einen erfolgreichen Abschluss gaben. Vor allem bedanke ich mich auch bei meiner süßen und niedlichen Nichte Zehra Neval.

Weiters möchte ich mich auch bei meinen Freundinnen und Freunden sehr herzlich bedanken, die mich immer ermutigt haben, auch in motivationslosen Zeiten für mich sowohl körperlich als auch seelisch da waren und mit vielen nützlichen Tipps einen wesentlichen Teil zur Diplomarbeit beigetragen haben.

Ein herzliches Dankeschön gebührt allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Schulstufe der Wiener Volksschulen. Für die engagierte und disziplinierte Teilnahme an dieser Untersuchung bin ich besonders dankbar.

Zuletzt bedanke ich mich bei all jenen, die nicht namentlich genannt worden sind, die uns bei der Anfertigung unserer Diplomarbeit so kräftig unterstützt haben.

İthâf ve Teşekkür

Öncelikle bu yüksek lisans tez çalışmamı babam Metin Çetinkaya'ya ve annem Fatma Çetinkaya'ya ithâf ediyorum. Onlar ki; doğduğum günden şu zamana kadar maddî ve manevî her konuda beni destekleyerek bu günlere ulaşmama vesîle oldular. En sıkıntılı ve zor zamanlarıma şahitlik ederek yılmadan, usanmadan, sabırla ve umutla beni motive ederek her daim eğitim hayatımda ilerlemem için var güçleriyle arkamda durarak en büyük destekçim olduklarını her zaman bana hissettirdiler. Kâh sevinerek kâh üzülererek eğitim gördüğüm şu gurbet diyarı Viyana'da uzakta olmalarına rağmen onların en samimi ve kalbi duygularla etmiş oldukları duaların gücünü hissederek yüksek lisans eğitimimi tamamlamanın mutluluğunu yaşamaktayım. Eğitim hayatımın her aşamasında varlıklarını hep hissettiren, desteklerini esirgemeyen ve okul hayatım boyunca da her zaman sabır gösteren, bana duydukları sonsuz güvenle güç veren, hayatta kendilerinden çok şey öğrendiğim ve öğrenmeye devam ettiğim değerli anne ve babama; benim için vermiş oldukları emeklerin ve yapmış oldukları fedakârlıkların kolay kolay ödenemeyeceğinin bilincinde olarak; kendilerine en içten duygularıyla sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamızın her aşamasında bilgi ve tecrübelerini bizimle paylaşan, görüş ve önerileriyle bize destek olan, yol gösteren ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli danışman hocam Univ.-Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann'a en derin saygı ve teşekkürlerimi iletiyorum.

Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimimde göstermiş oldukları yakın ilgi, özveri ve desteklerinden dolayı başta ablam Neslihan Görmüş'e ve eniştem Ahmet Görmüş'e teşekkürü bir borç biliyorum. Özellikle dünyalar tatlısı yeğenim Zehra Neval'e de kucak dolusu sevgilerimle teşekkür ediyorum.

Bu tez çalışmasının başından sonuna kadar karşılıklı sevgi, saygı ve güven çerçevesinde beraber çalıştığım arkadaşlarım Rumeysa Betül Dür'e ve Fatma Yağbasan'a da ayrı ayrı teşekkür etmek istiyorum.

Özellikle ismini saymadığım ve her bunalduğumda bana destek vermeye çalışan tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Son olarak ise; tez çalışmamızı uygulamamıza izin veren okul yöneticilerine ve verdiğimiz anketleri, testleri sabırla cevaplayan sevgili öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	7
2. THEORETISCHER TEIL	9
2.1. DEFINITION UND ENTWICKLUNG VON BILINGUALISMUS	9
2.2. LESEFERTIGKEIT BEI MEHRSPRACHIGKEIT	13
2.3 ERSTSPRACHE TÜRKISCH UND ZWEITSPRACHE DEUTSCH	24
2.4. ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT UND DEM SCHRIFTSPRACHERWERB BEI MONOLINGUALEN UND BILINUGALEN KINDERN	25
2.5 MODELLE UND THEORIEN ZUR PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT UND LESEFERTIGKEIT	33
2.6. BENENNUNGSGESCHWINDIGKEIT ALS PRÄDIKTOR DER LESEFERTIGKEIT	38
3. GEGENSTAND, FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DER UNTERSUCHUNGEN	40
3.1 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN	41
4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	43
4.1. ABLAUF UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	43
4.2. STICHPROBE	44
4.3. MESSINSTRUMENTE	44
4.4. ERGEBNISSE	48
5. DISKUSSION	63
6. LITERATURVERZEICHNIS	70
7. ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	90
8. ANHANG	91

ABSTRACT

About 144 Turkish-Austrian bilingual children and Austrian monolingual children from the first and second grades have been tested in phonological awareness, reading accuracy, rapid naming and German language proficiency. Bilingual children have been both tested in their Turkish and German phonological awareness. For this research we conducted a new instrument, which measures Turkish phonological awareness. Comparing bilingual children to monolingual children, Turkish-Austrian children show a different trend when it comes to phonological awareness and reading than Austrian children. First grade Austrian children show that the phonological awareness has an impact on reading accuracy but no more for Austrian children in the second grades. We have found contrary results for Turkish-Austrian children. There was no impact of reading accuracy to phonological awareness for the first grades but an impact of reading accuracy to phonological awareness for the second grades. Only the speech comprehension of a bilingual child within the first grade has shown an impact to the German phonological awareness. But it was also a significant predictor for the German phonological awareness for the second grades with Turkish and German children. Within our results there was an impact of rapid naming to the phonological awareness for the first grade German native speaker children. Furthermore it has shown that Turkish-Austrian children who have a good or bad phonological awareness in their first language also have a good or bad phonological awareness in the second language.

ZUSAMMENFASSUNG

Etwa 144 türkisch-österreichische bilingual und österreichische monolinguale Kinder aus der ersten und zweiten Schulstufe wurden in phonologischer Bewusstheit, Lesegenauigkeit, Benennungsgeschwindigkeit und deutschen Sprachbeherrschung getestet. Bilinguale Kinder wurden sowohl in ihrer türkischen als auch in ihrer deutschen phonologischen Bewusstheit getestet. Für diese Forschung entwickelten wir ein neues Instrument, das die türkische phonologische Bewusstheit misst. Beim Vergleich von bilingualen mit monolingualen Kindern zeigten türkisch-österreichische Kinder eine andere Entwicklung in Bezug auf phonologische Bewusstheit und Lesen als österreichische.

Österreichische Kinder aus der ersten Schulstufe zeigen, dass die phonologische Bewusstheit einen Einfluss auf die Lesegenauigkeit hat, was aber nicht in der zweiten Schulstufe der Fall ist. Wir haben gegensätzliche Ergebnisse bei türkisch-österreichischen Kindern. Bei ihnen gab es keinen Einfluss von der Lesegenauigkeit auf die phonologische Bewusstheit, sehr wohl aber bei Kinder in der zweiten Schulstufe. Nur das Sprachverständnis eines bilingualen Kindes in der ersten Schulstufe zeigte einen Einfluss auf die deutsche phonologische Bewusstheit. Dies war aber auch ein signifikantes Anzeichen für deutsche phonologische Bewusstheit bei türkischen und deutschen Kindern in der zweiten Schulstufe. Innerhalb unseren Forschungen gab es einen Einfluss der Benennungsgeschwindigkeit auf die phonologische Bewusstheit von Kindern der ersten Schulstufe mit Muttersprache Deutsch. Außerdem zeigte sich, dass türkisch-österreichische Kinder, die eine gute oder schlechte phonologische Bewusstheit in der Erstsprache haben, auch eine gute oder schlechte phonologische Bewusstheit in der Zweitsprache besitzen.

1. Einleitung

Dieses Kapitel wurde gemeinsam von Fatma Yağbasan (2014), Hacer Çetinkaya (2014) und Rumeysa Dür (2014) verfasst.

In Österreich leben seit der letzten Volkszählung bis zu 71380 Türken allein in Wien. Die Immigranten aus der Türkei ergeben nach der letzten Registerzählung aus dem Jahre 2011 die drittgrößte Migrantengruppe in Österreich (Statistik Austria, 2011). Mit durchschnittlich 2,41 Geburten pro Türkin sind sie die Migrantengruppe mit den höchsten Geburtenzahlen in Österreich (Potkanski, 2010). Dieser Statistik folgt unmittelbar die logische Schlussfolgerung, dass in die Gruppe der bilingualen Kinder die Kinder mit türkischer Muttersprache an Häufigkeit an erster Stelle stehen. In Österreichs Volksschulen ist jedoch die Leistung dieser Schüler nicht sehr berauschend. Alle 5 Jahre nehmen SchülerInnen der vierten Volksschulklassen an der internationalen Lesestudie PIRLS (IEA - Progress in International Reading Literacy Study) teil. Österreich selbst schloss sich erst 2006 der Studie an, als die PIRLS zum zweiten Mal stattfand. Ziel der Studie ist einen länderübergreifenden Vergleich über die Leseleistung der Kinder machen zu können. Neben dem länderübergreifenden Vergleich konnten auch Vergleiche zwischen Kindern gemacht werden, die vor dem Schuleintritt die Sprache in der getestet wurde gesprochen haben und denen, die die Sprache vor dem Schuleintritt nicht gesprochen haben. Letztere ergaben 7 % aus den teilnehmenden SchülerInnen aus Österreich. Diese 7 % schnitten um 43 Punkte schlechter ab als die restlichen 93 Prozent (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Etwas detaillierter beschrieb Unterwurzacher (2009) die Ergebnisse der PPIRLS aus dem Jahre 2006, wo beobachtet wurde, dass innerhalb der SchülerInnen mit Migrationshintergrund die türkischen SchülerInnen, die schlechtesten Ergebnisse in der Leseleistung lieferten, gefolgt von den SchülerInnen mit bosnisch-serbisch-kroatischem Hintergrund. Diese meist unvorteilhaften Ergebnisse für bilinguale Kinder mit türkischer Muttersprache ließ uns fragen, inwieweit die phonologische Bewusstheit, welche für bilinguale Kinder in mehreren Studien als signifikant besser eingestuft wurde (Caravolas & Bruck, 1993; Durgunoğlu & Öney, 1999, 2002; Goswami, 2003), mit der schlechten Lesefertigkeit von genau diesen Kindern zusammenhängt. Nach den Studien von Durgunoğlu und Öney (1999) müsste die phonologische Bewusstheit von türkisch-bilingualen Kindern signifikant besser sein als die ihrer einsprachigen Peers, jedoch sagen die Ergebnisse aus früheren Studien zu Kindern mit

türkischem Hintergrund etwas anderes aus. In dieser Arbeit interessiert uns, welche Einflussfaktoren für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit von türkisch-deutschsprachigen Kindern und nur deutschsprachigen Kindern von Bedeutung sind und welche Faktoren für die Entwicklung der türkischen und der deutschen phonologischen Bewusstheit bei bilingualen Kindern mit türkischer Muttersprache ausschlaggebend sind. In der Hoffnung, dass diese Arbeit für die Leseforschung einen wichtigen Beitrag leisten wird und in nächster Folge erfolgreiche Interventionsprogramme einleiten kann, wollen wir erste Schritte in Richtung Leseforschung und Bilingualismus in Österreich machen.

2. Theoretischer Teil

2.1. Definition und Entwicklung von Bilingualismus

Dieses Kapitel wurde gemeinsam von Fatma Yağbasan (2014), Hacer Çetinkaya (2014) und Rumeysa Dür (2014) verfasst.

„*Bilingualismus ist die Fähigkeit, zwei Sprachen zu sprechen.*“ (Valdez & Figueora, 1994). Diese Definition kann leider nicht so einfach hingenommen werden. In Wahrheit steckt hinter dem Wort Bilingualismus viel mehr als nur das Sprechen von zwei Sprachen. Diese zwei Sprachen müssen nicht gleichermaßen beherrscht oder gesprochen werden. Die eine kann die andere dominieren oder die Sprache, in der gelesen wird, muss nicht die Erstsprache einer Person sein (Baker, 2006). In vielen Studien wiesen Migrantenkinder sowohl eine starke als auch eine schwächere Sprache vor. Vor dem Eintritt in den Kindergarten ist in der Regel die Herkunftssprache die stärkere Sprache (Kielhöfer & Jonekeit, 1995; Bayer & Moser, 2009).

Es gibt zahlreiche Gründe, warum ein Kind bilingual wird. Dazu zählen Migrantenkinder, welche die Sprache des neuen Landes erlernen müssen, hörgeschädigte Kinder, die in der Schule das Schreiben und Lesen in Deutsch lernen und Kinder, die im Elternhaus zweisprachig aufgewachsen sind. Für hör- und sprachgeschädigte Kinder, dessen Erstsprache die Gebärdensprache ist, bedeutet eine reguläre Schulbildung, das Erlernen von Deutsch in Schrift und Sprache. Bilinguale Kinder werden durch ihre Erfahrungen mit mehr als nur einer Sprache und einer Kultur noch vor dem Besuch einer Bildungseinrichtung geprägt (Brisk & Harrington, 2000, S.3).

Obwohl bis dato keine einheitliche Definition zu Bilingualismus gegeben ist, müssen nach García (1991) drei Bedingungen erfüllt sein, um ein bilinguales Kind von monolingualen Kindern unterscheiden zu können. 1- Das Kind versteht und produziert Aspekte (lexikalisch, morphologisch, syntaktisch) beider Sprachen. 2- Das Kind wirkt selbstverständlich in beiden Sprachen und nützt es als eine Form von sozialer Interaktion. Diese Bedingung erfordert ein bilinguales Umfeld in den ersten 3 bis 7 Jahren. 3- Die Entwicklung der Sprachen muss für beide simultan geschehen.

Wenn auch nicht explizit ausgedrückt, werden die Begriffe „Bilingualismus“ und „Zweisprachigkeit“ miteinander gleichgesetzt. Bilinguale Kinder werden synonym mit

zweisprachigen Kindern verwendet. Ein weiterer gängiger Begriff, der in diesem Rahmen verwendet wird, ist die „Mehrsprachigkeit“. Darunter fällt nicht nur das Erlernen der etablierten Schulfremdsprache, sondern auch die natürliche „Zwei- und Mehrsprachigkeit“ in der ein Kind mit Migrationshintergrund aufwächst (Schroeder & Stölting, 2005).

Unter der Muttersprache versteht man die Sprache, welche zu Hause hauptsächlich gesprochen wird. Bis jetzt wurde keine Studie dazu gefunden, was für einen Unterschied eine nicht korrekte Anwendung der Muttersprache in der sprachlichen Entwicklung des Kindes ausmacht. Die Hamburger und Essener Spracherhebung (Fürstenau, Gogolin & Yagmur, 2003; Baur, Chlosta, Ostermann & Schröder, 2004) lieferte dazu einige interessante Ergebnisse. Demnach findet die Kommunikation zu Hause nur zu einem sehr kleinen Teil in der Migrantensprache statt. Typisch waren gemischte Formen der Migrantensprache und der deutschen Sprache. Die Intensivität von diesem gemischten Sprachgebrauch unterschied sich auch zwischen den Generationen. Oft findet man in zahlreichen Literaturen auch die Begriffe L1 und L2. Sie werden dann verwendet, wenn ab der Geburt zwei Sprachen nicht gleichzeitig gelernt wurden. In diesem Fall sagen die Begriffe den Zeitpunkt des Erwerbs der Sprachen aus. L2 kennzeichnet die Sprache die später erworben wurde (Karim, 2003).

Innerhalb der Thematik zur Mehrsprachigkeit wurden einige Theorien entwickelt. Die drei Hypothesen von Cummins (1984, 1982) fanden jedoch den meisten Anklang.

2.1.1 Interdependenzhypothese

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

In der Interdependenztheorie geht Cummins (1984) von einer Abhängigkeit zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache aus. Und zwar wird von einem Transfer der Fertigkeiten und dem Wissen der Erstsprache auf die Zweitsprache ausgegangen. Cummins behauptet, dass die Entwicklung der Kompetenzen in der Zweitsprache von der Erstsprache profitiert. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch Bialystok et al. (2003). Bekräftigend zu Cummins Überlegungen nimmt Biakystok an, dass beide Sprachen sich gegenseitig beeinflussen und durch diesen Transfer in beiden Sprachen metasprachliche Kompetenzen entwickelt werden können. Genesee und Jared(2008) nehmen an, dass zweisprachig aufgewachsene Kinder zusätzlich über Ressourcen verfügen, welche die Lese- und Schreibfähigkeit eines Kindes fördern. Cummins bezeichnet diese sprachübergreifenden Kompetenzen als

Vorläuferkompetenzen, die sich auf die Zweitsprache auswirken (Cummins, 2008, zitiert nach Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt & Schneider, 2012).

Diese Überlegungen wurden von mehreren Studien bekräftigt. Darin wurde das Beherrschen der Erstsprache als wichtige Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache angesehen (Baker & de Kanter, 1983; Preibusch & Kröner, 1987; Baur & Meder, 1992; Romaine, 1994; Baker & Prys-Jones 1998; Reich & Roth, 2002). Neben Befunden, die die positive Auswirkung der Erstsprache auf die Zweitsprache belegen, gibt es auch Studien, welche den positiven Einfluss der Erstsprache anzweifeln.

Diese Zweifel beruhen auf der Tatsache, dass bilinguale bzw. zweisprachige Kinder im Vergleich zu monolingualen bzw. einsprachige Kindern schlechtere Schulleistungen erbringen. Eine mögliche Ursache für diese nachteilige Entwicklung von bilingualen Kindern liege in den mangelnden Voraussetzungen von bilingualen Kindern. Dubowy, Ebert und von Maurice & Weinert (2008) konnten vor allem zeigen, dass in den Bereichen „Grammatik“, „Wortschatz“ und „spezifische Vorwissen-abhängige Fertigkeiten“ Defizite bei bilingualen Kindern existieren können. Diese Defizite wurden aber nicht nur in der Zweitsprache festgestellt, sondern auch in der Erstsprache. In diesem Kontext wurde der Begriff der „doppelten Halbsprachigkeit“, auch „Semilingualismus“ genannt, eingeführt. Sie wurde zum ersten Mal von Hansegård (1968) erwähnt und wurde später von Ringbom aufgegriffen. Ihm verdanken wir die Erweiterung „doppelte Halbsprachigkeit“ (MacSwan, 2000). Sie bezeichnet den Zustand, in dem weder die eine noch die andere Sprache zur Genüge ausgeprägt ist. Demnach fehlen diesen Kindern wichtige Sprachkompetenzen.

In einer Studie bei finnischen Immigrantenkindern in Schweden wurden die Leistungen dieser Kinder mit monolingualen Kindern verglichen. Die Leistungen der Immigrantenkinder waren in beiden Sprachen verglichen zu ihren monolingualen Peers beeinträchtigt (Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976).

Mit der „doppelten Halbsprachigkeit“ hat sich Cummins (1982) in seiner Schwellenhypothese (=Thresholdhypothese) befasst.

2.1.2 Schwellenhypothese

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Fatma Yağbasan (2014).

In der Schwellenhypothese von Cummins (1982) wird angenommen, dass eine gute Sprachkompetenz in der Erst- und Zweitsprache die kognitive Entwicklung in anderen Bereichen fördert. Cummins geht von Schwellen in der Sprachentwicklung aus. Überschreitet ein mehrsprachiges Kind die erste linguistische Schwelle, so ist es vor einer sprachlichen Behinderung gesichert. Mit der Überschreitung der zweiten linguistischen Schwelle kann eine kognitive Entwicklung stattfinden. Kann das Kind nun die erste Schwelle nicht erreichen, so wird es sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache Defizite besitzen. Ist aber in einer Sprache die erste Schwelle erreicht, hat dies weder positive noch negative Konsequenzen. Ein Kind, welches die zweite Schwelle erlebt hat, entwickelt nach Cummins gute Fertigkeiten in beiden Sprachen (MacSwan, 2000).

Für Thomas und Collier (1997) bedeutet das, dass bei Nicht-Erreichung der ersten Schwelle ein Kind beim Erwerb der Zweitsprache überfordert ist, da es nicht die wichtigen Vorfertigkeiten besitzt.

Der Grund, weshalb Cummins die Schwellenhypothese entwickelte, lag an den widersprüchlichen Ergebnissen bilingualer Kinder und den Studien, die belegten, dass bilinguale Kinder nicht unbedingt Nachteile in der sprachlichen Entwicklung aufzeigen mussten (MacSwan, 2000). Vor allem neuere Studien zeigten in einigen Gebieten einen klaren Vorteil von bilingualen Kindern gegenüber monolingualen Kindern (Bialystok, 2001; Rubin & Tumer, 1989; Campbell & Sais, 1995; Bruck & Geneese, 1995). Diese Ergebnisse führten dazu, dass Cummins seine Theorie weiterentwickelte. Negative Auswirkungen einer Zweitsprache wurden zum Teil nur mehr bei Kindern mit Minderheitensprachen diagnostiziert. Die Idee dahinter war, dass die Minderheitensprache durch eine dominantere Sprache ersetzt wird. Die positiven Auswirkungen von Bilingualismus wurden bei Kindern, die die Sprache der Mehrheit sprechen und eine weitere Fremdsprache lernen diagnostiziert. Dieser Zustand wurde von Cummins „additiver Bilingualismus“ genannt (Cummins, 1976).

2.1.3 Transferhypothese/Kontrastivhypothese

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Rumeysa Dür (2014).

Cummins Transferhypothese wird ebenfalls in diesem Zusammenhang erwähnt. Hier geht Cummins davon aus, dass eine gegenseitige Wirkung zwischen Erst- und Zweitsprache stattfindet. Sie soll eine Fortsetzung der Kontrastivhypothese sein. Darin werden die Erst- und Zweitsprache gegenüber gestellt. Vom Kind werden dann Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Sprachen erhoben und erfasst. Ein positiver Transfer findet statt, wenn es dem Kind leicht fällt, Strukturen und Regeln in der Erstsprache in die Zweitsprache zu übertragen. Bei größeren Sprachunterschieden können aber Interferenzen auftauchen. Das sind fehlerhafte Übertragungen aus der Erstsprache in die Zweitsprache (Schroeder & Stölting, 2005).

Alle drei Hypothesen versuchen den Konsequenzen und Auswirkungen der Mehrsprachigkeit einen theoretischen Rahmen zu bieten. Sie sind im Allgemeinen nur ungenügend und können nur einige Aspekte von Bilingualismus erörtern (MacSwan, 2000).

Jedenfalls wurde in mehreren Untersuchungen belegt, dass die Förderung der Erstsprache die Zweitsprache eines Kindes nicht negativ beeinflusst. Es wurden entweder nur positive oder im ungünstigsten Fall gar keine Auswirkungen berichtet (Reich & Roth, 2002; Rosenberg et al., 2003).

2.2. Lesefertigkeit bei Mehrsprachigkeit

2.2.1 Integration von Bilingualismus in das Konzept des Lesenlernens

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Rumeysa Dür (2014).

Der Umfang und das Facettenreichtum von Bilingualismus sollte nicht zu gering eingeschätzt werden. Unter dem Aspekt des Bilingualismus versteht sich nicht nur das Erlernen oder das Sprechen der Zweitsprache, darunter fallen auch neuere Forschungsgebiete, wie die Fragestellung, ob Bilingualismus bei Kindern andere kognitive und metalinguistische Strategien für das Lesenlernen ermöglicht. Ergebnisse diesbezüglich sind selten, da Bilingualismus schon sehr oft mit Sprachstand, soziökonomischem Status und Schulerfolg gekoppelt wurde, aber nur wenig mit dem Lesenlernen. In den neueren Diskursen soll

überprüft werden, ob Bilingualismus einen wesentlichen Einflussfaktor bezüglich des Lesenlernens ausmacht (Bialystok, 2002).

Wie lässt sich jedoch der Aspekt von Bilingualismus in das Konzept des Lesens integrieren?

In zahlreichen Studien wurden Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Kindern gefunden, sei es in der Lesefertigkeit als auch in der phonologischen Bewusstheit. Diese Unterschiede zeigen sowohl Rückstände als auch Vorteile von bilingualen Kindern in der Entwicklung (August & Hakuta, 1997; Bialystok, 1997; Skutnabb-Kangas & Toukoma, 1976). Weber, Marx und Schneider (2007) verglichen die Leseleistung von bilingualen und monolingualen Kindern. Bilingualen Kindern fiel das Lesen in der Zweitsprache viel schwerer als Kindern mit Erstsprache Deutsch. Ein wesentlicher Faktor für solch eine nachteilige Entwicklung ist zum Teil auch die Sprache, in der das Lesen gelernt wird. Falls die Sprache, in der gelesen werden soll nicht die dominierende sondern die schwächere Sprache ist, so wird das bilinguale Kind mit Schwierigkeiten konfrontiert werden. In einer Studie von August und Hakuta (1997) wurden monolingual englische Kinder mit bilingualen hispanisch-englischen Kindern in ihrer Lesefertigkeit verglichen. Die hispanischen Kinder erlernten ab der 1. Klasse das Lesen in ihrer schwächeren Zweitsprache. Die Ergebnisse zeigten, dass hispanische Kinder eine schlechtere Lesefertigkeit besaßen als ihre Vergleichsstichprobe.

Durgunoğlu (1997) berichtet in ihrem Artikel, dass das Lesen in der Zweitsprache nicht wie angenommen von dem mündlichen Gebrauch der Zweitsprache abhängig ist, sondern vor allem ein reliabler Zusammenhang zwischen dem Lesen in der Zweitsprache und dem Wissen über das Lesen und Schreiben in der Erstsprache besteht.

Damit ist nicht das Beherrschen der Erstsprache oder das Lesen in der Erstsprache gemeint, sondern eher das Wissen darüber, dass Buchstaben Laute präsentieren und aus welchen Lauten ein Wort besteht. Natürlich kann das Beherrschen der Erstsprache positive Effekte auf die Zweitsprache haben, aber diese Effekte konnten hauptsächlich zwischen der Sprachkenntnis und dem Leseverständnis gefunden werden (Durgunoğlu et al., 1993).

Ein weiterer Faktor, dass in das Lesenlernen bei bilingualen Kindern einfließt, ist die Beschaffenheit der Schriftsprache der L1 oder der L2. Diese beiden Sprachen müssen nicht immer dieselbe Schriftsprache besitzen. Vergleicht man Englisch mit Deutsch, so verwenden beide Sprachen, dieselbe Schrift und zwar die Lateinschrift. Russisch hingegen wird in Kyrillisch geschrieben. Türkisch verwendet ähnlich wie Deutsch die Lateinschrift, jedoch

existieren in der türkischen Schriftsprache weitere Buchstaben, die in der deutschen Schriftsprache nicht vorhanden sind und umgekehrt existieren in der deutschen Schriftsprache Buchstaben, die im Türkischen nicht existieren.

Es besteht die Annahme, dass hinter jeder Sprache ein anderer Leseprozess besteht, aber diese Prozesse auf andere Sprachen übertragen werden können (Bialystok, 2002). Dazu wurden von Geva und ihren Kollegen (Geva & Siegel, 2000; Geva & Wade-Woolley, 1998) zwei gegensätzliche Theorien entwickelt. In der ersten wird angenommen, dass die Lese- und Schreibfähigkeit von einer generellen kognitiven und linguistischen Entwicklung angetrieben wird, die allen Sprachen unterliegt. Die zweite Theorie behauptet, dass der Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit von einem spezifischen Wissen über die Form der Sprache und das Wissen über die Prinzipien der Orthographie einer Sprache ermöglicht wird. Jede Sprache hat dabei spezifische orthographische Prinzipien und Regeln. Die Komplexität einer Orthographie zum Beispiel bestimmt, welche Strategien das Kind nutzen wird, um das Lesen in der Zweitsprache zu erlernen.

Gleichgültig, ob nun bei monolingualen oder bei bilingualen Kindern, die Lese- und Schreibfähigkeit wird mit drei Fähigkeiten in Verbindung gebracht:

1. die Sprachfertigkeit und das Wissen über die literarischen Diskursformen der Sprache,
2. die Aneignung der Konzepte, welche das Verständnis von symbolischen Darstellungen von Texten vermittelt und
3. die metalinguistischen und kognitiven Kompetenzen, welche bei den Kindern die Bewusstheit von phonologischen Formen einer Sprache schaffen.

Den bilingualen Kindern ist jedoch eigen, dass sie für die Eignung dieser drei Fähigkeiten andere Strategien und Prozesse entwickeln. Falls nun die Zweisprachigkeit eine Auswirkung auf diese drei Fähigkeiten hat, sollte auch angenommen werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Zweisprachigkeit eines Kindes und der Lese- und Schreibfähigkeit existiert.

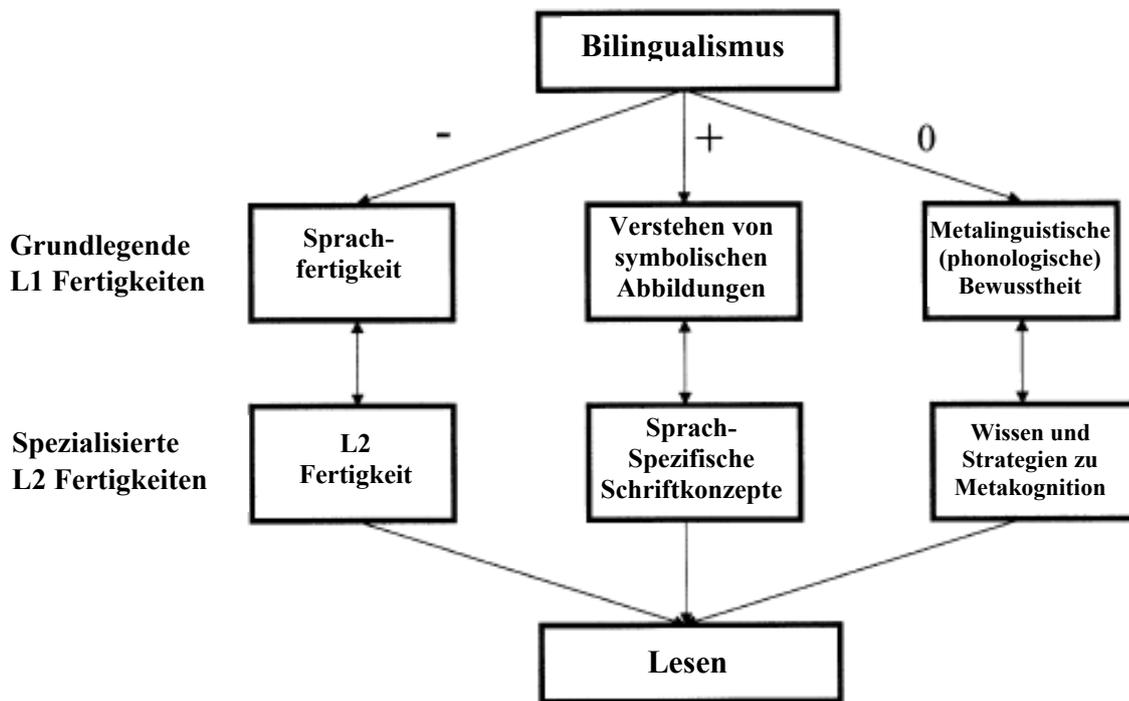


Abbildung 1 - Zusammenhang zwischen der Aneignung der Erst- und Zweitsprache, Lesefertigkeit und Bilingualismus nach Bialystok (2002) – übersetzt aus dem Englischen von Rumeysa Betül Dür

Das Modell von Bialystok zeigt keine kausalen Zusammenhänge zwischen den Komponenten auf, sondern es stellt Fähigkeiten vor, die womöglich den Leseerwerb in der Erstsprache und in der Zweitsprache triggern. In welcher Sprache der Leseerwerb schneller voranschreitet und welche Sprache die andere Sprache beeinflusst kann nicht deutlich gesagt werden. Die Pfeile in der Modellabbildung sind beidseitig dargestellt und sollen zeigen, dass die Zweitsprache auch auf die Erstsprache einwirken kann. Die Grenzen sind hier nicht klar. Zudem muss eine metalinguistische Fähigkeit aus der Erstsprache keinen positiven Einfluss auf den Leseerwerb haben, sondern kann sehr wohl auch in dessen Entwicklung interferieren (Hricova, 2012).

In den theoretischen Überlegungen von Bialystok(2002) wurden die möglichen negativen Konsequenzen für bilinguale Kinder aufgezählt. Wenn die Sprachrichtigkeit eine Bedingung für das Lesenlernen ist und Erfahrung im Sprechen der Zweitsprache braucht, dann fehlen bilingualen Kindern einige dieser Erfahrungen in mindestens einer Sprache.

Manche Sprachen verwenden eigene schriftliche Symbole für ähnliche oder dieselben Laute. Bilinguale Kinder haben die zusätzliche Hürde, die Schriftsprache für beide Sprachen zu lernen und sie differenzieren zu müssen.

Die Aneignung der kognitiven und linguistischen Prozesse, die für das Lesen erforderlich sind, kann womöglich durch die bisherigen Erfahrungen der Kinder beim Lernen zweier Sprachen beeinträchtigt werden. Falls Bilingualismus den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit erleichtert, dann nur durch die verfrühte Entwicklung dieser fundamentalen Prozesse. Waren die bisherigen Erfahrungen beim Lernen zweier Sprachen nicht anregend oder motivierend, wird die Entwicklung der kognitiven und linguistischen Kompetenzen nur schwer vorangehen.

Nach dem „inhibitory-control-model“ von Green (1998) werden bei bilingualen Kindern zwei Kontrollmechanismen aktiviert. Ein Mechanismus, der sich um den Input in das bilinguale System kümmert und ein anderer, welcher für den Output aus diesem System zuständig ist. Green geht davon aus, dass ein Bottom-up-Prozess den Level der Aktivierung im bilingualen System bestimmt, während ein bewusster Top-down-Prozess auf Signale in dem bilingualen System antwortet, ohne eine zusätzliche Aktivierung im bilingualen System anzuregen. Diese Regulation des bilingualen Systems liefert eine gute Erklärung zu zwischensprachlichen und innersprachlichen Prozessen, die bei bilingual sprechenden Kindern eintreten.

Neben den phonologischen Fertigkeiten ist das Wissen über symbolische Repräsentationen von Buchstaben und Wörtern einer der wichtigsten Vorläuferkompetenzen, die die Lese- und Schreibfertigkeit eines Kindes positiv beeinflusst. Nach Bialystok (1997) nehmen wir an, dass bilinguale Kinder andere, meist vorteilige metalinguistische Fähigkeiten entwickeln. Demnach müssten bilinguale und monolinguale Kinder in dem Wissen über symbolische Repräsentationen von Text anders abschneiden. Bialystok (1997) verglich französisch-englisch bilinguale und englisch monolinguale Vorschulkinder. Sowohl bilingualen als auch monolingualen Kindern wurden Karten mit Bildern vorgegeben. Darunter standen in der ersten Phase die richtigen Wörter zu den jeweiligen Bildern und in der zweiten Phase wurden diese Wörter mit anderen Wörtern vertauscht. Bilinguale Kinder haben besser als monolinguale Kinder erkannt, dass das geschriebene Wort eine Bedeutung trägt und es nicht darauf ankommt, welches Bild über dem jeweiligen Wort steht. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass bilinguale Kinder aufgrund ihrer Vorerfahrung in beiden Sprachen gelernt haben, dass ein Gegenstand in beiden Sprachen anders geschrieben wird, aber immer noch das Gleiche bedeutet.

2.2.2 Lesen in der Zweitsprache

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Fatma Yağbasan (2014).

Das Lesen ist kein in sich geschlossener Prozess. Im Lesen werden sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache der Leser und der zu lesende Text eingeschlossen. Darin kommt auch der Interaktion zwischen dem Leser und dem Text eine wichtige Rolle zu. In vielen Studien wurde der Effekt der Erstsprache auf die Zweitsprache in Augenschein genommen (Clarke, 1979; Rigg, 1977; Barrera, 1977; Khaled, 2003; Durgunoğlu, Nagy & Hancin-Blatt, 1993; August, Calderon & Carlo, 2000; Gottardo, Yan, Siegel & Wade-Woolley, 2001). Heraus kam, dass die Erstsprache positive Einflüsse auf das Lesen in der Zweitsprache hatte und zahlreiche Grundelemente, die beim Lesen wichtig sind, auf die Zweitsprache überträgt. Das Lesen in beiden Kontexten erfordert Wissen über den Inhalt, die Form und das linguistische Schema einer Sprache (Singhal, 1998). Leser benutzen mentale Aktivitäten, um aus dem Text Bedeutungen zu extrahieren. Diese Aktivitäten weisen auf Lesestrategien oder Lesefertigkeiten hin. Erfolgreiche Erstsprachenleser und Zweitsprachenleser zeigen bewusst oder unbewusst verschiedene Strategien, um aus dem Text Bedeutungen zu erfassen. Das Leseverständnis involviert verschiedene kognitive Prozesse, die stark miteinander verbunden sind. Diese Prozesse inkludieren das Erkennen von Buchstaben, Einheiten und Wörtern, das Analysieren von syntaktischen und semantischen Strukturen von Fällen und Sätzen sowie das Generieren von Schlüssen (Horiba, 1996).

Die ersten Studien wurden von Clarke (1979), Rigg (1977a, 1977b) und Barrera (1977) durchgeführt. In allen drei Studien konnte gefunden werden, dass während des Leseprozesses in der Zweitsprache (in diesem Fall Englisch) die Versuchspersonen versucht haben, syntaktische und semantische Hinweise zu produzieren, um die Nachricht des Autors zu verstehen. Diese Hinweise können fehlerhaft sein, wenn sich die Sprachstruktur der Erstsprache von der zweiten syntaktisch, phonetisch, semantisch und rhetorisch besonders unterscheiden (Singhal, 1998).

Zweitsprachen- oder Fremdsprachen-Lerner benutzen das Wissen der Erstsprache und verschiedene Strategien, um das Lernen in der Zweitsprache zu erleichtern. Dieses Phänomen wird auch Sprachtransfer genannt. Diese Übertragung wird bewusst ausgeübt, um die Wissenslücke beim Lerner zu überbrücken. Eine unbewusste Überbrückung findet dann statt, wenn die korrekte Form nicht gelernt worden ist oder falls sie gelernt wurde, die Strategie

noch nicht automatisiert worden ist (Benson, 2002).

Nach der Universalgrammatik von Chomsky (1979) sind Menschen in der Lage, Sprachen mit einer tiefen Struktur zu generieren und die grammatische Struktur auf andere Sprachen zu übertragen (Lakshmanan, 1994). Dann, wenn Menschen Sprachen lernen, entwickeln sie bestimmte Fertigkeiten. Diese werden naturgemäß von der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen. O'Malley und Chamot (1990) definierten diesen Transfer folgendermaßen: Er ist die Verwendung von früheren linguistischen oder vorrangigen Fertigkeiten, um das Verstehen und Produzieren zu fördern. Das deutet daraufhin, dass während dem Lesen oder Schreiben in der zweiten Sprache Lerner das Wissen oder die Fertigkeiten der Erstsprache verwenden. Diese Übertragung kann den Lerner entweder in der Aneignung der Zweitsprache unterstützen oder aber auch ablenken (Khaled, 2003).

L2-Lerner verwenden verschiedene Strategien beim Verstehen oder Produzieren von Texten. Dazu gehört auch der Transfer von Wissen und Fertigkeiten aus der Erstsprache. Khaled (2003) geht davon aus, dass bevor die Phase des Produzierens erreicht wird, zuallererst das Verstehen vorrangig ist. Aus diesem Grund müsse zuerst die Übertragung von Prozessen über das Verstehen stattfinden, damit der Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache examiniert werden kann, insbesondere beim Lesen. In der Lese- und Schreibfähigkeit sind jedoch auch andere beiläufige Fertigkeiten beteiligt. Darunter fallen die Phonologie, die Orthographie und das Verstehen der Zweitsprache (August, Calderon & Carlo, 2000).

Dieser Transfer findet in Bereichen der orthographischen Fertigkeiten, der phonologischen Bewusstheit und Prozedur sowie der vokabularischen Fähigkeiten und dem Verstehen statt.

Die phonologische Prozedur ist streng mit der Leseleistung von monolingualen Kindern verbunden. Dazu kommt, dass das Lesen in einer Sprache von der orthographischen Beschaffenheit der Sprache und den orthographischen Kompetenzen eines Kindes abhängt. Demnach wird die phonologische Bewusstheit als ein Prädiktor der Lesefertigkeit in der Erstsprache anerkannt (Gottardo, Yan, Siegel & Wade-Woolley, 2001).

Etwas neuere Studien der letzten zwanzig Jahre versuchten den Zusammenhang zwischen der Lesefertigkeit und der phonologischen und orthographischen Prozedur bei bilingualen Kindern zu erfassen. Durgunoğlu, Nagy und Hancin-Blatt (1993) studierten den Effekt der phonologischen Bewusstheit in der Erstsprache und des Lesens in der Zweitsprache. Die

Studie befasste sich mit spanischen Kindern, die Englisch erlernten. Die Ergebnisse demonstrierten, dass die Lesefertigkeit und die phonologische Bewusstheit in der Erstsprache des Kindes die Fähigkeit, neue Wörter in der Zweitsprache zu erlernen, fördert. Die Sprachfertigkeit des Kindes sagt aber nicht das Lernen oder das Lesen von unbekanntem Wörtern voraus.

Die Ergebnisse aus den Studien von Gottardo, Yan, Siegel und Wade-Woolley (2001) sind in dieser Hinsicht bemerkenswert. In ihrer Studie zu kantonesisch- und englischsprachigen bilingualen Kindern wurde dieser sprachübergreifender Transfer zur phonologischen Bewusstheit aufgezeigt. Kantonesisch ist keine Schriftsprache und kann daher nur gesprochen werden. Die Ergebnisse zeigten, dass die phonologischen Fertigkeiten in der Erstsprache und in der Zweitsprache mit dem Lesen in der Zweitsprache korrelierten. Die Studie ermöglichte es, die Beziehung zwischen den phonologischen Fertigkeiten der Erstsprache und der Dekodierfähigkeit in einer alphabetischen Orthographie zu erfassen, ohne dass eine Schriftsprache in der Erstsprache existieren muss.

Der Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache konnte auch in einem Vertiefungskurs in Französisch für englischsprachige Kinder beobachtet werden. Verglichen wurden das englische Vokabular und die Wortunterscheidung von Kindern, die in Französisch oder in Englisch instruiert worden sind. Kinder, die in Französisch instruiert worden sind, erbrachten Leistungen auf demselben Level wie Kinder, die in Englisch instruiert worden sind. Man schloss daraus, dass die in Französisch instruierten Kinder Fertigkeiten angewandt haben, die sie während dem Erwerb der französischen Lesefertigkeit erlernt haben (Lamber & Tucker, 1972).

Diese Ergebnisse sprechen für einen positiven Einfluss der Erstsprache auf die Lesefertigkeit in der Zweitsprache. Die Kinder mussten dabei keine Instruktion in der Schrift der Erstsprache erhalten. Andere Studien untersuchten den Zusammenhang der Lesefertigkeit in beiden Sprachen. Dennoch unterstützt der Erwerb der Lesefertigkeit in der Erstsprache die Lesefertigkeit in der Zweitsprache (Bernhardt & Kamil, 1995; Bossers, 1991; Brisbois, 1995; Carrell, 1991; Hacquebord, 1989).

Bernhardt (2003) konnte aufzeigen, dass Kinder, die in der Erstsprache schon Vorwissen in der Schrift der Erstsprache besitzen, in der Leseentwicklung der Zweitsprache schneller voranschreiten.

2.2.3 Die Orthographie als Einflussfaktor auf das Lesen

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

Ein wesentlicher Faktor für die Lesefertigkeit bei Kindern in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache ist die Orthographie beider Sprachen. Je ähnlicher der morphologischer Aufbau der Sprachen zueinander ist, desto leichter fällt einem bilingualen Kind die Akquisition der Zweitsprache (Segalowitz, 1986; Hernandez et al., 2005; MacWhinney, 2004).

Nicht nur im Vergleich zwischen den Sprachen ergaben sich unterschiedliche Ergebnisse. Mehr noch zeigten Studien in mehreren Sprachen, dass je transparenter die Orthographie der zugehörigen Schriftsprache ist, desto leichter einem Kind der Erwerb der Lesefertigkeit fällt (Aro & Wimmer, 2003; Bruck, Genesee & Caravolas, 1997; Durgunoğlu, Nagy & Hancin-Bhatt, 1993; Wimmer, Landerl, Linortner & Hummer 1991).

Ein sprachübergreifender Vergleich ist mitunter nicht unproblematisch. Sozio-kulturelle Einflussfaktoren, wie Unterschiede im Schulsystem, in den Lehrmethoden und der demographischen Aufteilung können in die Entwicklung der Lesefertigkeit einwirken. Eine Studie, in der das beobachtet wurde, war von Ziegler und Goswami (2006). Sie wurde in Wales durchgeführt. Im Norden von Wales werden in einigen Orten Englisch und Wälisch im selben Ausmaß gesprochen und gelesen. Das liegt daran, dass die Schulsprache Englisch ist und die Sprache mit der zu Hause gesprochen wird Wälisch ist. Verglichen zum Englischen hat das Wälische eine sehr transparente Schriftsprache. Vor dem Schuleintritt können die Eltern in einigen Schulen entscheiden, ob die Kinder in Englisch oder in Wälisch unterrichtet werden sollen. Abgesehen von der Sprache der Instruktion, die je nach Wahl Englisch oder Wälisch ist, ist alles andere gleich. Weder das Bildungssystem, noch der Lehrplan, noch die Lehrdidaktik unterscheiden sich. Die Ergebnisse aus dieser Studie zeigten, dass Kinder, die in Wälisch unterrichtet worden sind, doppelt so viele Wörter richtiger lesen konnten als Englischsprachige Kinder.

In Studien, in welchen mehrere europäische Sprachen in ihrer Orthographie miteinander verglichen worden sind, stellte sich heraus, dass in der englischen Sprache 31%, in der französischen Sprache 12% und in der deutschen Sprache 16% aller einsilbigen Wörter der Schriftsprache zu der gesprochenen Sprache inkonsistent sind (Ziegler, Stone, & Jacobs, 1997; Ziegler, Jacobs, & Stone, 1996; Ziegler, 2001).

Nach Aro und Wimmer (2003) folgt die deutsche Sprache an dritter Stelle nach Finnisch und Spanisch in ihrer Transparenz. Erschwert wird die Orthographie der deutschen Sprache jedoch durch ihre Komplexität des Wortaufbaus. Verglichen zu den sechs anderen geläufigen europäischen Sprachen English, Finnisch, Französisch, Niederländisch und Spanisch weist Deutsch eine höhere Anzahl an komplexen Graphemen auf.

Das Türkische hat eine transparentere Morphologie als das Deutsche. Türkisch ist eine agglutinierende Sprache mit sehr vielen wiederholenden Schleifen. Dadurch können technisch endlos lange Wörter produziert werden. Darüber hinaus können die Morpheme im Türkischen ihre Form so ändern, dass eine Übereinstimmung der Vokale erfolgt. (evler - Häuser: ev - Haus, ler - Suffix für das Plural wenn das letzte Vokal im Stammwort e, i, ö, ü ist; masalar - Tische: masa - Tisch, lar - Suffix für das Plural, wenn das letzte Vokal im Stammwort a, ı, o, u ist)

Diese Übereinstimmung der Morpheme ist ein wichtiger Bestandteil der Morphologie. Noch wichtiger ist die Silbenbetonung. Sie nimmt einen wichtigen Stellenwert in der Artikulation der Sprache ein. Eine einzige Änderung in der Silbe kann dafür sorgen, dass das Wort eine andere Bedeutung annimmt. Deshalb ist das Türkische in Silben getrennt statt Morphemen. Diese Silben können zum Teil auch die Morphembindungen ablösen. Die Manipulation der Silben fällt im Türkischen dadurch leichter als die der Morpheme. Die Ganzworterkennung ist im Türkischen jedoch schwieriger als im Deutschen. Im Türkischen reicht es aus einen einzigen Buchstaben zu verändern um eine ganz andere Bedeutung daraus zu bekommen (z.b.: kalmak = bleiben; katmak = dazugeben). Die Aufmerksamkeit beim Lesen oder auch beim Sprechen wird im Türkischen meistens auf das Wortende gelegt, weil die letzten Silben ausmachen in welcher Zeit man redet (Durgunoğlu, 2006).

Türkisch gehört zu den wenigen Schriftsprachen, bei denen das Lesen und das Rechtschreiben relativ symmetrisch transparent sind. In anderen transparenten Sprachen, wie Deutsch, Griechisch und Niederländisch, können mehrere Buchstaben ein Laut ergeben. Das Rechtschreiben ist dadurch komplizierter als das Lesen (Babayigit & Stainthorp, 2011). Die klar abgrenzbare Silbenstruktur im Türkischen vereinfacht die Sache ungemein. Über 50 Prozent der Wörter im Türkischen bestehen aus einfachen Silbenmustern (Vokal, Vokal-Konsonant, Konsonant-Vokal, KVK). Vor allem findet man nur wenige Cluster an Konsonanten.

Dadurch können einzelne Phoneme leichter erkannt werden (Öney & Durgunoğlu, 1997

zitiert nach Limbird & Stanat, 2006).

2.2.4 Sprachübergreifender Transfer orthographischer Prozesse

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

Eine weitere Annahme zur Orthographie und dem Lesenlernen kam von Ehri (1999) und Share (1995). Beide gingen davon aus, dass Kinder viel schneller über orthographische Regularitäten verfügen, wenn sie früheren Kontakt mit der Druckschrift hatten und den Versuch unternommen haben, diese zu kodieren. Junge Kinder, die zwei Sprachen in Wort und Schrift beherrschen, verwenden dieselben Fertigkeiten, um die Orthographie einer Schrift zu lernen. Diese Fertigkeiten werden solange beibehalten, bis in einer Schrift auf unbekannte Einheiten gestoßen wird. Einige Studien konnten dazu aufzeigen, dass es viel schwieriger ist, zwei Schriften voneinander zu unterscheiden, wenn diese dieselben Einheiten haben wie die Schriften, die keine haben (Lavine, 1977; Willows & Geva, 1995). Kinder, die zwei Sprachen mit denselben Einheiten lesen lernen, zeigen mehr Aufmerksamkeit zu einzelnen Buchstabenmustern, um zwischen zwei Schriften zu unterscheiden.

Das Lesenlernen in zwei Schriften mit den selben geschriebenen Einheiten unterstützt die Entwicklung der orthographischen Fertigkeiten. Die gezielte Aufmerksamkeit auf sublexikale Einheiten erlaubt es biliteralen Kindern, die orthographischen Muster, die beiden Schriften gemein sind oder sich in beiden Schriften unterscheiden, zu lernen. Die Sensibilisierung auf sublexikale orthographische Muster fördert das Lesenlernen zweier Schriften unter der Bedingung, dass sie dieselben Einheiten teilen.

Es existieren zwei Stufen, bei denen der Transfer von orthographischen Prozessen stattfinden kann, nämlich die Stufe über das Wissen einer Schrift und die Stufe der Fertigkeiten in einer Schrift (Koda, 2000). Die Stufe über das Wissen einer Schrift reflektiert die individuellen Strukturen zweier Sprachen oder Schriften. Gemeinsamkeiten in den orthographischen Mustern zweier Sprachen kann ein Grund dieses Transfers sein. Der Transfer kann auch auf Ebene der Fertigkeiten stattfinden. Deacon et al. (2009) nehmen an, dass durch den Kontakt mit orthographischen Regularitäten und wiederkehrenden Buchstabenmustern Kinder Fertigkeiten zur orthographischen Prozedur entwickeln.

Der sprachübergreifende Transfer der einen Sprache auf die andere konnte nicht in allen

Studien repliziert werden. Die Studien von Durgunoğlu et al. (1993; 1997) konnten diesen Transfer aufzeigen, wohingegen Babayigit (2010; 2011) von keinen signifikanten Effekten sprechen kann.

2.3 Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Fatma Yağbasan (2014).

Mangels Studien zu Kindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch konnten nur wenige sprachübergreifende Kompetenzen erfasst werden. Die Studienbeschränkten sich zumeist auf Vergleiche zwischen monolingualen und bilingualen Kindern. Eine Studie darunter wurde im Jahre 2003 in Duisburg bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund, einsprachig deutschen Kindern und einsprachig türkischen Kindern durchgeführt. Den Kindern wurde der Cito-Test vorgegeben. Der Cito-Test ist ein Sprachtest, der den passiven Wortschatz, die kognitiven Begriffe, die phonologische Bewusstheit und das Textverständnis in Türkisch und Deutsch misst. In diesem Test schnitten die deutschen Kindern signifikant besser als die bilingualen türkisch-deutschsprachigen Kinder ab. Die bilingualen Kinder jedoch erzielten wesentlich bessere Werte als einsprachig türkische Kinder. Die Autoren erklären diesen Zusammenhang dadurch, dass die Zweisprachigkeit einen Effekt auf das Erlernen einer Sprache hat und das bilinguale Kinder ein erhöhtes metalinguistisches Bewusstsein aufweisen, als einsprachig-türkische Kinder (Duindam, Konak & Kamphuis, 2010). Dass bilinguale Kinder ein erhöhtes metalinguistisches Bewusstsein haben wurde auch früher in den Theorien von Cummins (1986), Verhoeven (1991) und Hakuta (1986) angenommen.

Eine aktuellere Studie von Limbird (2013), die bilinguale und monolinguale Kinder hinsichtlich ihrer Lesekompetenz verglichen hat, konnte aufzeigen, dass sich diese beiden Gruppen in manchen linguistischen Kompetenzen nicht wirklich signifikant unterscheiden. Demnach weisen sowohl bilinguale als auch monolinguale Kinder zwischen der zweiten und der dritten Klasse Volksschule einen ähnlichen Entwicklungsverlauf im Leseverständnis auf und die Mittelwerte seien sich auch sehr ähnlich. Unterschiede wurden in der phonologischen Bewusstheit gefunden, worin bilinguale Kinder bessere Werte erzielten als einsprachige Kinder, deutsche Kinder der ersten und zweiten Klassen hingegen bessere Fertigkeiten im Vokabeltest zeigten.

2.4. Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb bei monolingualen und bilinugalen Kindern

2.4.1 Die phonologische Bewusstheit als Prädiktor der Lesefertigkeit

Dieses Kapitel wurde gemeinsam von Hacer Çetinkaya (2014) und Rumeysa Dür (2014) verfasst.

Lesen und Schreiben sind Fertigkeiten, die ein Kind durch metalinguistische und kognitive Kompetenzen erwirbt (Bialystok, 2007; Singhal, 1998; Horiba, 1996). Nach Hrovica (2012) fällt in diese Kompetenzauch die phonologische Informationsverarbeitung hinein, die wiederum in drei Teilbereiche unterteilt wird. Das phonologische Arbeitsgedächtnis kann während einer kognitiven Operation Informationen speichern und verändern. Sie übernimmt zugleich die Aufgabe der Weiterverarbeitung und Aufrechterhaltung dieser Informationen, auch nachdem sie im Langzeitgedächtnis gespeichert worden ist.

Die phonologische Rekodierung ist die zweite Teilfunktion der phonologischen Informationsverarbeitung. Ihre Aufgabe ist es, schriftliche Symbole wie Buchstaben in ihre entsprechenden Laute zu kodieren. Die phonologische Rekodierung trägt dazu bei, ein mentales Lexikon aus Wörtern und ihrem entsprechenden Lauten zu bilden (Hrovica, 2012).

Die dritte und letzte Teilfunktion ist die phonologische Bewusstheit. Darunter wird die Bewusstheit über die phonologischen Formen einer Sprache verstanden. Nach Tummer und Bowey (1984) ist sie ein Teil der metalinguistischen Bewusstheit. Damit werden Lautunterschiede, Ähnlichkeiten, aber auch Gemeinsamkeiten von Wörtern und Wortsegmenten wahrgenommen, bearbeitet und wiedergegeben. Wörter werden in Silben und Phoneme unterteilt. Das ermöglicht dem Kind, die Lautstruktur einer Sprache zu erkennen und zu lernen (Näslund & Schneider, 1991; Torgesen & Wagner, 1987).

Die phonologische Bewusstheit bezieht sich auf die Einsicht, dass das gesprochene Wort aus kleineren Lauteinheiten besteht. Der phonologischen Bewusstheit werden drei miteinander verbundene Ebenen zugesprochen. Die Silben-Bewusstheit, die Onset- und Reim-Bewusstheit und die Phonem-Bewusstheit (Treiman & Zukowski, 1991). Die Silben-Bewusstheit beinhaltet das Wissen, dass das gesprochene Wort aus Silben besteht. Die Onset- und Reim-Bewusstheit bezieht sich auf die Wahrnehmung, dass Silben in Onsets und Reime unterteilt werden können. Der Onset einer Silbe ist die Anfangskonsonante oder das Konsonantenpaar,

das einem Vokal vorangeht. Der Reim hingegen besteht aus dem Vokal und den restlichen Konsonanten einer Silbe. Für das Wort „Kind“ zum Beispiel ist „K“ das Onset und „ind“ der Reim. Die Phonem-Bewusstheit ist die Fähigkeit, Silben in Phoneme zu unterteilen („K“, „i“, „n“, „d“). Phoneme sind die kleinsten zu unterscheidenden Einheiten einer Sprache. Die Teilung in Onsets und Reime wird von dem Kind nach der Silbenbewusstheit erlernt. Die Unterteilung in Phoneme erfolgt nachdem das Kind die Onset- und Reim-Bewusstheit entwickelt hat (Treiman & Zukowski, 1991).

Eine der gängigsten Definitionen der phonologischen Bewusstheit ist jene von Skowronek und Marx (1989). Sie gehen von einer phonologischen Bewusstheit im engeren und im weiteren Sinne aus. Die engere Bewusstheit befindet sich auf der Ebene der Laute (Phoneme) einer Sprache. Das sind die kleinsten Einheiten einer Sprache. Die Kinder sind dadurch fähig die Lautstruktur einer Sprache zu erkennen, ohne dass sie an Bedeutungen von Wörtern oder an die Rhythmik der Sprache gebunden sind. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne wiederum beinhaltet größere Einheiten einer Sprache, wie etwa Silben, Reime und Wörter.

Nach Tummer, Herriman und Nesdale (1988) entwickelt sich die phonologische Bewusstheit wie jede metalinguistische Fähigkeit durch das Reflektieren der Sprachstrukturen. Sofern das Kind sich nicht auf die Struktur eines Wortes, aber dafür auf dessen Bedeutung konzentriert, sind ihm die Komponenten des Wortes nicht mehr transparent.

Die Entwicklungsbedingungen der phonologischen Bewusstheit gehen auf die frühsprachlichen Erfahrungen des Kindes zurück. Im Gegensatz zum Spracherwerb ist es wichtig zu wissen, dass die phonologische Bewusstheit sich nicht selbst entwickelt. Wenn die phonologische Bewusstheit den Kindern nicht explizit beigebracht wird, können Kinder diese Fähigkeit nicht entfalten. Reime und Wortspiele sind solche frühsprachlichen Erfahrungen, die die phonologische Bewusstheit fördern und positiv bestärken (Bradley & Bryant, 1985; Mclean, Bryant & Bradley, 1987). Die Wahrnehmung von kleineren Einheiten aus einem gesprochenen Wort ist unbedingt notwendig für das Lesenlernen (Blachman, 2000). Ähnliche Schlüsse zogen auch Autoren früherer Studien, die davon ausgehen dass die phonologische Bewusstheit essentiell ist für das Lesenlernen, da es die Bewusstheit über den Zusammenhang zwischen Laut und gedrucktem Wort ermöglicht (Adams, 1990; Gottardo, Stanovich & Siegel, 1996; Muter & Snowling, 1998; Olofsson & Neidersoe, 1997; Share, 1995; Stanovich, 1994; Wagner & Torgesen, 1987).

Obwohl inzwischen genügend Literatur zur phonologischen Bewusstheit und der Leseleistung vorhanden sind, muss darauf hingewiesen werden, dass die Leseleistung unterteilt werden kann in „Leseverständnis“, „Lese Flüssigkeit“ und „Lese Genauigkeit“. Es kann deshalb in einigen Studien von der Leseleistung die Rede sein und gemeint ist eigentlich das Leseverständnis (Mayringer et al.; 1998; Näslund; 1990; Wimmer, Mayringer & Landerl; 2000)

Allerdings kann davon angenommen werden, dass eine höhere phonologische Bewusstheit mit einer Verbesserung der Leseleistung eines Kindes einher geht. Sie führt vor allem in den ersten Grundschuljahren zu besseren Leseleistungen (Blachman, Tangel, Ball, Black, & McGraw, 1999; Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993, 1995; Castle, Riach, & Nicholson, 1994; Cunningham, 1990; Lie, 1991; Lundberg, Frost, & Peterson, 1988; O'Connor, Notari-Syverson, & Vadasy, 1996). Entsprechend den Studien im englischsprachigen Raum konnten Wimmer, Mayringer und Landerl in Österreich zeigen, dass auch bei deutschsprachigen Kindern eine erhöhte phonologische Bewusstheit vor allem in dem ersten Grundschuljahr zu einer besseren Leseflüssigkeit führt (Wimmer & Mayringer, 2002; Wimmer et al., 2000). In einer Studie von Mann und Wimmer (2002) worin österreichische und amerikanische Kinder aus dem Kindergarten, den ersten Klassen und den zweiten Klassen verglichen wurden, konnte beobachtet werden, dass Kindergartenkinder aus der deutschen Stichprobe eine schwächere Phonem-Bewusstheit besaßen als Kindergartenkinder aus der amerikanischen Stichprobe. Bemerkenswert waren jedoch die Ergebnisse aus den ersten und zweiten Klassen, wo dieser Unterschied ausgeglichen wurde und wo deutsche SchülerInnen aus den zweiten Klassen sogar eine bessere Phonem-Bewusstheit aufwiesen als amerikanischen SchülerInnen aus der zweiten Klasse. Die Autoren erklärten sich den Unterschied im Kindergarten dadurch, dass amerikanische Kinder schon im Kindergarten erste Instruktionen zum Lesen bekommen, wohingegen deutsche Kindergartenkinder davon verschont werden. Mayringer et al. (1998) konnte signifikante Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern finden. Diese Unterschiede waren abhängig vom Niveau der phonologischen Bewusstheit. Entsprechend den Studien im englischsprachigen Raum zu

Abgesehen davon, dass die phonologische Bewusstheit in vielen Quer- und Längsschnittstudien als einer der wichtigsten Prädiktoren für das Lesen von einsprachigen Kindern festgestellt wurde, sorgt sie auch für individuelle Unterschiede in der Lesefertigkeit

(Torgesen et al.1994, Chiappe et al., 2002; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Wagner et al., 1997).

Die Lesefertigkeit eines Kindes hängt auch davon ab, in welcher Schriftsprache gelesen wird. Der Erwerb der alphabetischen Orthographie spielt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit. In einer Studie mit englischsprachigen und mandarinsprachigen Kindern erbrachten mandarinsprachige Kinder schlechtere Leistungen in der phonologischen Bewusstheit. Auch Kinder, die noch keine Erfahrung mit der Schriftsprache hatten, hatten Schwierigkeiten damit, Phoneme wahrzunehmen, geschweige denn sie bei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit auszulassen oder sie mit anderen Phonemen zu ersetzen (Content, Kolinsky, Morais, & Bertelson, 1986; Johnston, Anderson, & Holligan, 1996; Morais, Cary, Alegria, & Bertelson, 1979).

Der Erwerb der Lesefertigkeit hilft Kindern die Graphem-Phonem-Korrespondenz zu erfassen. Diese zeigt sich in der Phonem-Bewusstheit, und zwar dann, wenn die Kinder erste Instruktionen im Schriftspracherwerb bekommen, kann die orthographische Struktur einer Sprache die phonologische Bewusstheit signifikant beeinflussen. Studien dazu zeigten, dass Kinder, die das Lesen in einer transparenten Sprachewie Spanisch oder Türkisch lernen, bessere Ergebnisse in phonologischen Bewusstheitstest zeigen, wohingegen englische Kinder schwächere konsistente Graphem- Phonem-Korrespondenz zeigen (Caravolas & Bruck, 1993; Durgunoğlu & Öney, 1999, 2002; Goswami, 2003).

2.4.2 Effekte von Bilingualismus auf die phonologischen Bewusstheit

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Fatma Yağbasan (2014).

In den vorherigen Kapiteln wurden die Effekte von Bilingualismus auf die phonologische Bewusstheit zu einem kleinen Teil erwähnt. Diese Effekte sollen in diesem Kapitel ausführlicher dargestellt werden. Bilinguale Kinder zeigten in mehreren Studien weitaus mehr entwickelte metalinguistische Kompetenzen als einsprachige Kinder (Bialystok, 2001). Neben der phonologischen Bewusstheit zeigten sie auch bessere Ergebnisse in der Wortbewusstheit und der syntaktischen Bewusstheit. Rubin und Turner (1989) berichteten, dass 6-jährige, englischsprachige Kinder in einem Französisch-Vertiefungskurs bessere Fertigkeiten in der Phonem-Segmentation zeigten als ihre gleichaltrige Kontrollgruppe, die in einem Englischprogramm teilnahmen. Campbell und Sais (1995) fanden heraus, dass

Vorschulkinder aus einer bilingualen Schule, in der Italienisch und Englisch gesprochen wurde, im Vergleich zu monolingualen englischsprachigen Kindern bessere Leistungen in phonologischen Aufgaben zur Silbenerkennung und Onset-Diskrimination erbrachten.

Die vorteilhafte Entwicklung in der phonologischen Bewusstheit bei bilingualen Kindern scheint eine natürliche Konsequenz des Zweisprachenerwerbs zu sein. Der Kontrast zwischen ihren zwei Sprachen macht die Kinder aufmerksamer gegenüber der phonologischen Form von Wörtern. Monolinguale Kinder hingegen tendieren dazu, sich auf die Wortbedeutungen zu fokussieren und andere Aspekte zu ignorieren. Dieser Vorteil ist nicht in allen Stufen der phonologischen Bewusstheit zu beobachten. Die Leistungen der bilingualen und der monolingualen Kinder hängen von ihrem Entwicklungsgrad der phonologischen Bewusstheit und dem Alter des Kindes ab (Ramirez, Chen, Yang Luo & Deacon, 2013).

Bruck und Genesee (1995) verglichen englischsprachige Kinder mit Französisch als Fremdsprache in der Schule und englischsprachige Kinder ohne Fremdsprachenunterricht in der Schule miteinander. Die bilingualen Kinder unter ihnen zeigten signifikant bessere Leistungen als ihre monolinguale Vergleichsgruppe in der Onset- und Reimbewusstheit im Kindergarten, jedoch keine Unterschiede in der Silben- oder Phonem-Bewusstheit. Diese Ergebnisse unterschieden sich in der ersten Klasse. Bilinguale Kinder zeigten bessere Leistungen in der Wahrnehmung von Silben, dagegen zeigten monolinguale Kinder bessere Leistungen in der Wahrnehmung von Phonemen. Die Unterschiede in der Onset- und Reimbewusstheit zwischen den zwei Gruppen wurde nicht mehr aufgefunden.

In einer Studie von Bialystok (1997) wurden 5- bis 7-jährige Kinder gebeten, den ersten Laut eines Wortes mit dem ersten Laut eines anderen Wortes zu vertauschen. Dazu gab es drei Bedingungen. In der ersten Bedingung wurden den Kindern die beiden Anfangsbuchstaben bereitgestellt. In der zweiten Bedingung wurden den Kindern Bilder von diesen zwei Wörtern gezeigt. Dadurch sollte das Arbeitsgedächtnis der Kinder entlastet werden. Die dritte Bedingung beinhaltete keine zusätzlichen Hilfen für die Kinder. Die Ergebnisse waren konfus. Englischsprachige Kinder mit Französisch als Zweitsprache erzielten bessere Leistungen, wenn keine zusätzlichen Hilfen angeboten wurden, hingegen erzielten monolinguale englischsprachige Kinder bessere Leistungen in den zwei anderen Bedingungen.

Die vorteiligen Effekte von Bilingualismus auf die Zweitsprache zeigten sich nach Bruck und

Geneese (1995) vor allem in einem Transfer der phonologischen Fertigkeiten der Erstsprache auf die Zweitsprache, insbesondere, wenn die Erstsprache der Kinder eine komplexere phonologische Struktur hat als die Zweitsprache.

Für Kinder, die in frühen Jahren zusätzlich eine Zweitsprache erlernen müssen, ist die phonologische Bewusstheit ein weitaus komplexeres metalinguistisches Konstrukt. Es kann sich in einer Sprache entwickeln und auf die andere übertragen werden. Zahlreiche Studien belegten diesen Transfer der phonologischen Bewusstheit (Cisero & Royer, 1995; Comeau, Cormier, Grandmaison, & Lacroix, 1999; Durgunoğlu, Nagy, & Hancin-Bhatt, 1993; Gottardo, Yan, Siegel, & Wade- Woolley, 2001; Manis, Lindsey, & Bailey, 2004).

2.4.3 Effekte der phonologischen und orthographischen Struktur auf die phonologische Bewusstheit in der Erst- und Zweitsprache

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Fatma Yağbasan (2014).

Die phonologische Bewusstheit eines Kindes entwickelt sich als eine Funktion der phonologischen Struktur der Muttersprache. Diese Funktion bleibt über alle Sprachen hinweg erhalten (Caravolas & Bruck, 1993; Cheung, Chen, Lai, Wong, & Hills, 2001; Cossu, Shankweiler, Liberman, & Katz, 1988; Durgunoğlu & Öney, 1999, 2002).

Alle Sprachen haben ihre sprachlichen Eigenheiten und unterscheiden sich in dem Herausragen ihrer phonologischen Einheiten. Aufgrund dieser Unterscheidung zeigen Kinder verschiedener Muttersprachen unterschiedliche linguistische Entwicklungsmuster.

Zum Beispiel, berichteten Caravolas und Bruck (1993), dass tschechische Kinder gegenüber Onset-Anhäufungen sensibler sind als englischsprachige Kinder. Tschechisch hat eine größere Vielfalt an Onset-Anhäufungen als Englisch. Die Onset-Anhäufungen kommen im Tschechischen auch häufiger vor. Diese Sprachcharakteristik kann auch der Grund für die Sensibilisierung tschechischer Kinder gegenüber Onset-Anhäufungen sein.

Türkische Kinder zeigten gegenüber englischsprachigen Kindern bessere Leistungen in der Silben- und Phonem-Bewusstheit. Diese Leistungen konnten mit der einfachen phonologischen Struktur der türkischen Sprache erklärt werden (Durgunoğlu & Öney, 1999; Durgunoğlu & Öney, 2002). Für Kinder, die eine Zweitsprache lernen, wird die phonologische Bewusstheit in einer Sprache von der phonologischen und orthographischen

Struktur der anderen Sprache durch einen sprachübergreifenden Transfer beeinflusst (Bialystok, McBride-Chang, & Luk, 2005; Bruck & Genesee, 1995; Campbell & Sais, 1995).

Kinder entwickeln bessere Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit, wenn ihre Erstsprache eine aufwendige phonologische Struktur oder die Schriftsprache die phonologische Struktur klar wiedergibt (Caravolas & Bruck, 1993; Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz, & Tola, 1988; Durgunoğlu & Öney, 1999).

Auch Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz und Tola (1988) konnten bei italienischen Kindergartenkindern einen ähnlichen Zusammenhang finden. Die Silben und Phonembewusstheit waren bei diesen Kindern gegenüber ihren gleichaltrigen amerikanischen Peers aus einer früheren Studie von Liberman, Shankweiler, Fischer und Carter (1974) besser ausgeprägt. Italienische Kinder profitieren offensichtlich von der einfachen und überschaubaren phonologischen Struktur der italienischen Schriftsprache.

Die Wichtigkeit einer frühen Sensibilisierung auf die phonologische Struktur konnte sowohl bei monolingualen als auch bilingualen Kindern gefunden werden. Bei bilingualen Kindern konnte deren Bedeutung vor allem in der Erstsprache nachgewiesen werden (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Chung, McBride-Chang, und Wong (2013) berichteten von einem Transfer der phonologischen Bewusstheit. Dieser Transfer ging von der Erstsprache auf die Zweitsprache über. Die Autoren interpretieren daher, dass bilinguale Kinder Strategien aus der Erstsprache auf die Zweitsprache anwenden. In der L2 ist das aufgrund der ungenügenden Sprachbeherrschung nicht im selben Ausmaß möglich. Ein bidirektionaler Transfer ist aber nicht auszuschließen.

Ab einer gewissen Zweitsprachenbeherrschung kann derselbe Effekt auch in der Erstsprache eines bilingualen Kindes gefunden werden. Das konnten Comeau, Cormier, Grandmaison und Lacroix (1999) in einer Längsschnittstudie bei englischsprachigen Kindern in französischen Immersionsklassen nachweisen. Sowohl die phonologische Bewusstheit im Französischen als auch die phonologische Bewusstheit im Englischen wiesen ähnliche Muster in der Lesefertigkeit in beiden Sprachen auf. Solche Ergebnisse konnten bis jetzt aber nur spärlich bestätigt werden. Die Hypothese des generellen Transfers der phonologischen Fertigkeiten über alle Sprachen hinweg fand kaum Unterstützung (Comeau et al., 1999; Durgunoğlu, Nagy & Hancin-Bhatt, 1993).

2.4.4 Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei L2-Lernern

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

In einer erst kürzlich erschienenen Studie zu chinesischen Kindern, die in Englisch erstmals das Lesen erlernen sollten, konnte aufgezeigt werden, dass die Phonem-Bewusstheit das Lesen in der Zweitsprache vorhersagen konnte. Diese Kinder mussten für zwei Wochen ein Programm besuchen. In diesem Programm wurden ihre phonologische Bewusstheit und darunter auch die Phonem-Bewusstheit gestärkt. Zusätzlich zu den oben erwähnten Ergebnissen kam hinzu, dass die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Phonem-Bewusstheit und Reim-Bewusstheit) ein signifikanter Prädiktor von Lesen für die Versuchsgruppe, dafür aber die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (Onset-Bewusstheit und Silben-Bewusstheit) ein signifikanter Prädiktor von Lesen für die Kontrollgruppe war (Yeung, Siegel & Chan, 2012).

Die mannigfaltigen Ergebnisse lassen darauf schließen, dass der Erwerb von metalinguistischen Fertigkeiten über eine Schriftsprache eine wichtige Bedingung für das Lesenlernen bei L2-Lernern ist (Foorman, Chen, Carlson, Francis, & Fletcher, 2003; National Reading Panel, 2000; Ziegler & Goswami, 2005).

Nicht anders als monolinguale Kinder sind L2-Lerner auf erste Instruktionen in der phonologischen Bewusstheit angewiesen. Das Wissen darüber, dass Spracheinheiten in Laute kodiert werden, bezieht sich auf allgemeine Verknüpfungsprinzipien (Perfetti, 2003; Perfetti & Liu, 2005).

Nach Yeung, Siegel & Chan (2012) sind diese allgemeinen Verknüpfungsprinzipien vor allem für die Leseentwicklung von L2-Kindern, die keine Instruktion im Lesen in der Erstsprache hatten, bedeutend. Die Autoren beziehen sich auf die Dual-Route-Theorie von Coltheart (1978). Ihre Annahme ist, dass L2-Kinder, die nicht explizit in die phonologische Bewusstheit eingeführt worden sind, viel mehr auf den lexikalen Weg und auf mündliche Sprachfertigkeiten angewiesen sind. Ab einem gewissen Level in der phonologischen Bewusstheit und dem Segmentieren von Wörtern in kleinere Einheiten wird dann vor allem der sublexikale Weg eingeschlagen.

2.5 Modelle und Theorien zur phonologischen Bewusstheit und Lesefertigkeit

2.5.1 Unified Competition Theory

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Rumeysa Dür (2014).

Eine Theorie, die sich mit der Entwicklung der phonologischen Bewusstheit bei zweisprachigen Kindern befasst hat, ist von MacWhinney (2005). Die „Unified Competition Theory“ behauptet, dass ein positiver Transfer der metalinguistischen Fertigkeiten stattfindet, wenn zweisprachige Kinder auf phonologische Einheiten sensibilisiert worden sind, die in allen Sprachen enthalten sind. Aufgrund dieser Sensibilisierung kann ein bilinguales Kind häufige und stark verlässliche Hinweise entwickeln. Diese Hinweise seien nach Paradis (2001) grundlegend dafür, das Wissen und die Fertigkeiten einer Sprache zu verwenden, um angemessene Beiträge in der anderen Sprache zu produzieren. Letztendlich würde diese Sensibilisierung zu phonologischen Fertigkeiten führen, die denen der einsprachigen Kinder entsprechen oder vielleicht sogar deren phonologische Fertigkeiten überbieten. Vom ungünstigen Fall spricht man, wenn die phonologischen Eigenschaften beim zweisprachigen Kind in schwächeren phonologischen Fertigkeiten resultieren. In diesem Fall wären diese Kinder im Vergleich zu einsprachigen Kinder in einer unvorteilhaften Lage. Das würde einen negativen Transfer ausmachen.

Der positive Transfer zeigt sich bei zweisprachigen Kindern in der schnelleren Entwicklung der phonologischen Fertigkeiten im Vergleich zu einsprachigen Kindern. Demnach haben zweisprachige Kinder stärkere und verlässlichere sprachübergreifende Hinweise, die dann vorteilhaft auf die phonologischen Fertigkeiten zweisprachiger Kinder wirken. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn beide Sprachen gleichermaßen gesprochen und beherrscht werden. Tracy (1995) und Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) untersuchten deutsch-englischsprachige Kinder hinsichtlich der Schnelligkeit des Erwerbs von phonologischen Fertigkeiten. Nur ein zweisprachiges Kind erlernte die Infinitivsatzstruktur schneller als ein gleichaltriges englischsprachiges Kind. Dieses Ergebnis wurde dadurch erklärt, dass beide Sprachen dieselbe linguistische Eigenschaft besitzen. Kehoe, Trujillo und Lleo (2001) und Lleo, Kuchenbrandt, Kehoe und Trujillo (2003) untersuchten spanisch-deutschsprachige Kinder. Zweisprachige Kinder konnten im Spanischen mehr Silbenkoda's produzieren als spanisch-einsprachige Kinder. Grech und Dodd (2008) untersuchten den Erwerb der

phonologischen Fertigkeiten bei 241 maltesischen Kindern zwischen 2 und 6 Jahren. Sie fanden heraus, dass Kinder, die zu Hause Umgang mit Maltesisch und English hatten, fortgeschrittenere phonologische Fertigkeiten zeigten.

Der positive Transfer beider Sprachen findet nach Goldstein & Bunta (2011) nur dann statt, wenn beide Sprachen im selben Ausmaß zu Hause gesprochen werden.

2.5.2 Psycholinguistic Grain Size Theory

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Rumeysa Dür (2014).

Die „Psycholinguistic Grain Size Theorie“ von Ziegler und Goswami (2005) war ein erster Ansatz, um die unterschiedlichen Leseentwicklungen von Kindern und Erwachsenen zwischen den europäischen Orthographien zu erklären. Nach dieser Theorie bilden sich die Unterschiede in der Leseflüssigkeit und der Lesegenauigkeit durch fundamentale Differenzen in dem phonologischen Rekodieren und der Anwendung von Lesestrategien, die sich als Antwort auf die verschiedenen Orthographien bilden. Die „Psycholinguistic Grain Size Theorie“ betont die Signifikanz dreier Hauptmerkmale, die den Zusammenhang zwischen Sprache und Orthographie erklären. Zum Ersten das Vorhandensein oder die Zugänglichkeit der phonologischen Einheiten. Damit ist gemeint, dass nicht alle phonologischen Einheiten in demselben Maße zugänglich sind. Das zweite Hauptmerkmal ist die Übereinstimmung zwischen Gesprochenem und Geschriebenem. Dieser Punkt bezieht sich auf das Problem, dass manche Grapheme eine andere Aussprache oder manche Laute unterschiedliche Schreibweisen haben. Als drittes und letztes Hauptmerkmal ist die Beschaffenheit oder die Länge der Wörter angegeben. Hier wird das Problem reflektiert, dass eine längere Wortbeschaffenheit typischerweise auch eine größere Anzahl an orthographischen Einheiten bedeutet. Diese drei Hauptmerkmale agieren unabhängig voneinander und können Anfängern im Lesen Schwierigkeiten bereiten. Ein Beispiel dazu: eine Silbe, die leichter zugänglich ist, besteht aus mehreren kleineren orthographischen Einheiten. Für den Anfänger bedeutet das, dass zuerst die kleineren Einheiten gelernt werden müssen, damit man Silben beherrschen kann (Ziegler & Goswami, 2005; Abu-Rabia & Sanitsky, 2010).

Nach dieser Theorie zwingen inkonsistente Orthographien den Leser, multiple Wege zur Zuordnung von Schrift und Aussprache zu finden. Dadurch erfordert das Lesenlernen von inkonsistenten Orthographien die Entwicklung von mehr Flexibilität in der Lesefertigkeit und

von zusätzlichen kognitiven Strukturen (Goswami et al., 1998).

2.5.3 Dual-Route-Theory

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

Ein weit akzeptiertes Lesemodell aus der Kognitionspsychologie ist die „Dual-Route-Theorie“ (Zwei-Wege-Modell). Coltheart (1978) geht von zwei voneinander unabhängigen, aber zentralen Wegen für die Wortidentifikation aus. Der visuell-orthographische Weg greift direkt in das mentale Lexikon zu. Er wird auch der lexikale Weg genannt. Der sublexikale Weg kommt bei unbekanntem Wörtern zu tragen, und zwar dann, wenn kein Eintrag im mentalen Lexikon vorhanden ist. Dieser Weg ist der indirekte Weg. Hinter diesem Mechanismus spielt das phonologische Rekodieren eine wichtige Rolle. Ein unbekanntes Wort wird schrittweise in Buchstaben aufgeteilt und gelesen.

Aufbauend auf das Zwei-Wege-Modell fand der phonologische Weg in späteren Theorien und Modellen zur Leseentwicklung Eingang (Rapp, Folk & Tainturier, 2001).

2.5.4 Hypothesis of Mandatory Phonological Mediation

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

Von Frost (1998) kam dann auch die Theorie „Hypothesis of Mandatory Phonological Mediation“. Darin wird angenommen, dass der visuelle Weg beim Dual-Route-Modell der schwächere Weg neben dem phonologischen Rekodieren ist. Die Theorie nimmt an, dass der Sinn eines Wortes nur dann entnommen werden kann, wenn der Stimulus im mentalen Lexikon vorhanden ist. Dieses phonologische Speichern geht einem sinnerfassendem Lesen voraus (Rapp et al., 2001).

Auf dem Feld der Leseforschung wurde zudem versucht, Fertigkeiten, die unerlässlich sind für das Lesen, zu bestimmen. In Lundberg's (2002b) Modell wird zum Beispiel versucht, den Zusammenhang zwischen den phonologischen Fertigkeiten und der Lesefertigkeit mit anderen Faktoren zu ergänzen. Die Lesefertigkeit wird dabei in Wortidentifikation und Leseverständnis unterteilt. Lundberg nimmt an, dass das Leseverständnis von dem Vokabular, den Erfahrungen des Kindes, dem schlussfolgernden Denken und der syntaktischen Entwicklung abhängt. Die Wortidentifikation hingegen beinhaltet eher die phonologische und

orthographische Komponente.

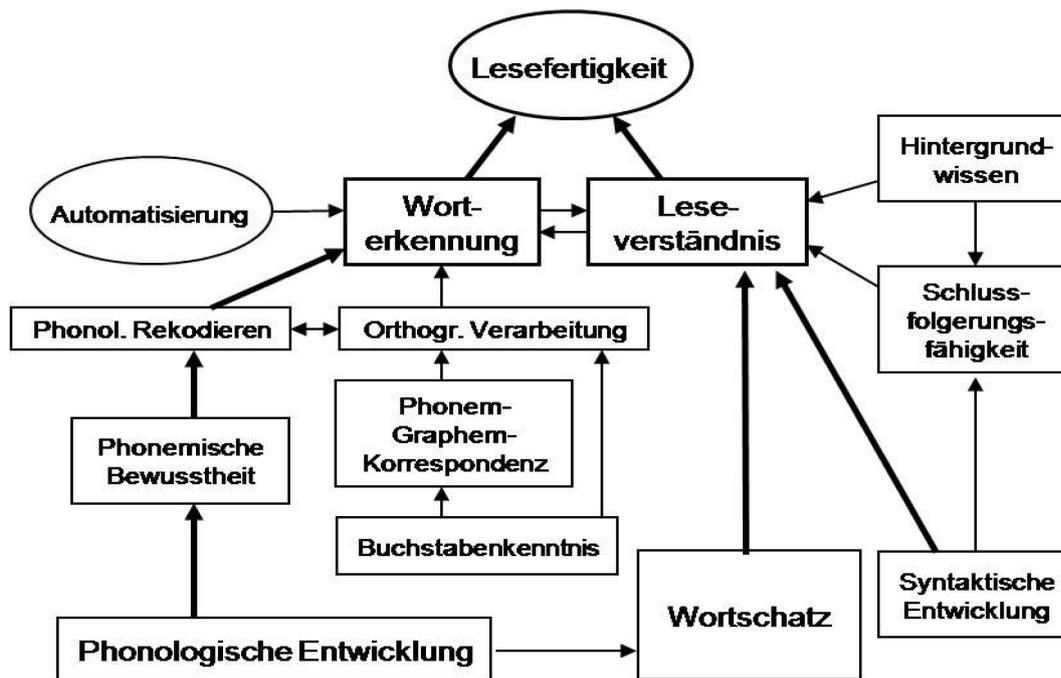


Abbildung 2 - Zwei-Stränge-Modell der Lesekompetenz nach Lundberg (2002, S. 9; vgl. Schneider & P. Marx, 2008)

2.5.5 "Self-Teaching Hypothese" von Share

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Fatma Yağbasan (2014).

Ab den 70er- und 80er-Jahren wurden etliche Modelle zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Lesefähigkeit eines Kindes entwickelt. Diesen Modellen folgten empirische Belege, die einen Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Lesefähigkeit fanden. Nicht nur die phonologische Bewusstheit, aber auch die phonologischen Grundprozesse wie die Sprachwahrnehmung oder das Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis für sprachbasierte Informationen korrelierten mit der Lesefertigkeit (Goswami & Bryant, 1990; Shankweiler, Crain, Brady, & Macaruso, 1992; Share, 1995; Snowling, 1991; Stanovich, 1992; Wagner & Torgesen, 1987).

Der starke Zusammenhang wies darauf hin, dass in den Modellen zum Erwerb der Lesefähigkeit die Phonologie einer Sprache eine Führungsrolle spielen muss. Trotz allem wird man auch mit genügend anderen Studien konfrontiert, die diesen Zusammenhang nicht aufzeigen konnten. Dieses inkohärente Bild weist auf einen Mangel an Konsensus zwischen der spezifische Rolle der phonologischen Bewusstheit und dem Erwerb des Lesenshin(Barron,

1986; Jorm & Share, 1983; Share & Stanovich, 1995).

Share (1995) fängt dieses Dilemma auf und gibt mit der „Self-Teaching Hypothese“ ein passendes theoretisches Konstrukt. Nach diesem Modell eignet sich das Kind mit Hilfe der phonologischen Rekodierung ein orthographisches Lexikon an. Die phonologische Rekodierung ist neben der phonologischen Bewusstheit eine Komponente der phonologischen Informationsverarbeitung (Wagner & Torgesen, 1987). Sie beinhaltet die Fähigkeit, schriftliche Symbole wie Buchstaben in Laute zu kodieren und diese im Arbeitsgedächtnis zu speichern, bis der Lese- oder Schreibprozess beendet ist. Diese Fähigkeit führt dazu, dass während des Lesens Kinder viel schneller auf Lautrepräsentationen im mentalen Lexikon zugreifen können.

Nach der „Self-Teaching Hypothese“ übt die phonologische Rekodierung einen Selbstlernmechanismus aus, durch den sich Kinder das Lesen von unbekanntem Wörtern selbst beibringen können. Dabei baut das Kind eigene orthographische Repräsentationen und zugleich ein wortspezifisches Wissen auf, die wichtig sind für ein schnelles und effizientes Worterkennen (Share, 1995).

Der „Self-Teaching Hypothese“ unterliegen drei Schlüsselmerkmale. Das erste geht davon aus, dass die phonologische Rekodierung nicht aufeinanderliegenden Phasen folgt. Die Worterkennung ist abhängig von der Häufigkeit, wie oft das Kind mit diesem Wort konfrontiert worden ist.

Zweites Schlüsselmerkmal ist die zunehmende Lexikalisierung des Prozesses der phonologischen Rekodierung. Das heißt, dass das Kind von der einfachen Phonem-Graphem Korrespondenz abkommt und stattdessen kontextspezifisch und positionsabhängig arbeiten lernt. Dieser Umstand kommt durch das Wachsen des orthographischen Lexikons.

Schließlich und zuletzt wird als drittes Schlüsselmerkmal angenommen, dass in den Selbstlernmechanismus zwei Prozesse eingebunden sind, die Phonologie und die Orthographie. Die phonologische Komponente ist die Fähigkeit, das Wissen über die Beziehung zwischen Schrift und Laut zu nutzen, um unbekannte Wörter zu identifizieren. Sie ist die unabdingbare Voraussetzung für die Lesefertigkeit. Über der Fähigkeit, unbekannte Wörter zu identifizieren, steht die Fähigkeit, wortspezifische orthographische Informationen zu speichern und abzurufen. Individuelle Differenzen in der visuellen, orthographischen Verarbeitung bestimmen, wie schnell und wie exakt orthographische Repräsentationen angeeignet werden. Sie wird als Zweitkomponente für individuelle Unterschiede in der

Lesefähigkeit angesehen (Share, 1995; Share, 2008).

2.6. Benennungsgeschwindigkeit als Prädiktor der Lesefertigkeit

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Rumeysa Dür (2014).

Die Zusammenhänge zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Lesefertigkeit sind nicht kausal interpretierbar, aber auf jeden Fall kann angenommen werden, dass die phonologische Bewusstheit mit der Lesefertigkeit eines Kindes in Verbindung gebracht werden kann. Zudem spielt die Benennungsgeschwindigkeit (RAN - Rapid Automatization Naming) keine unbedeutende Rolle, da sie auf unterschiedliche Aspekte der Lesefähigkeit einwirkt. Als dritte Komponente korrelierte RAN sowohl in deutschsprachigem als auch im türkischsprachigen Raum mit der Lesefertigkeit. Vor allem in transparenten Orthographien stellte sich heraus, dass die Benennungsgeschwindigkeit ein viel reliablerer Prädiktor für die Lesefertigkeit ist als die phonologische Bewusstheit (Babayiğit & Stainthorp, 2010; Verhagen et al., 2008; Wimmer & Mayringer, 2002).

Diese Befunde wurden von Wolf et al. (2000) mit einer Theorie untermauert. Darin ist man zu dem Konsens gekommen, dass schnelles Verarbeiten (u.a. Aktivierung und Abrufen) von orthographischen Repräsentationen ein Schlüsselfaktor für den Zusammenhang zwischen RAN und schnellem Lesen sein könnte. Nach Annahme mehrerer Studien würde bei transparenten Orthographien die phonologische Bewusstheit eher mit richtigem Lesen und der RAN eher mit der Lesegeschwindigkeit korrelieren (Savage & Frederickson, 2005).

Die „Self-Teaching Hypothese“ liefert eine mögliche Erklärung zwischen der Lesefähigkeit und der Benennungsgeschwindigkeit. Sie nimmt an, dass die wortspezifischen, orthographischen Repräsentationen im mentalen Lexikon erst mit der Einwirkung des Selbstlernmechanismus entwickelt werden. Durch das Lesen von neuen unbekanntem Wörtern oder Pseudowörter schaltet sich der Selbstlernmechanismus ein. Damit werden die orthographischen Muster dieser Wörter rekodiert und zuletzt im mentalen Lexikon gespeichert. Die Qualität dieses Mechanismus wird durch die phonologische Rekodierfähigkeit bedingt und stellt somit eine wichtige Bedingung für die Entwicklung des wortspezifischen orthographischen Wissens dar. Je besser und automatisierter die Dekodierfähigkeit, desto schneller bilden sich orthographische Repräsentationen im mentalen Lexikon aus. Dieses orthographische Wissen kann durch alltägliche Leseerfahrung nur dann

entwickelt werden, wenn ein gutes Fundament der Dekodierfähigkeit gelegt wurde (Mayer, 2008).

In einer Studie versuchten Ziegler et al. (2010) verschiedene Prädiktoren der Leseentwicklung in verschiedenen Orthographien mit unterschiedlichen Transparenzstufen zu ermitteln. Dazu wurden neben der phonologischen Bewusstheit auch der RAN, das phonologische Kurzzeitgedächtnis, der Wortschatz und die nonverbale Intelligenz gemessen. Die Ergebnisse zeigten, dass die phonologische Bewusstheit, der Ran und das Kurzzeitgedächtnis einen positiven Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit haben, aber das innerhalb dieser Faktoren die phonologische Bewusstheit die meiste Aussagekraft über die Lesefertigkeit hatte. Sie gehen in ihrer Annahme davon aus, dass vor allem in den jüngeren Jahren, in denen Kinder das Lesen lernen, die phonologische Bewusstheit eine größere Rolle einnimmt und später dessen Bedeutung auf die Lesefertigkeit abnimmt. Der RAN war gegenüber der phonologischen Bewusstheit eine schwächere Komponente und begrenzte sich in ihrer Aussagekraft auf die Dekodierschnelle und das schnelle Lesen. In allen Sprachen bis auf im Finnischen sagte der Wortschatz die Lesefertigkeit nicht voraus. Die Autoren erklärten sich das dadurch, dass sie davon ausgingen, dass in transparenten Orthographien, wie im Finnischen vorhanden der Wortschatz einen höheren Stellenwert in der Lesefertigkeit einnimmt und diesen positiv beeinflusst, als in nicht transparenten Orthographien.

3. Gegenstand, Fragestellungen und Ziele der Untersuchungen

Dieses Kapitel einschließlich Punkt 3.1 wurde gemeinsam von Fatma Yağbasan (2014), Hacer Çetinkaya (2014) und Rumeysa Dür (2014) verfasst.

In den letzten Jahren konnten neuere Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit gefunden werden. Die positiven Belege zu kognitiven vorteiligen Fertigkeiten von bilingualen Kindern sollten darauf schließen, dass diese auch die Schulleistungen dieser Kinder positiv beeinflussen. Vergleicht man aber die Schulleistungen dieser Kinder mit den gleichaltrigen deutsch-einsprachigen Kindern, so fallen diese schlechter aus.

Die türkisch-deutsch zweisprachigen Kinder, welche die größte Minderheitengruppe darstellen, fallen in diesem Rahmen besonders auf. Die Lesefertigkeiten sind weniger gut ausgeprägt und die Sprachkompetenz weniger ausgereift. Nach den neueren Erkenntnissen sollten wir davon ausgehen, dass türkische Kinder aufgrund des leichten und transparenten Sprachaufbaus von Türkisch eine bessere Lesefertigkeit entwickeln, zumal der phonologischen Bewusstheit eine wichtige Rolle in dem Erwerb der Schriftsprache zufällt und diese bei bilingualen Kindern ausgeprägter ist als bei monolingualen Kindern.

In einigen Studien konnte nachgewiesen werden, dass monolinguale türkische Kinder eine bessere Leistung erbringen können als monolinguale deutschsprachige Kinder. Wenn dem so ist, dann müssten bilinguale türkisch-deutsche Kinder, die Kontakt zu beiden Sprachen haben, erstens wegen dem transparenten Sprachaufbau der Erstsprache und zweitens wegen der Fertigkeiten, die mit der Mehrsprachigkeit eintreten, bessere Ergebnisse in den phonologischen Fertigkeiten erzielen.

Umso fragwürdiger kommen einem die schlechteren Leseleistungen bei türkisch-deutschsprachigen Kindern vor allem in der Zweitsprache Deutsch vor. Wie sieht die Beziehung zwischen der phonologischen Bewusstheit und der Leseleistung bei diesen Kindern aus? Nimmt die phonologische Bewusstheit bei türkisch-deutschsprachigen Kindern eine wesentlich geringere Rolle in dem Erwerb der Lesefertigkeit ein? Ist die phonologische Bewusstheit bei türkisch-deutschsprachigen Kindern besser ausgeprägt als bei deutsch-einsprachigen Kindern? Falls ja, fallen diese Kinder in der Lesefertigkeit schlechter aus als ihre gleichaltrigen deutschsprachigen Kameraden?

Neben der phonologischen Bewusstheit scheinen auch andere kognitive Komponenten wichtig für den Schriftspracherwerb zu sein. Ganz besonders die Benennungsgeschwindigkeit wurde oftmals erwähnt. So auch die Sprachfertigkeit eines zweisprachigen Kindes.

3.1 Fragestellungen und Hypothesen

Diese Arbeit wird sich nicht allen offenen Fragen in diesem Bereich annehmen können. Die Fragestellungen beschränken sich nur auf einige Themengebiete. Auf die phonologische Bewusstheit wird die meiste Aufmerksamkeit gelegt. Es wird versucht, die Rolle der phonologischen Bewusstheit im Erwerb der Lesefertigkeit bei deutsch-einsprachigen Kindern und bei türkisch-deutschsprachigen Kindern zu erfassen. In dieser Arbeit werden auf folgende Fragen eingegangen:

1. Unterscheiden sich gute Leser und schlechte Leser in ihrer phonologischen Bewusstheit in der Erstsprache und in der Zweitsprache?
2. Unterscheiden sich die phonologische Bewusstheit der Erstsprache und die phonologische Bewusstheit der Zweitsprache von deutsch-türkischsprachigen bilingualen Kindern?

Dazu werden wir den Chi²-Test durchführen. Damit soll überprüft werden, ob die phonologische Bewusstheit der Erstsprache sich von der phonologischen Bewusstheit der Zweitsprache unterscheidet. Unsere Annahme ist, dass SchülerInnen, die eine gute deutsche phonologische Bewusstheit haben, auch in der türkischen phonologischen Bewusstheit gut sind.

Neben der phonologischen Bewusstheit und der Leseleistung eines Kindes wurde die Sprachkompetenz und die Benennungsgeschwindigkeit erhoben. Diese zusätzlichen Komponenten sollen erfassen, ob eine Kombination mehrerer kognitiven und linguistischen Fähigkeiten ein besserer Prädiktor der phonologischen Bewusstheit eines türkisch-deutschsprachigen und deutsch-einsprachigen Kindes ist. Geplant ist eine Kovarianzanalyse (ANCOVA).

3. Hat die Benennungsgeschwindigkeit eines Kindes Einfluss auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eines Kindes?
4. Hat die Sprachkompetenz eines Kindes Einfluss auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eines Kindes?

Es wurden SchülerInnen aus den ersten und zweiten Klassen getestet. Damit ist ein Vergleich zwischen diesen beiden Klassen möglich. Dieser Vergleich wird in allen der oben angeführten vier Fragestellungen gemacht, um mögliche Unterschiede in den Entwicklungsstufen aufzeigen zu können.

4. Empirische Untersuchung

4.1. Ablauf und Durchführung der Untersuchung

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

Die Stichprobenerhebung fand an acht verschiedenen Wiener Volksschulen in den Bezirken 2, 3, 15, 20 und 22 im Zeitraum von Mai bis Juni 2013 statt. Die Kriterien für die Schulteilnahme an unserer Studie wurden möglichst gering gehalten, um eine angemessene Stichprobenanzahl zu erreichen. Insbesondere wurde darauf geachtet, dass in den Schulen eine heterogene Mischung von Kindern unterschiedlicher Herkunft vorhanden ist. Folglich kamen für die Stichprobe nur öffentliche Schulen in Frage, in denen man diese Heterogenität erhoffte. Die Eingrenzung auf öffentliche Schulen sollte darauf abzielen, dass alle Schüler, die an der Studie teilnehmen, einen möglichst gleichen oder zumindest ähnlichen Unterrichtsplan haben. Alle in Frage kommenden Schulen wurden per Email angeschrieben und über das Projekt aufgeklärt. Primärfaktor für die schlussendliche Wahl der Schulen lag am kundgegebenen Interesse dieser Schulen. Zu Beginn der Studie wurde den DirektorInnen der einzelnen Schulen die Untersuchung kurz vorgestellt und ihre Zustimmung zur Mitwirkung bei dieser Studie eingeholt. Vor Beginn der tatsächlichen Untersuchung wurde um Bewilligung der Studie beim Stadtschulrat Wien sowie die Einverständniserklärungen der Eltern zur Untersuchung ihres Kindes ersucht.

Die Testungen fanden während der Unterrichtszeiten statt. In Form von Einzeltestungen wurden die Kinder in unbenutzten Räumen und leeren Klassenzimmern getestet. Die Erhebung dauerte pro Kind mindestens 40 Minuten, wobei die maximale Testdauer von Kind zu Kind variierte. Die längsten Testungen dauerten bis knapp über 150 Minuten. Sehr viel Zeit beanspruchte der Untertest „Sprachproduktion“ beim LiSe-Daz Test, welches vor allem für zweisprachige Kinder aus der ersten Klasse sehr schwierig war. Um die Anonymität zu gewährleisten wurden alle Kinder bei der Testung mit Codes versehen. Die Ergebnisse der Tests wurden weder den Eltern oder den DirektorInnen noch den KlassenlehrerInnen mitgeteilt. Am Ende der Testungen wurden die Kinder für ihre Mitarbeit mit Süßigkeiten oder Schreibutensilien belohnt.

4.2. Stichprobe

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Hacer Çetinkaya (2014).

Insgesamt nahmen 155 Kinder aus der ersten und zweiten Klasse Volksschule an der Untersuchung teil, wobei davon nur 144 Kinder zur Auswertung herangezogen werden konnten. Es wurden jene SchülerInnen von der Auswertung ausgeschlossen, die noch nicht lesen konnten, die eine Sprachstörung oder Lesestörung besaßen und die zweisprachig waren aber ihre Muttersprache nicht Türkisch sondern Deutsch war. Die Testungen fanden in acht Schulen statt und es wurde in 34 Klassen getestet. Die Gruppe der SchülerInnen mit Türkisch als Muttersprache und deutsch als zweisprachig ($n = 92$) war zahlenmäßig höher als die Gruppe der SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache ($n = 52$) (siehe Stichprobenbeschreibung in Tabelle 1).

Tabelle 1 - Mittelwerte (und Standardabweichungen) von demographischen Kennwerten der Stichprobe zwischen der ersten und zweiten Klasse

Variablen	1 Klasse	2 Klasse
Alter	7,07 (0.60)	8,10 (0.62)
Prozentzahl weiblich	60 %	42 %
Prozentzahl deutscher Muttersprache	41 %	30 %
Prozentzahl türkischer Muttersprache	59 %	70 %

4.3. Messinstrumente

Dieser Abschnitt wurde verfasst von Fatma Yağbasan (2014).

Erfassung der Lesefertigkeit

Individueller Lesetest

Der Lesetest (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1994) misst die basale Lesefertigkeit von SchülerInnen. Den ProbandInnen werden sechs aufeinander folgende Blöcke mit jeweils 15 Wörtern vorgegeben. Diese sechs Blöcke variieren in ihrem Schwierigkeitsgrad, wobei der erste Block Wörter mit drei bis vier Buchstaben enthält, der vierte Block ist deutlich

schwerer. In den ersten vier Blöcken werden den ProbandInnen sinnvolle Wörter vorgegeben. Darin sind sowohl häufige als auch seltene Wörter vorzufinden, die aus dem „Deutschen Grundwortschatz“ von Plickat (1987) entnommen worden sind. Die letzten zwei Blöcke enthalten Pseudowörter, die deutsche orthographische Muster aufweisen. Sie ähneln bekannten deutschen Wörtern, aber ergeben keinen Sinn.

Die ProbandInnen werden gebeten, die Wörter so schnell und fehlerfrei wie möglich vorzulesen. In dem ca. 10-bis 20-minütigen Test werden zuerst die Blöcke mit kurzen sinnvollen Wörtern und danach die Blöcke mit langen Wörtern vorgegeben. Es folgt der Block mit den kurzen Pseudowörtern und schließt ab mit dem Block der langen Pseudowörter. Die Ergebnisse werden in drei Messwerten angegeben. Die Lesezeit eines Blockes (in Sekunden), die Summe der richtig vorgelesenen Wörter und die Anzahl der Selbstkorrektur bei falsch vorgelesenen Wörtern. In der statistischen Auswertung wird nur der Durchschnittswert der Lesezeit von den Pseudowortblöcken und den Blöcken der sinnvollen Wörter herangezogen.

Erfassung der phonologischen Bewusstheit

Sprachanalysetest Deutsch - SAT

Der Sprachanalysetest dient zur Erfassung des Entwicklungsstands der phonematischen Bewusstheit (Klicpera et al., 1993). Dieser Test lehnt sich an das Verfahren von Rosner und Simon (1971) an. Im Rahmen der Testdurchführung wurde dem Kind ein Wort vorgelesen. Die Aufgabe des Kindes bestand darin, das richtige Wort zu finden, wenn in weiterer Folge von diesem Wort bestimmte Laute oder Lautgruppen ausgelassen wurden.

Der Testaufbau besteht insgesamt aus elf Wortgruppen. Davon bestehen die ersten sechs Wortgruppen aus sinnvollen und bekannten Wörtern. Die letzten fünf Wortgruppen sind Pseudowörter. Jede Wortgruppe hat eine andere Sprachstruktur und mit jeder dazukommenden Gruppe steigt der Schwierigkeitsgrad. Die ersten zwei Wortgruppen sind einsilbig. Auf diese folgen mehrsilbige Wörter. Die Buchstaben, die ausgelassen werden sollen, befinden sich entweder zu Beginn, in der Mitte oder am Ende des Wortes. Somit können Laute und Lautgruppen ausgelassen werden, sodass z. B. aus einem dreisilbigen Wort ein zweisilbiges Wort entsteht. Für die Auswertung wird die Zahl der richtig gelesenen Wörter pro Wortgruppe erfasst. Die maximal zu erreichende Wortleseleistung liegt bei 59 Punkten.

Sprachanalysetest Türkisch - SAT

Der SAT-Türkisch wurde von Cetinkaya, Dür und Yagbasan (2013) stützend auf den SAT-Deutsch von Klicpera et al. (1993) konzipiert. Die türkische Version des Sprachanalysetests ist ähnlich wie die deutsche Version aufgebaut. Es wurden Wörter ausgesucht, die der jeweiligen Wortgruppe im deutschen Test entsprechen. In etwa wurde auf die Silbenzahl geachtet und darauf, ob sich mit dem Auslassen eines Lautes ein anderes sinnvolles Wort ergibt. Es wurde zudem aufgepasst, dass die Wörter selbst nicht zu schwer und nicht zu leicht sind. Ein besonderes Augenmerk lag auch darin, dass zusätzlich die Buchstaben ş, ç, ğ und ı in den Wortgruppen vorhanden sind, da sich diese Buchstaben ebenfalls im türkischen Alphabet befinden.

Erfassung des Sprachstands

LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011)

Der LiSE-DaZ-Test (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache) überprüft den individuellen Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Alter von 3,00 bis 7,11 Jahren und als Muttersprache (DaM) im Alter von 3,00 bis 6,11 Jahren. Er besteht aus sieben Untertests, die die syntaktischen, morphologischen und semantischen Strukturen der deutschen Sprache beinhalten. Dieser Test misst sowohl die Sprachproduktion als auch das Sprachverstehen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2 - Untertests der Sprachproduktion und des Sprachverstehens vom LiSe-DaZ Test

Module	Untertests
Sprachverständnis	<ol style="list-style-type: none">1. Verstehen der Verbbedeutung2. Verstehen von w-Fragen3. Verstehen von Negationen
Sprachproduktion	<ol style="list-style-type: none">1. Satzklammer2. Subjekt-Verb-Kongruenz3. Wortklassen4. Kasus

Aufbau des LiSe-Daz-Tests

Im ersten Untertest stellt die Testleiterin dem Kind Aufgaben zu Verbbedeutungen, auf die das Kind mit „Ja“ oder „Nein“ antworten soll. Im zweiten Untertest „Verstehen von w-Fragen“ wurde dem Kind ein Bilderbuch vorgelegt. Die Testleiterin erzählte zu jedem Bild etwas. Dem Kind wird im Nachhinein zu der Bildergeschichte Fragen gestellt, die das Kind richtig beantworten soll. Im Untertest „Verstehen von Negationen“ sind Verneinungssätze vorhanden. Diese Sätze sollten durch das Kind mit „Ja/Stimmt“ bzw. „Nein/Stimmt nicht“ beantwortet werden.

Im Modul „Sprachverständnis“ ergab die Zahl der richtigen Antworten den Rohwert.

Im Modul „Sprachproduktion“ wurde dem Kind eine Geschichte zu einem Bilderbuch erzählt und anschließend eine einfache Frage zu den Abbildungen gestellt. Die Antworten des Kindes wurden hinsichtlich der Verbposition bzw. die Position der Verbpartikeln im Satz, die Häufigkeit der Präpositionen, der Fokuspartikel, der Konjunktionen der Voll-, Modal- und Hilfsverben sowie den richtig angewendeten Fällen (Akkusativ/Dativ) beurteilt.

In einem Protokollbogen und einem Testbogen werden die Ergebnisse erfasst und in metrische Werte umgewandelt. Der Rohwert zu dem Modul „Sprachproduktion“ besteht aus der Summe der korrekt angewandten Grammatikregeln und der Summe der produzierten Verben.

Erfassung der Benennungsgeschwindigkeit

Rapid Automated Naming - RAN

Der RAN-Test (Steinmetz, 2011) ist ein Verfahren, das die Benennungsgeschwindigkeit misst. Das Kind erhält die Aufforderung, eine zufällige Reihenfolge von fünf Farben (blau, grün, rot, gelb, schwarz) bzw. von fünf bekannten Objekten (Stern, Katze, Fisch, Birne, Ball) auf einem Blatt Papier so schnell wie möglich der Reihe nach zu benennen. Nach dem Durchgang der vier Reihen wird die benötigte Zeitdauer in Sekunden gemessen. Diese benötigte Zeit ist der Rohwert, mit dem in der statistischen Auswertung gerechnet wird.

4.4. Ergebnisse

Dieses Kapitel wurde gemeinsam von Fatma Yağbasan (2014), Hacer Çetinkaya und Rumeysa Dür (2014) verfasst.

Lesefertigkeit der Stichprobe

Die Lesefertigkeit der SchülerInnen wurde mit dem individuellen Lesetest erhoben. Die Ergebnisse werden einzeln für sinnvolle Wörter und Pseudowörter in Sekunden dargestellt (siehe Tabelle 3). SchülerInnen mit deutscher Muttersprache und türkischer Muttersprache in der ersten Klasse unterscheiden sich kaum in den Mittelwerten der Lesezeit. Wie erwartet brauchten die SchülerInnen der ersten Klasse länger in der Lesezeit als ihre Peers in der zweiten Schulstufe. Auch in den zweiten Klassen unterscheiden sich SchülerInnen mit deutscher Muttersprache und SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache nicht in ihrer Lesezeit.

Der schnellste Proband brauchte im Durchschnitt 9 Sekunden für das Lesen von 15 sinnvollen Wörtern und war in der Gruppe der SchülerInnen mit Türkischer Muttersprache aus der zweiten Klasse zu finden. Der Proband mit der höchsten Lesezeit brauchte im Durchschnitt 112,50 Sekunden für das Lesen von Pseudowörtern und war unter den SchülerInnen mit Deutscher Muttersprache aus der ersten Klasse zu finden.

Tabelle 3 - Mittelwerte (und Standardabweichungen) der Lesefertigkeit von deutsch-einsprachigen SchülerInnen und türkisch-deutsch zweisprachigen Kindern in der ersten und zweiten Klasse

	1. Klasse		2. Klasse	
	D-E (n= 31)	TD-Z (n= 44)	D-E. (n= 21)	TD-Z (n= 48)
Lesen von PW	40,19 (15,31)	41,09 (15,61)	19,89 (5,50)	20,64 (8,26)
Lesen von SW	43,73 (19,31)	43,98 (15,53)	28,81 (6,21)	26,95 (10,14)

Anmerkung. PW = Pseudowörter; SW = Sinnvolle Wörter; D-E = Deutsch-Einsprachige Kinder; TD-Z = Türkisch-Deutsch-Zweisprachige Kinder

Die statistische Auswertung der Daten setzt voraus, dass wir die SchülerInnen in gute und schlechte LeserInnen einteilen. Diese Einteilung erfolgt eigens für die türkische und deutsche

Stichprobe und einzeln innerhalb der ersten und zweiten Klassen. Die Einteilung in gute bis durchschnittliche und schlechte Leser erfolgt mit dem individuellen Test. Dazu wird einzeln für alle SchülerInnen die Lesezeit von Pseudowörtern und sinnvollen Wörtern gemittelt. Kinder die in die 25 Prozent derer fallen, die am längsten für das Lesen gebraucht haben, werden in die „Schlechte Leser“ eingestuft. Die restlichen 75 % gehören zu den „Guten Lesern“ (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4 - Anzahl guter bis durchschnittlicher und schlechter LeserInnen in den ersten und zweiten Klassen

	1 Klasse		2 Klasse	
	GL	SL	GL	SL
Deutsche SchülerInnen	23	8	16	5
Türkische SchülerInnen	33	11	35	13

Anmerkungen: GL = gute LeserInnen; SL = schlechte LeserInnen

Überprüfung der Voraussetzungen

Alle Variablen wurden hinsichtlich ihrer Normalverteilung und der Homogenität ihrer Varianzen überprüft. Bei der Nichterfüllung dieser Voraussetzungen werden anstatt parametrischer Tests nicht parametrische Tests bevorzugt und angewendet. Für die Überprüfung der Normalverteilung wurde der Kolmogorov-Smirnov-Test und für die Überprüfung der Varianzgleichheit der Levene-Test mittels des statistischen Programms IBM SPSS Statistik Version 20 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA angewendet).

Phonologische Bewusstheit Türkisch und Deutsch

Unterscheiden sich die phonologische Bewusstheit der Erstsprache und die phonologische Bewusstheit der Zweitsprache von deutsch-türkischsprachigen bilingualen Kindern?

Die beiden Sprachanalyse-Tests (SAT's) wurden der türkischen Stichprobe einmal auf Türkisch und einmal auf Deutsch vorgegeben. Ein direkter Vergleich beider Ergebnisse dieser Tests ist nicht möglich, da die Validität des SAT-Türkisch nicht bekannt ist. Wie in Tabelle 5 zu sehen ist, ergab die Reliabilitätsanalyse für den SAT-Türkisch gute Reliabilitätswerte. Die

Reliabilität für die Phonologische Bewusstheit bei Pseudowörtern ist dabei höher als die der Phonologischen Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern.

Tabelle 5 - Cronbach's α Werte aus der Reliabilitätsanalyse des SAT-Türkisch

	Cronbach's α
Phonologische Bewusstheit SW	0.70 (85)
Phonologische Bewusstheit PW	0.77 (88)

Anmerkung. Cronbach's α intern reliabel $\geq .70$

Für den Chi²-Test wurden die oberen und unteren 20 Prozent der zweisprachigen SchülerInnen definiert. Geschaut wurde ob die unteren und oberen 20 Prozent in einem Test auch zu den unteren und oberen 20 Prozent in dem anderen Test gehören. Beide Klassen wurden dabei in den Variablen „Phonologische Bewusstheit Sinnvolle Wörter“ (SW) und „Phonologische Bewusstheit Pseudowörter“ (PW) getrennt beobachtet. Die oberen 20 Prozent wurden dabei als die SchülerInnen mit „guter phonologischen Bewusstheit“ bezeichnet. Die unteren 20 Prozent definierten wir als die SchülerInnen mit „schwacher phonologischen Bewusstheit“. Der Rest fiel in die Kategorie der SchülerInnen mit „durchschnittlicher phonologischen Bewusstheit“.

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der deutschen und türkischen phonologischen Bewusstheit für die erste Klasse. Sowohl in der SW-Bedingung $\chi^2(4) = 35,587, p < .001$ als auch in der PW-Bedingung $\chi^2(4) = 21,679, p < .001$ weisen die Ergebnisse darauf hin, dass SchülerInnen, die zu den 20 Prozent der Guten oder Schlechten in einem Test gehörten, auch zu den 20 Prozent der Guten oder Schlechten in dem anderen Test gehörten. Ähnliche Ergebnisse konnten auch für die zweite Klasse repliziert werden. Ein signifikanter Zusammenhang konnte in der SW-Bedingung $\chi^2(4) = 20,294, p < .001$ als auch in der PW-Bedingung $\chi^2(4) = 12,868, p < .05$ gefunden werden. In der angeführten Kreuztabelle (siehe Tabelle 6 und Tabelle 7) sind die beobachteten Werte und die erwarteten Werte aufgelistet. Darin sehen wir deutlich, dass Kinder die ein bestimmtes Niveau in der phonologischen Bewusstheit in einer Sprache aufweisen, prozentuell häufig auch in der zweiten Sprache auf demselben Niveau sind.

Tabella 6 - Beobachtete Werte (prozentuelle Häufigkeit) einer Kreuztabelle zwischen der türkischen und der deutschen phonologischen Bewusstheit (sinnvolle Wörter) bei SchülerInnen aus den ersten und zweiten Klassen

			Deutsche Phonologische Bewusstheit (sinnvolle Wörter)		
			Schwache PB	Durchsch. PB	Gute PB
Türkische Phonologische Bewusstheit (sinnvolle Wörter)	1 Klasse	Schwache PB	6 (66,7 %)	3 (33,3 %)	0
		Durchsch. PB	4 (17,4 %)	18 (78,3 %)	1 (4,3 %)
		Gute PB	0	3 (25 %)	9 (75%)
	2 Klasse	Schwache PB	3 (33,3 %)	6 (66,7 %)	0
		Durchsch. PB	6 (21,4 %)	20 (71,4 %)	1 (4,1 %)
		Gute PB	0	4 (36,4 %)	7 (63,5 %)

Anmerkung. Durchschn. = durchschnittliche; PB = phonologische Bewusstheit

Tabella 7 - Beobachtete Werte (prozentuelle Häufigkeit) einer Kreuztabelle zwischen der türkischen und der deutschen phonologischen Bewusstheit (Pseudowörter) bei SchülerInnen aus den ersten und zweiten Klassen

			Deutsche Phonologische Bewusstheit (Pseudowörter)		
			Schwache PB	Durchsch. PB	Gute PB
Türkische Phonologische Bewusstheit (Pseudowörter)	1 Klasse	Schwache PB	4 (40 %)	6 (60 %)	0
		Durchsch. PB	5 (20,8 %)	17 (70,8 %)	2 (8,3 %)
		Gute PB	0	3 (30 %)	7 (70%)
	2 Klasse	Schwache PB	5 (55,6 %)	4 (44,4 %)	0
		Durchsch. PB	5 (16,7,4 %)	20 (66,7 %)	5 (16,7 %)
		Gute PB	0	5 (55,6 %)	4 (44,4 %)

Anmerkung. Durchschn. = durchschnittliche; PB = phonologische Bewusstheit

Lesefertigkeit und Phonologische Bewusstheit

Unterscheiden sich gute Leser und schlechte Leser in der phonologischen Bewusstheit in der Erstsprache und in der Zweitsprache?

Die Auswertung dieser Fragestellung erfolgte, wenn die Voraussetzungen erfüllt waren, mit einer univariaten Varianzanalyse. Bei einer Nicht-Erfüllung der Voraussetzungen wurde auf den Kruskal-Wallis-Test zugegriffen.

Gute Leser und schlechte Leser mit deutscher Muttersprache

Gute Leser und schlechte Leser werden in ihrer phonologischen Bewusstheit verglichen. Dabei wird wieder in „phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern“ (SW) und „phonologische Bewusstheit bei Pseudowörtern“ (PW) unterteilt.

Für die erste Klasse der Kinder mit deutscher Muttersprache zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen der „phonologischen Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern“ und dem Lesen, $F(1,29) = 8.64, p < .01, \eta^2 = .23$. Ein ähnlicher signifikanter Unterschied wurde jedoch nicht in den zweiten Klassen der Kinder mit deutscher Muttersprache gefunden, $F(1,19) = 2.98, p > .05, \eta^2 = .14$.

In der PW-Bedingung ließen die Ergebnisse darauf schließen, dass das Lesen erneut in der ersten Klasse die phonologische Bewusstheit bei Pseudowörtern beeinflusst, $H(1) = 5.32, p < .05$. Jedoch nicht mehr in der zweiten Klasse, wo gute Leser sich nicht von schlechten Lesern unterscheiden, $F(1,19) = 3.59, p > .05, \eta^2 = .16$.

Tabelle 8 - Mittelwerte (und Standardabweichungen) von guten und schlechten Lesern mit deutscher Muttersprache in ihrer phonologischen Bewusstheit

	1 Klasse		2 Klasse	
	GL	SL	GL	SL
Phonologische Bewusstheit (sinnvolle Wörter)	28.30 (6.92)	19.50 (8.37)	32.69 (3.77)	29.40 (3.51)
Phonologische Bewusstheit (Pseudowörter)	12.87 (5.28)	8.67 (3.39)	16.63 (2.03)	14.20 (3.77)

Anmerkungen. GL = Gute Leser; SL = Schlechte Leser; signifikant höhere Werte sind fett gedruckt

Die Ergebnisse zeigten, dass in den ersten Klassen gute Leser im Vergleich zu schlechten Lesern eine signifikant höhere phonologische Bewusstheit sowohl bei sinnvollen Wörtern als auch bei Pseudowörtern zeigen.

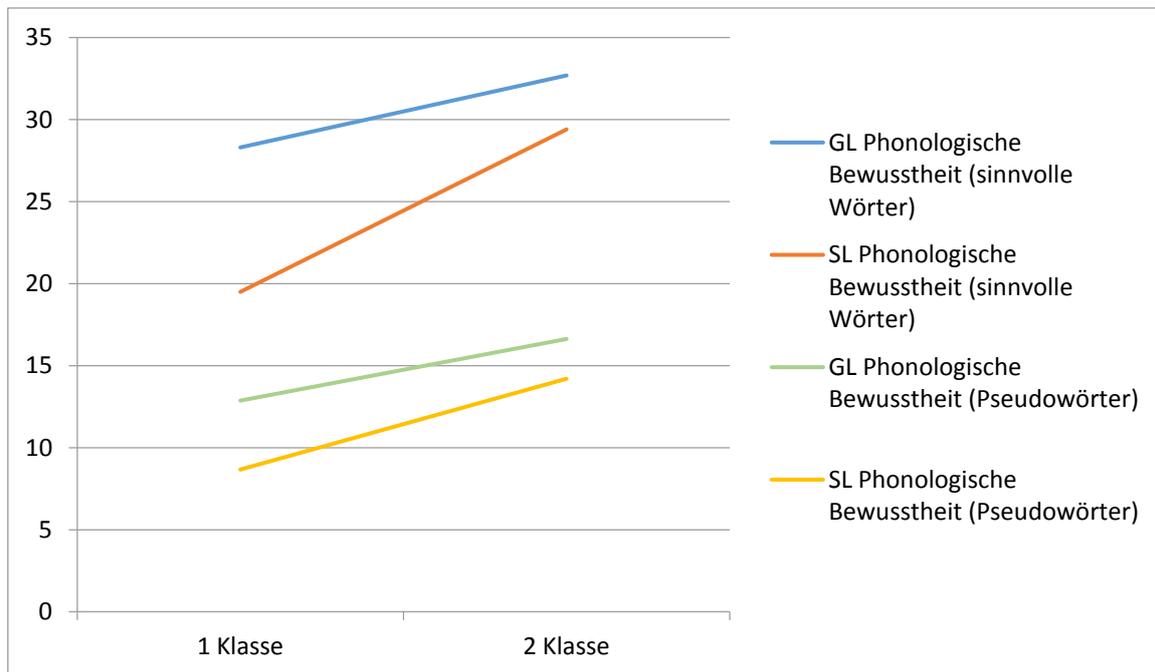


Abbildung 3 - Unterscheidung von guten Lesern und schlechten Lesern der Kinder mit Deutsch als Erstsprache aus den ersten und zweiten Klassen in ihrer phonologischen Bewusstheit

Gute Leser und schlechte Leser mit türkischer Muttersprache und deutscher phonologischer Bewusstheit

Es werden dieselben Variablen herangezogen wie im vorherigen Kapitel bei der Unterscheidung zwischen guten Lesern und schlechten Lesern in ihrer deutschen phonologischen Bewusstheit.

Im Gegensatz zu ihren gleichaltrigen Peers mit deutscher Muttersprache scheint die Lesefertigkeit der türkischen Kinder aus den ersten Klasse keinen signifikanten Einfluss auf die deutsche phonologische Bewusstheit zu haben. Sowohl in der SW-Bedingung, $F(1,42) = 3.14, p > .05, \eta^2 = .07$ als auch für die PW-Bedingung, $F(1,40) = .63, p > .05, \eta^2 = .02$ konnte kein Effekt nachgewiesen werden.

Obwohl in den ersten Klassen kein Effekt des Lesens auf die phonologische Bewusstheit gezeigt werden konnte, erwarten uns in der zweiten Klasse zwischen dem Lesen und der phonologischen Bewusstheit in der PW-Bedingung signifikante Effekte, $H(1) = 5.18, p < .05$. Dieser Einfluss scheint in der SW-Bedingung nicht gegeben zu sein, $H(1) = 1.37, p > .05$.

Mit dem SAT-Türkisch wurde ähnlich wie beim SAT-Deutsch die phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern (SWt) und bei Pseudowörtern (PWt) erfasst. Die Werte der türkischen phonologischen Bewusstheit werden ähnlich wie bei der deutschen phonologischen Bewusstheit zwischen guten und schlechten Lesern verglichen.

Für Kinder mit türkischer Muttersprache in der ersten Klasse konnte kein signifikanter Unterschied zwischen guten Lesern und schlechten Lesern zwischen der türkischen phonologischen Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern gefunden werden, $F(1,42) = 2.25, p > .05, \eta^2 = .51$. Ähnlich sieht es auch in der zweiten Klasse aus, $H(1) = 2.75, p > .05$.

Diese Ergebnisse konnten in der PWt-Bedingung nicht gleichermaßen repliziert werden. In der ersten Klasse konnte erneut kein Einfluss des Lesens auf die phonologische Bewusstheit gefunden werden, $F(1,41) = 1.68, p > .05, \eta^2 = .04$. Dies ändert sich jedoch in der zweiten Klasse, worin ein signifikanter Effekt des Lesens auf die PW-Bedingung gefunden werden konnte, $H(1) = 5.41, p < .05$.

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 9) deuten darauf hin, dass sich gute und schlechte Leser von Kindern türkischer Muttersprache aus den zweiten Klassen deutlich in ihrer türkischen phonologischen Bewusstheit unterscheiden. So zeigen gute Leser eine höhere phonologische Bewusstheit bei Pseudowörtern als schlechte Leser (Abbildung 4 und 5). In den ersten Klassen und in der PW-Bedingung konnte dieser Unterschied nicht gefunden werden. Es lassen sich auch erste Unterschiede zwischen Kindern mit türkischer Erstsprache und deutscher Erstsprache festmachen. Für die deutsche Gruppe lässt sich sagen, dass die Lesefertigkeit der Kinder aus den ersten Klassen die phonologische Bewusstheit beeinflusst. Dieser Einfluss aber mit dem Alter abnimmt. Wohingegen für die türkische Gruppe der Einfluss in der ersten Klasse nicht vorhanden ist, jedoch mit dem Alter zunimmt. Dieser Einfluss kann aber nur für die Pseudowort Bedingung gezeigt werden.

Tabelle 9 - Mittelwerte (und Standardabweichungen) von guten und schlechten Lesern mit türkischer Muttersprache in ihrer deutschen und türkischen phonologischen Bewusstheit

	1 Klasse		2 Klasse	
	GL	SL	GL	SL
Deutsche Phonologische Bewusstheit (sinnvolle Wörter)	25.76 (5.79)	22.00 (6.97)	31.42 (4.93)	28.75 (6.30)
Deutsche Phonologische Bewusstheit (Pseudowörter)	12.21 (3.95)	11.10 (3.67)	15.89 (3.32)	12.83 (4.34)
Türkische Phonologische Bewusstheit (sinnvolle Wörter)	27.24 (7.45)	23.36 (7.35)	33.00 (4.52)	29.67 (6.34)
Türkische Phonologische Bewusstheit (Pseudowörter)	13.37 (4.68)	11.50 (4.45)	16.69 (3.32)	14.03 (3.03)

Anmerkungen. GL = Gute Leser; SL = Schlechte Leser; signifikant höhere Werte sind fett gedruckt

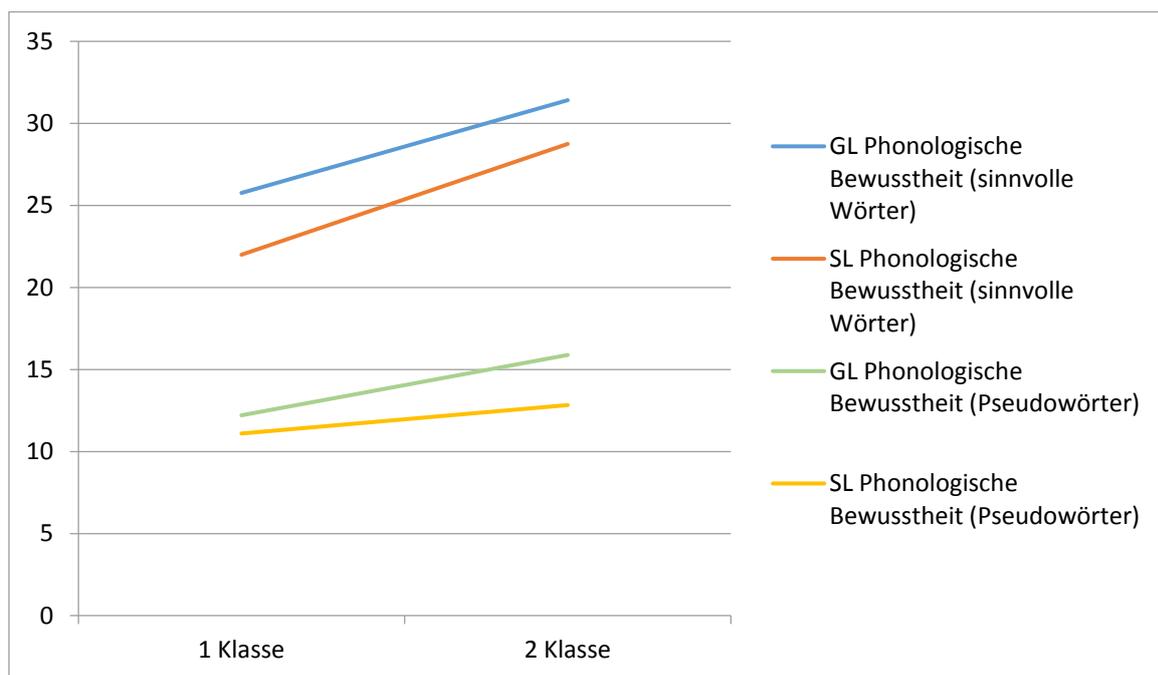


Abbildung 4 - Unterscheidung von guten Lesern und schlechten Lesern der Kinder mit Türkisch als Erstsprache aus den ersten und zweiten Klassen in ihrer deutschen phonologischen Bewusstheit

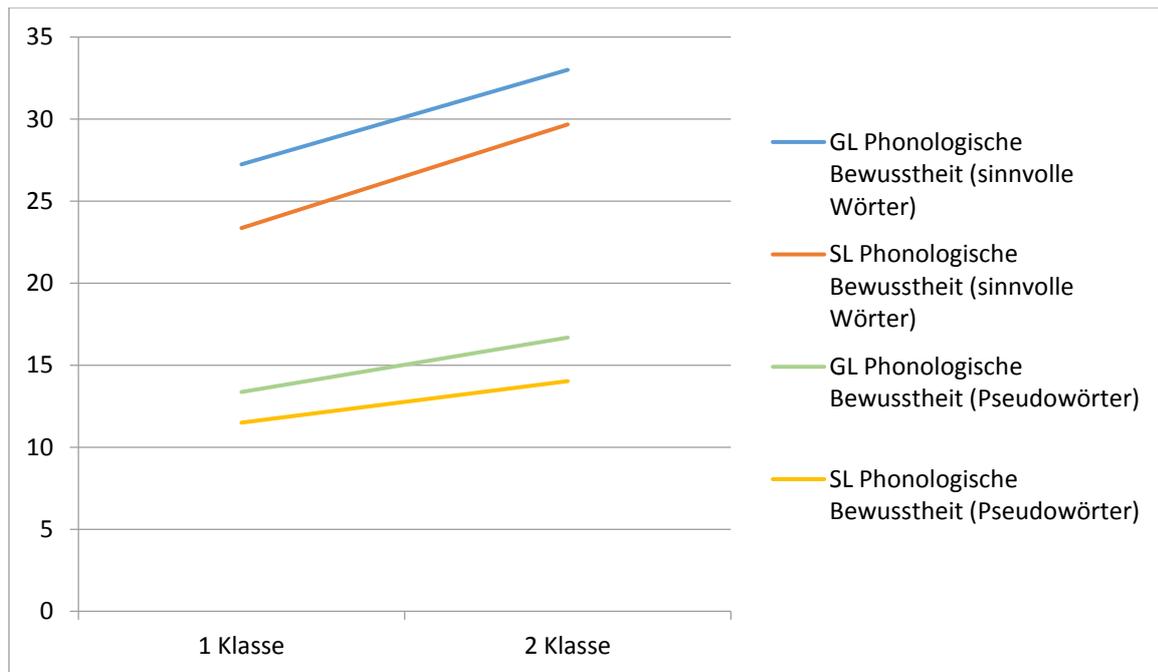


Abbildung 5 - Unterscheidung von guten Lesern und schlechten Lesern der Kinder mit Türkisch als Erstsprache aus den ersten und zweiten Klassen in ihrer türkischen phonologischen Bewusstheit

Die Benennungsgeschwindigkeit als Einflussfaktor zwischen Lesefertigkeit und phonologischer Bewusstheit

Hat die Benennungsgeschwindigkeit eines Kindes Einfluss auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eines Kindes?

Für die statistische Auswertung dieser Fragestellung wurde eine Kovarianzanalyse (ANCOVA) gerechnet. Für die Lesefertigkeit wurde erneut der Durchschnittswert von „Lesen mit sinnvollen Wörtern und Pseudowörtern“ herangezogen. Für die Benennungsgeschwindigkeit wurden die Variablen RAN_Farbe und RAN_Gegenstände herangezogen. Für die phonologische Bewusstheit wurden dieselben Variablen verwendet, die auch in den vorherigen Abschnitten angeführt worden sind.

Die Ergebnisse deuten daraufhin, dass allein in der ersten Klasse die Benennungsgeschwindigkeit der SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache einen Einfluss auf die phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern zeigt (siehe Tabelle 10). Es muss jedoch zwischen RAN_Farbe und RAN_Gegenstände unterschieden werden. Denn der Einfluss konnte nur in der Benennungsgeschwindigkeit von Gegenständen gefunden werden. In der zweiten Klasse konnte dieser Effekt nicht nachgewiesen werden. Nicht nur in der SchülerInnen der zweiten Klasse mit Deutsch als Erstsprache, sondern auch SchülerInnen mit

Türkisch als Erstsprache zeigten in keinen der Bedingungen einen Einfluss der Benennungsgeschwindigkeit auf die phonologische Bewusstheit (siehe Tabelle 11).

Ähnliche Befunde wurden auch in der türkischen phonologischen Bewusstheit gefunden. Darin ist anzunehmen, dass sowohl in den ersten Klassen als auch in den zweiten Klassen kein signifikanter Effekt der Benennungsgeschwindigkeit auf die phonologische Bewusstheit gefunden werden kann (siehe Tabelle 12).

Tabelle 10 - Kovarianzanalyse für die Benennungsgeschwindigkeit zwischen den ersten und zweiten Klassen der Kinder mit Deutsch als Erstsprache

Gruppen	Quelle	SS	Df	MS	F	p	η^2
SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch (1 Klasse)	RAN Farbe						
	PB (sinnvolle Wörter)	29.603	1	29.603	.80	.38	.03
	PB (Pseudowörter)	7.845	1	7.845	.34	.56	.01
	RAN Gegenstände						
	PB (sinnvolle Wörter)	253.506	1	253.506	6.81	.02**	.21
	PB (Pseudowörter)	96.631	1	96.631	4.22	.05	.15
	Lesen						
	PB (sinnvolle Wörter)	100.751	1	100.751	2.71	.11	.10
	PB (Pseudowörter)	75.524	1	75.524	3.30	.08	.12
	Fehler						
	PB (sinnvolle Wörter)	930.986	25	37.239			
	PB (Pseudowörter)	571.993	25	22.880			
	Gesamt						
	PB (sinnvolle Wörter)	22885.0	29				
PB (Pseudowörter)	4930.0	29					
SchülerInnen mit Erstsprache Deutsch (2 Klasse)	RAN Farbe						
	PB (sinnvolle Wörter)	18.348	1	18.348	1.51	.24	.08
	PB (Pseudowörter)	5.734	1	5.734	.99	.33	.06
	RAN Gegenstände						
	PB (sinnvolle Wörter)	24.389	1	24.389	2.01	.18	.11
	PB (Pseudowörter)	9.708	1	9.708	1.68	.21	.09
	Lesen						
	PB (sinnvolle Wörter)	31.518	1	31.518	2.59	.13	.13
	PB (Pseudowörter)	17.734	1	17.734	3.07	.10	.15
	Fehler						
	PB (sinnvolle Wörter)	206.529	17	12.149			
	PB (Pseudowörter)	98.369	17	5.786			
	Gesamt						
	PB (sinnvolle Wörter)	21680.0	21				
PB (Pseudowörter)	5549.0	21					

Anmerkung. RAN = Benennungsgeschwindigkeit; PB = Phonologische Bewusstheit; ** signifikant bei $p < .05$

Tabelle 11 - Kovarianzanalyse für die Benennungsgeschwindigkeit zwischen den ersten und zweiten Klassen der Kinder mit Türkisch als Erstsprache (Deutsche Phonologische Bewusstheit)

Gruppen	Quelle	SS	df	MS	F	p	η^2
SchülerInnen mit Erstsprache Türkisch (1 Klasse)	RAN Farbe						
	PB (sinnvolle Wörter)	13.595	1	13.595	.48	.49	.01
	PB (Pseudowörter)	18.749	1	18.749	1.22	.28	.03
	RAN Gegenstände						
	PB (sinnvolle Wörter)	34.373	1	34.373	1.22	.277	.03
	PB (Pseudowörter)	.068	1	.068	.00	.947	.00
	Lesen						
	PB (sinnvolle Wörter)	56.276	1	56.276	1.99	.17	.05
	PB (Pseudowörter)	16.592	1	16.592	1.08	.31	.03
	Fehler						
	PB (sinnvolle Wörter)	1072.947	38	28.235			
	PB (Pseudowörter)	583.915	38	15.366			
	Gesamt						
	PB (sinnvolle Wörter)	28571.0	42				
PB (Pseudowörter)	6616.0	42					
SchülerInnen mit Erstsprache Türkisch (2 Klasse)	RAN Farbe						
	PB (sinnvolle Wörter)	8.279	1	8.279	.293	.59	.01
	PB (Pseudowörter)	.002	1	.002	.00	.99	.00
	RAN Gegenstände						
	PB (sinnvolle Wörter)	42.440	1	42.440	1.50	.23	.03
	PB (Pseudowörter)	22.140	1	22.140	1.72	.20	.04
	Lesen						
	PB (sinnvolle Wörter)	43.919	1	43.919	1.55	.22	.03
	PB (Pseudowörter)	52.618	1	52.618	4.09	.05	.09
	Fehler						
	PB (sinnvolle Wörter)	1244.560	44	28.285			
	PB (Pseudowörter)	565.901	44	12.861			
	Gesamt						
	PB (sinnvolle Wörter)	46738.0	48				
PB (Pseudowörter)	11658.0	48					

Anmerkung. RAN = Benennungsgeschwindigkeit; PB = Phonologische Bewusstheit;

Tabelle 12 - Kovarianzanalyse für die Benennungsgeschwindigkeit zwischen den ersten und zweiten Klassen der Kinder mit Türkisch als Erstsprache (Türkische Phonologische Bewusstheit)

Gruppen	Quelle	SS	df	MS	F	p	η^2
SchülerInnen mit Erstsprache Türkisch (1 Klasse)	RAN Farbe						
	tPB (sinnvolle Wörter)	13.315	1	13.315	.26	.61	.01
	tPB (Pseudowörter)	19.103	1	19.103	.87	.36	.02
	RAN Gegenstände						
	tPB (sinnvolle Wörter)	4.137	1	4.137	.08	.78	.00
	tPB (Pseudowörter)	2.082	1	2.082	.09	.76	.00
	Lesen						
	tPB (sinnvolle Wörter)	24.956	1	24.956	.49	.49	.01
	tPB (Pseudowörter)	23.082	1	23.082	1.05	.31	.03
	Fehler						
	tPB (sinnvolle Wörter)	1989.41	39	51.010			
	tPB (Pseudowörter)	860.34	39	22.060			
	Gesamt						
	tPB (sinnvolle Wörter)	32761.0	43				
tPB (Pseudowörter)	8366.0	43					
SchülerInnen mit Erstsprache Türkisch (2 Klasse)	RAN Farbe						
	tPB (sinnvolle Wörter)	11.103	1	11.103	.43	.51	.01
	tPB (Pseudowörter)	.785	1	.785	.07	.79	.00
	RAN Gegenstände						
	tPB (sinnvolle Wörter)	25.343	1	25.343	.99	.33	.02
	tPB (Pseudowörter)	5.967	1	5.967	.55	.46	.01
	Lesen						
	tPB (sinnvolle Wörter)	82.753	1	82.753	3.22	.08	.07
	tPB (Pseudowörter)	48.406	1	48.406	4.43	.04**	.09
	Fehler						
	tPB (sinnvolle Wörter)	1129.81	44	25.677			
	tPB (Pseudowörter)	480.541	44	10.921			
	Gesamt						
	tPB (sinnvolle Wörter)	50922.0	48				
tPB (Pseudowörter)	12900.0	48					

Anmerkung. RAN = Benennungsgeschwindigkeit; tPB = türkische Phonologische Bewusstheit; ** signifikant bei $p < .05$

Die Sprachkompetenz als Einflussfaktor zwischen Lesefertigkeit und phonologischer Bewusstheit

Hat die Sprachkompetenz eines Kindes Einfluss auf die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit eines Kindes?

Die Sprachkompetenz wurde mit dem LiSe-Daz-Test erfasst. Der LiSe-Daz-Test unterteilt den Sprachstand eines Kindes einmal in die Sprachproduktion und zweitens in das Sprachverständnis. Beide Variablen werden mit der Lesefertigkeit und der phonologischen Bewusstheit getrennt beobachtet. Für die Lesefertigkeit und die phonologische Bewusstheit werden ähnlich wie bei der Benennungsgeschwindigkeit der Durchschnittswert von „Lesen mit sinnvollen Wörtern und Pseudowörtern“, die „phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern“ und „die phonologische Bewusstheit bei Pseudowörtern“ herangezogen. Die Auswertung findet auch hier mit einer Kovarianzanalyse statt.

Gute Leser und schlechte Leser mit deutscher Muttersprache

Beim Vergleich zwischen guten Lesern und schlechten Lesern mittels einer Kovarianzanalyse zeigten sich für die ersten und zweiten Klassen verschiedene Ergebnisse. Die erste Klasse von Kindern mit deutscher Muttersprache wiesen in der SW-Bedingung (= phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern) sowohl im Sprachverständnis, $F(1,25) = 4.24, p > .05, \eta^2 = .15$ als auch in der Sprachproduktion, $F(1,25) = 2.34, p > .05, \eta^2 = .06$ keine signifikanten Unterschiede auf. Die zweiten Klassen jedoch zeigten einen signifikanten Effekt des Sprachverständnisses, $F(1,17) = 11.22, p < .01, \eta^2 = .40$ auf die phonologische Bewusstheit. Derselbe Effekt konnte jedoch nicht in der Sprachproduktion, $F(1,17) = .12, p > .05, \eta^2 = .01$ nachgewiesen werden.

Ähnlich wie in der SW-Bedingung zeigte sich auch in der PW-Bedingung kein signifikanter Effekt der Sprachproduktion, $F(1,25) = 1.35, p > .05, \eta^2 = .05$ und des Sprachverständnisses, $F(1,25) = 2.23, p > .05, \eta^2 = .08$, aber dafür in den zweiten Klassen ein signifikanter Effekt des Sprachverständnisses, $F(1,17) = 7.94, p < .05, \eta^2 = .32$ auf die phonologische Bewusstheit. Dieser konnte in der Sprachproduktion nicht aufgezeigt werden, $F(1,17) = .15, p > .05, \eta^2 = .01$

Das Ergebnis legt nahe, dass in den zweiten Klassen das Sprachverständnis einen Einfluss auf die phonologische Bewusstheit hat, wohingegen die ersten Klassen diesen Effekt nicht zeigen

konnten. Dieser Effekt kann zudem sowohl bei sinnvollen Wörtern der phonologischen Bewusstheit, als auch bei Pseudowörtern wiedergefunden werden.

Gute Leser und schlechte Leser mit türkischer Muttersprache und deutscher phonologischer Bewusstheit

Gute Leser und schlechte Leser der ersten Klasse von Kindern mit türkischer Muttersprache zeigten keinen signifikanten Unterschied der Sprachproduktion, $F(1,37) = .01, p > .05, \eta^2 = .00$ und des Sprachverständnisses, $F(1,37) = 2.16, p > .05, \eta^2 = .06$ auf die deutsche phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern. In der zweiten Klassen war wie bei ihren deutschsprachigen Peers ein signifikanter Effekt des Sprachverständnisses, $F(1,44) = 5.66, p < .05, \eta^2 = .11$ zu beobachten. Die Sprachproduktion, $F(1,44) = .92, p > .05, \eta^2 = .02$ zeigte keinen signifikanten Einfluss auf die phonologische Bewusstheit.

In der PW-Bedingung konnten bei den ersten Klassen keine signifikante Effekte von Sprachproduktion, $F(1,37) = .90, p > .05, \eta^2 = .02$ und von Sprachverständnis, $F(1,37) = 2.43, p > .05, \eta^2 = .06$ gefunden werden. In den zweiten Klassen konnte erneut ein Effekt von Sprachverständnis, $F(1,44) = 7.88, p < .01, \eta^2 = .15$ gefunden werden. Dieser Effekt findet sich nicht in der Sprachproduktion, $F(1,44) = 1.73, p > .05, \eta^2 = .04$ wieder.

Ähnlich wie bei ihren deutschen Peers zeigten Kinder türkischer Muttersprache einen signifikanten Einfluss des Sprachverständnisses auf die deutsche phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern, aber auch bei Pseudowörtern. In den ersten Klassen konnte dieser Effekt nicht gefunden werden.

Die türkische phonologische Bewusstheit wies bei Kindern mit türkischer Muttersprache unterschiedliche Effekte auf. Ganz anders als in der deutschen phonologischen Bewusstheit zeigte die erste Klasse der Kinder mit türkischer Muttersprache einen signifikanten Effekt des Sprachverständnisses auf die türkische phonologische Bewusstheit bei sinnvollen Wörtern, $F(1,38) = 5.19, p < .05, \eta^2 = .12$ jedoch nicht in der Sprachproduktion, $F(1,38) = .53, p > .05, \eta^2 = .01$ auf.

In der zweiten Klasse wurden unsere Vermutungen, dass auch hier ein Effekt von dem Sprachverständnis gefunden werden kann, nicht erfüllt. So zeigte die zweite Klasse sowohl im Sprachverständnis, $F(1,44) = 3.61, p > .05, \eta^2 = .08$ als auch in der Sprachproduktion, $F(1,44)$

= .44, $p > .05$, $\eta^2 = .01$ keinen ernst zunehmenden Effekt auf die phonologische Bewusstheit in der SW-Bedingung.

Kein signifikanter Effekt konnte auch in der PW-Bedingung der türkischen phonologischen Bewusstheit gefunden werden. Dieses Ergebnis unterschied sich weder in den ersten Klassen in dem Sprachverständnis, $F(1,38) = 4.01$, $p > .05$, $\eta^2 = .10$ und in der Sprachproduktion, $F(1,38) = .31$, $p > .05$, $\eta^2 = .01$ noch in den zweiten Klassen im Sprachverständnis, $F(1,44) = 3.65$, $p > .05$, $\eta^2 = .08$ und in der Sprachproduktion, $F(1,44) = .01$, $p > .05$, $\eta^2 = .00$.

Die türkische phonologische Bewusstheit weist verglichen zur deutschen phonologischen Bewusstheit bei Kindern türkischer Muttersprache ein anderes Charakteristikum auf. Sie kennzeichnet sich dadurch, dass diesmal anstatt der zweiten Klassen die ersten Klassen einen signifikanten Effekt des Sprachverständnisses zeigen. Dieser Effekt ist jedoch nicht mehr in der phonologischen Bewusstheit bei Pseudowörtern zu finden.

5. Diskussion

Dieses Kapitel wurde gemeinsam von Fatma Yağbasan (2014), Hacer Çetinkaya und Rumeysa Dür (2014) verfasst.

Ein direkter Vergleich der Testergebnisse der beiden Stichproben aus SchülerInnen türkischer und deutscher Muttersprache wurde bewusst nicht gemacht. Ziel der Arbeit war es, erste Schritte in Richtung anderer Einflussfaktoren auf das Lesen und der phonologischen Bewusstheit bei Kindern türkischer und deutscher Muttersprache zu erhaschen. Das Alter der Kinder war insofern wichtig, da wir den Einfluss der phonologischen Bewusstheit auf das Lesen und umgekehrt in den Anfängen der Leseentwicklung erfassen wollten. Deshalb wurden neben der phonologischen Bewusstheit und dem Lesen zusätzlich die Benennungsgeschwindigkeit und der Sprachstand erhoben. Wir gingen davon aus, dass bilinguale Kinder andere Entwicklungsverläufe in ihrer Lesefertigkeit und in ihrer phonologischen Bewusstheit zeigen würden als ihre monolingualen Peers. Diesem Gedanken geht die Annahme voraus, dass bilinguale Kinder Strategien aus der Erstsprache auch auf die Zweitsprache anwenden (O'Malley & Chamot, 1990). Eine direkte Bestätigung dieser Theorie können wir mit den Ergebnissen dieser Arbeit nicht liefern, jedoch wurde mittels eines Chi²-Tests geschaut, ob Kinder türkischer Muttersprache, die in der türkischen phonologischen Bewusstheit gut waren, auch in der deutschen phonologischen Bewusstheit zu den Kindern gehörten, die gut abgeschnitten haben. Die Ergebnisse deuten daraufhin, dass genau dies der Fall war. Kinder, die in der türkischen phonologischen Bewusstheit schlechte Werte erzielt haben, haben auch in der deutschen phonologischen Bewusstheit schlechte Werte erzielt. Diese Resultate sprechen für die Theorie von Bruck und Geneese (1995), die von einem sprachübergreifenden Transfer der phonologischen Bewusstheit der Erstsprache auf die Zweitsprache ausgehen. Nach ihnen würde dieser Transfer vor allem dann stattfinden, wenn die Erstsprache eine komplexere Orthographie besitzt als die Zweitsprache. Die Erstsprache unserer Stichprobe mit Kindern türkischer Muttersprache weist im Vergleich mit der Zweitsprache keine komplexere Orthographie auf (Aro & Wimmer, 2003). Vielmehr hat die türkische Sprache sehr einfache Vokal-Konsonant-Cluster und somit eine hohe transparente Morphologie (Öney & Durgunoğlu, 1997). Ein bidirektionaler Weg ist jedoch nicht auszuschließen. Bialystok (2002) in etwa lässt die Richtung der Beeinflussung offen und spricht sogar davon, dass die eine Sprache die Entwicklung der anderen Sprache hindern kann, was vielleicht dafür sprechen könnte, dass in unseren Ergebnissen Kinder mit einer

weniger gut ausgeprägten phonologischen Bewusstheit in einer Sprache, auch in der anderen Sprache eine weniger gut ausgeprägte phonologische Bewusstheit hatten.

Die Überprüfung des Einflusses vom Lesen auf die phonologische Bewusstheit zeigte, dass nur SchülerInnen mit deutscher Muttersprache aus der ersten Klasse und SchülerInnen mit türkischer Muttersprache aus der zweiten Klasse signifikante Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern in der phonologischen Bewusstheit zeigten. Bemerkenswert an diesem Ergebnis ist, dass für SchülerInnen mit türkischer Muttersprache und SchülerInnen mit deutscher Muttersprache das Lesen zu verschiedenen Zeitpunkten auf die phonologische Bewusstheit an Einfluss gewinnt oder verliert. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass für Kinder mit deutscher Muttersprache das Lesen in seinen Anfangsstadien einen signifikanten Einfluss auf die phonologische Bewusstheit ausübt und dann mit fortgeschrittenem Alter oder fortgeschrittener phonologischer Bewusstheit dieser Einfluss abnimmt. SchülerInnen mit türkischer Muttersprache weisen hingegen ein abweichendes Muster der Leseentwicklung auf. Das Lesen scheint gar keinen signifikanten Einfluss auf die phonologische Bewusstheit in der Zweitsprache eines Kindes zu haben. Weder in der ersten Klasse noch in der zweiten Klasse konnten signifikante Effekte des Lesens auf die deutsche phonologische Bewusstheit aufgefunden werden. Dafür konnte für die zweite Klasse der SchülerInnen mit türkischer Muttersprache ein Einfluss des Lesens auf die phonologische Bewusstheit in der Erstsprache aufgefunden werden. Diese Ergebnisse deuten daraufhin, dass sowohl für bilinguale Kinder als auch monolinguale Kinder ein Zusammenhang zwischen Lesen und der phonologischen Bewusstheit existiert. Dieser Zusammenhang jedoch nimmt in den beiden Stichproben unterschiedliche Verläufe an. Erwähnenswert ist hierbei die Studie von Limbird (2013), die berichtete, dass bilinguale und monolinguale Kinder ähnliche Entwicklungsverläufe der Lesekompetenz aufweisen und sie sich nicht in ihren linguistischen Kompetenzen unterscheiden würden. Auch Comeau et al. (1999) konnten zwischen englischsprachig monolingualen Kindern und französisch-englischsprachigen bilingualen Kindern ähnliche Muster der phonologischen Bewusstheit auf die Lesefertigkeit finden. Unsere Ergebnisse zeigen, dass für unterschiedliche Klassen und Stichproben die phonologische Bewusstheit oder das Lesen einen anderen Effekt ausübt und dieser Effekt in seiner Stärke variiert. Demnach würden wir nicht von einem generellen Transfer der phonologischen Fertigkeiten der Erstsprache auf die Zweitsprache sprechen. Viel eher deuten unsere Ergebnisse darauf hin, dass die Lesefertigkeit in der Zweitsprache einen Einfluss auf die phonologische Bewusstheit der Erstsprache hat. Das können wir daran beobachten, dass nur in den zweiten

Klassen eine Unterscheidung zwischen guten und schlechten Lesern in der türkischen phonologischen Bewusstheit zu finden war. Eine kausale Interpretation davon, dass die Lesefertigkeit in einer Zweitsprache die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit in der Erstsprache anregt, kann nicht ohne weitere Überprüfung angenommen werden, jedoch steht die Möglichkeit offen, dass für bilinguale Kinder, die in der Zweitsprache ihre ersten Erfahrungen in der Lesefertigkeit machen, andere Faktoren den Einfluss der phonologischen Bewusstheit aus der Erstsprache komprimieren und die Leseentwicklung in der Zweitsprache beeinflussen. Eine andere mögliche Interpretation, die auch von Chang et al. (2013) übernommen wurde, resultiert in der Annahme, dass ein Transfer von metalinguistische Kompetenzen und Fertigkeiten in der Zweitsprache auf die phonologische Bewusstheit in der Erstsprache stattfinden kann, wenn bilinguale Kinder eine bestimmte Sprachbeherrschung in der Zweitsprache erreichen. Das kann auch erklären, warum Kinder in den ersten Klassen aufgrund ungenügender Sprachbeherrschung den Transfer von metalinguistischen Kompetenzen nicht vollziehen können, dafür aber Kinder aus der zweiten Klassen die Zweitsprache in dem Ausmaß beherrschen, dass ein Transfer nicht auszuschließen ist. Die Ergebnisse der Kinder mit deutscher Muttersprache stimmen zum Teil mit früheren Studien überein. Die Ergebnisse entsprechen der Studie von Mayringer et al. (1998), die signifikante Unterschiede in der phonologischen Bewusstheit zwischen guten und schlechten Lesern auffinden konnten. Da diese klare Hervorhebung der phonologischen Bewusstheit in den zweiten Klassen nicht gefunden werden konnte, können wir ähnlich wie Schneider und Näslund (1999) interpretieren, dass die phonologische Bewusstheit in den Schulanfängen ein wichtiger Prädiktor der späteren Leseleistung ist, später aber ihr Effekt auf die unmittelbare Leseleistung nicht aufgezeigt werden kann. Die Pseudowort-Bedingung der phonologischen Bewusstheit ergab allein in den zweiten Klassen der Kinder mit Türkisch als Erstsprache und in den ersten Klassen der Kinder mit Deutsch als Erstsprache signifikante Unterschiede zwischen guten und schlechten Lesern. Die spätere Lesefertigkeit ist für diese Kinder ein wichtiger Faktor für eine gute phonologische Bewusstheit bei Pseudowörtern und umgekehrt. Würden wir annehmen, dass Pseudowörter gleichzusetzen sind wie Wörter einer Fremdsprache oder unbekannte Wörter derselben Sprache, könnte Share's (1995) Ansatz aus der „Self-Teaching Hypothese“ für die Deutung der Ergebnisse herangezogen werden. Das Modell von Share geht davon aus, dass Kinder ein orthographisches Lexikon besitzen, in dem sie unbekannte Wörter mit ihren phonologischen Rekodierungen speichern. Dieses Lexikon hilft den Kindern, Wörter schneller und effizienter zu erkennen. Das Erkennen und das schnelle Abrufen aus dem mentalen Lexikon ist unabdingbar für die Lesefertigkeit von

Kindern. Pseudowörter sind unbekannte Wörter, für die kein entsprechender Eintrag in diesem orthographischen Lexikon gefunden werden kann. In diesem Falle müssten die Kinder einzeln alle symbolischen Laute kodieren und sie zu einem fremden Wort zusammensetzen, was wiederum mehr Zeit zum Lesen beansprucht und den Effekt der Leseleistung auf die phonologische Bewusstheit in beiden Sprachen komprimieren könnte. Während die Lesefertigkeit der Kinder mit Deutsch als Erstsprache in den zweiten Klassen keine Unterschiede zwischen guten und schlechte Lesern in diesem phonologischen Rekodieren auffinden konnte, aber sehr wohl bei bilingualen Kindern, können wir ausgehen, dass eine hohe phonologische Rekodierfähigkeit die Lesefertigkeit bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache der zweiten Klassen positiv beeinflusst oder umgekehrt. Dieser Effekt konnte auch bei deutsch-einsprachigen Kindern in den ersten Klassen gefunden werden. Für monolinguale Kinder könnte es bedeuten, dass ab der zweiten Klasse der Einfluss des phonologischen Kodierens auf die Lesefertigkeit nicht relevant ist. Das gleiche gilt für deutsch-türkisch-zweisprachige Kinder in den ersten Klassen, wo auch hier das phonologische Rekodieren nicht relevant ist für die anfängliche Lesefertigkeit. Neben der phonologischen Bewusstheit und der Lesefertigkeit wurden zusätzlich der Sprachstand und die Benennungsgeschwindigkeit erhoben. Die Benennungsgeschwindigkeit, die wir als Kovariate eingegeben haben zeigte allein in den ersten Klassen bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache einen signifikanten Effekt. Wenn auch nicht gänzlich stimmten die Ergebnisse zu einem kleinen Teil der Studie von Wimmer und Mayringer (2002), die eine ähnliche Studie zu phonologischer Bewusstheit und Benennungsgeschwindigkeit geführt haben. Er spricht von einem Einfluss der Benennungsgeschwindigkeit auf die phonologische Bewusstheit in den späteren Grundschuljahren. Ab diesem Punkt unterscheiden sich unsere Ergebnisse mit der Studie von Wimmer und Mayringer (2002). Da der Einfluss der Benennungsgeschwindigkeit aber der zweiten Klasse nicht mehr vorhanden zu sein scheint. Obwohl Babayigit und Stainthorp (2010) eine ähnliche Studie zu Benennungsgeschwindigkeit, phonologische Bewusstheit und Lesefertigkeit bei monolingual-türkischen Kindern geführt hat, konnten wir ihre Ergebnisse nicht replizieren. Für deutsch-türkisch-zweisprachige Kinder ist kein Effekt der Benennungsgeschwindigkeit zu finden.

Ziegler et al. (2010) verglich mehrere mögliche metalinguistische Einflussfaktoren auf das Lesen miteinander und versuchte, die Stärke des Zusammenhangs dieser Faktoren zu erheben. Die phonologische Bewusstheit eines Kindes zeigte dabei einen größeren Einfluss als die Benennungsgeschwindigkeit. Nach den Autoren würde sich der Effekt der Benennungsgeschwindigkeit sogar mit dem Einfluss der phonologischen Bewusstheit

aufheben. Der zum Teil unstimmmigen Ergebnisse in unserer Studie ist kein direkter Vergleich zu Ziegler et al. (2010), jedoch können wir annehmen, dass die phonologische Bewusstheit und das Lesen zueinander in diesem Fall eine höhere Aussagekraft besitzen, zumindest in der späteren Lesefertigkeit. Als letzten Faktor erhoben wir den Sprachstand der TeilnehmerInnen. Der Sprachstand ergab sich aus der Sprachproduktion und dem Sprachverständnis. Während die Sprachproduktion keine signifikanten Effekte lieferte, übte das Sprachverständnis eines Kindes in manchen Fällen einen Einfluss auf die phonologische Bewusstheit aus. Sie korrelierte stark mit der türkischen phonologischen Bewusstheit von Kindern aus den ersten Klassen und mit der deutschen phonologischen Bewusstheit von Kindern mit deutscher und türkischer Muttersprache aus den zweiten Klassen. Bemerkenswert an diesen Ergebnissen ist, dass das Sprachverständnis eines Kindes dann einen Einfluss hat, wenn die Lesefertigkeit die phonologische Bewusstheit nicht erklärt, also wenn kein signifikanter Unterschied zwischen guten Lesern und schlechten Lesern in der phonologischen Bewusstheit zu finden war. Weshalb in den ersten Klassen kein Einfluss des Sprachverständnisses auf die deutsche phonologische Bewusstheit zu finden war, aber dafür in den zweiten Klassen schon, kann womöglich durch das Modell „Hypothesis of Mandatory Phonological Mediation“ von Frost (1998) erklärt werden. Ähnlich wie das Modell von Share wird auch hier von einem mentalen Lexikon ausgegangen, in dem phonologisch kodierte Wörter gespeichert sind. Erst nach der Aneignung dieser Wörter in dem mentalen Lexikon werden diesen Wörtern Sinn und Bedeutung zugemessen. Wir können unsere Ergebnisse deshalb folgendermaßen interpretieren: In den Anfängen der Leseentwicklung sind nur wenige Wörter im mentalen Lexikon enthalten. Erst in der zweiten Klasse sind ausreichend viele Wörter im mentalen Lexikon kodiert und ihnen allen eine Bedeutung zugeschrieben worden. Demnach haben Kinder, die weitaus mehr Wörter im mentalen Lexikon gespeichert haben, eine durchaus bessere phonologische Bewusstheit. Lundberg (2002) weitete das Modell aus und beschrieb darin, dass die Identifikation eines ausgesprochenen oder gelesenen Wortes phonologische und orthographische Komponenten beinhalten. Weder Frost noch Lundberg können zur Genüge erklären, warum in den ersten Klassen derselbe Effekt auf die deutsche phonologische Bewusstheit nicht gefunden werden kann, aber dafür auf die türkische phonologische Bewusstheit. Was vielleicht unsere Ergebnisse noch unterstützen vermag ist die Studie von Durgunoğlu et al. (1993). Darin wurde aufgezeigt, dass die phonologische Bewusstheit in der Erstsprache die Fähigkeit, neue Wörter in einer Zweitsprache zu erlernen, fördert. Wenn in unserer Studie und der von Durgunoğlu et al. (1993) vom selben Effekt die Rede ist, dann können wir daraus schließen, dass eine gute türkische phonologische

Bewusstheit das Erlernen von neuen Wörtern aus der Zweitsprache erleichtert. Die deutsche phonologische Bewusstheit ist jedoch bei Kindern mit türkischer Muttersprache aus der ersten Klasse noch nicht gut entwickelt worden. Deshalb kann derselbe Effekt nicht gefunden werden.

Die Ergebnisse unserer Studie liefern einen ersten Überblick über den Entwicklungsverlauf der phonologischen Bewusstheit bei Kindern in Österreich mit türkischem Hintergrund im Vergleich zu Kindern mit deutscher Muttersprache. Erstmals durften wir mit einem eigens entwickelten Test zur phonologischen Bewusstheit die türkische phonologische Bewusstheit testen und Vergleiche in der Entwicklung zwischen deutscher und türkischer phonologischer Bewusstheit testen. Obwohl der Test noch nicht in seiner Validität geprüft worden ist, können wir erste Hypothesen hinsichtlich einer phonologischen Bewusstheit in einer Zweitsprache machen und testen. Für weitere Forschungen in diesem Gebiet ist es jedoch unabdingbar, diesen Test auf Angemessenheit zu testen. Ähnliche Schwierigkeiten tauchten bei der Anwendung des LiSe-Daz-Tests auf. Der LiSe-Daz-Test ist ein eigens für Migrantenkinder entwickelter Test, der den Sprachstand eines Kindes zwischen 5 und 8 Jahren misst. Dieser Test mag für Kinder mit einer fremden Muttersprache angemessen sein, für Kinder mit deutscher Muttersprache aus den zweiten Klassen war der Test mitunter sehr leicht und sorgte nach Angaben mehrerer SchülerInnen für Langeweile und Verdruss. Für die ersten Klassen bei Kindern mit türkischer Muttersprache konnte er zuweilen recht schwierig und in den schlimmsten Fällen bei manchen Aufgabengruppen unlösbar werden. Weitere Forschungen zu diesem Thema können weitere spannende Ergebnisse bringen. Interessant wäre es zu wissen, ob mit anderen Instrumenten diese Ergebnisse unterstützt werden und wir davon ausgehen können, dass sich die Entwicklungsverläufe der phonologischen Bewusstheit bei bilingualen Kindern und monolingualen Kindern unterscheiden. Unsere empirische Forschung basierte auf bilinguale Kinder mit türkischem Hintergrund. Ähnliche Studien zu bilingualen Kindern mit einer anderen Erstsprache als Türkisch könnten vielleicht andere Ergebnisse und theoretische Überlegungen liefern.

Die Idee hinter dieser Arbeit war es, erste Schritte in Richtung Bilingualismus und Leseforschung in Österreich zu machen. Studien dieser Art wurden mit der Hoffnung durchgeführt, offene Fragen in der Leseforschung zu füllen und geeignete Interventionsprogramme zu entwickeln. Für weitreichende Maßnahmen muss jedoch immer noch die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit auf das Lesen erfasst werden. In dieser Arbeit kann von einem Effekt ausgegangen werden, aber ab welcher Klassenstufe sie die

Lesefertigkeit eines Kindes beeinflusst, wurde noch nicht recht geklärt.

Die Aussagekraft der Ergebnisse dieser Studie ist sehr begrenzt. Zum Teil stehen wir immer noch am Anfang dieses Forschungsbereiches. Selbst diese Arbeit verursachte mehr Fragen als dass sie im Stande war, einige Fragen zu beantworten. Verglichen mit früheren Studien konnten gegenteilige Ergebnisse gefunden werden. In diesem Sinne ist es vielleicht auch von Interesse, zu erfahren, unter welchen Bedingungen und Umständen mal solche und mal andere Ergebnisse aufgezeigt werden können.

6. Literaturverzeichnis

Abu-Rabia, S., & Sanitsky, E. (2010). Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 33(2), 173-199.

Adams, M., J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Aro, M., & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 621-635.

August, D., & Hakuta, K. (1997). Improving schooling for language-minority children: In D. Clark (Eds.), *Education and the Development of American Youth* (pp. 35-39). Washington, DC: The Aspen Institute.

August, D., Calderon, M., & Carlo, M. (2000). *Transfer of skills from Spanish to English: A study of young learners. Report for practitioners, parents, and policy makers*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539–568.

Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the relationships between cognitive-linguistic skills and literacy skills: New insights from a transparent orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 169-189.

Baker, K.A., & de Kanter, A.A. (1983). Federal policy and the effectiveness of bilingual education. In K.A. Baker & A.A. de Kanter (Eds.), *Bilingual education: A reappraisal of federal policy* (pp.33-86). Lexington, MA: Lexington Books.

Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th eds.). Clevedon: Multilingual Matters.

Barron, R.W. (1986). Word recognition in early reading: A review of the direct and indirect access hypotheses. *Cognition*, 24, 93–119.

Barrera-Vidal, A. (1995). Zur Frage der sogenannten „doppelten Kontrastivität“ beim Lernen fremder Sprachen. Das Spanischlernen bei deutschsprachigen Französischlernern. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 24, 25-39.

Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.J. Tillmann & M. Weiß (Eds.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (pp.323–407). Opladen: Leske + Budrich.

Baur, R.S., & Meder, G. (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In R.S. Baur, G. Meder, & V. Previsic (Eds.), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit* (pp.109-140). Hohengehren: Schneider.

Baur, R.S., Chlosta, C., Ostermann, T., & Schröder, C. (2004). “Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?” – Plädoyer für die Integration von sprachbezogenen Fragen. *Essener Unikate*, 24, 96-105.

Bayer, N., & Moser, U. (2009). Wirkungen unterschiedlicher Modelle der Schuleingangsstufe auf den Lern- und Entwicklungsstand: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(1), 20-34.

Benson, P. (2002). Autonomy and communication. In P. Benson & S. Toogood (Eds.), *Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice* (pp. 10-28). Dublin: Authentik.

Benson, P. (2002). Rethinking the relationship of self-access and autonomy. *Self-Access Language Learning*, 5, 4-10.

Bernhardt, E., & Kamil, M.L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied*

Linguistics, 16, 15-34.

Bernhardt, E. B. (2003). New directions in reading research: Second language perspective. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 112-117.

Bialystok, E. (1997). Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print. *Developmental Psychology*, 33(3), 429-440.

Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169-181.

Bialystok, E. (2002). Cognitive Processes of L2 Users. In V. Cook (Eds.), *Portraits of the L2 User* (pp.145-166). Clevedon: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2002). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 52, 159-199.

Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage. *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44.

Bialystok, E., McBride-Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 580-590.

Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57, 45-77.

Blachman, B.A., Tangel, D.M., Ball, E.W., Black, R.S., & McGraw, C.K. (1999). Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 239-273.

Blachman, B. (2000). Phonological awareness. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol III, pp.483-502). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review*, 8, 45-60.

- Bowey, J., & Tunmer, W. (1984). Word Awareness in Children. In W. Tunmer, C. Pratt & J. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in children* (pp.73-91). Berlin: Springer Verlag.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, *301*, 419-421.
- Bradley, L., & Bryant, P.E. (1985). *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brady, S.A. (1997). Ability to encode phonological representations: An underlying difficulty for poor readers. In B. Blachman (Eds.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 21-48). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brisbois, J.E. (1995). Connections between first- and second language reading. *Journal of Reading Behavior*, *27* (4), 565-584.
- Brisk, M.E., & Harrington, M.M. (2000). *Literacy and bilingualism. A handbook for all teachers*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, *22*, 307–324.
- Bruck, M., Genesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. Blachman (Eds.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp.145–162). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991a). *Sound Foundations*. Sydney, Australia: Peter Leyden Educational Publishers.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1991b). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, *83*, 451-455.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A one year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 104-111.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A two and three year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology, 87*, 488-503.

Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology, 13*, 61–68.

Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*, 1-30.

Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency. *Applied Linguistics, 12*, 159-179.

Castle, J. M., Riach, J., & Nicholson, T. (1994). Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within the whole language program. *Journal of Educational Psychology, 86*, 350-359.

Cheung, H., Chen, H.C., Lai, C.Y., Wong, O.C., & Hills, M. (2001). The development of phonological awareness: Effects of spoken language experience and orthography. *Cognition, 81*, 119-147.

Chiappe, P., Siegel, L.S., & Gottardo, A. (2002). Reading-related skills of kindergartners from diverse linguistic backgrounds. *Applied Psycholinguistics, 23*, 95–116.

Chomsky, C. (1979). „Approaching Reading Through Invented Spelling“. In L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and Practice of Early Reading* (pp.43-65). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Chung, K.K.H., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Wong, S.W.L. (2013). General auditory processing, speech perception, and phonological awareness in Chinese-English biliteracy. *Journal of Research in Reading, 36*(2), 202-222.

Cisero, C.A., & Royer, J.M. (1995). The development and cross-language transfer of phonological awareness. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 275–303.

Clarke, M.A. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL Students. *Language Learning*, 29 (1), 121-143.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Eds.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108 (1), 204–256.

Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29–43.

Content, A., Kolinsky, R, Morais, J., & Bertelson, P. (1986). Phonetic segmentation in pre-readers: Effects of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 49-72.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.

Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg Zweisprachiger Erziehung. In J. Swift (Eds.) *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (pp.34-43). Würzburg: Königshausen and Neumann.

Cummins, J. (1984). Bilingualism and cognitive functioning. In S. Shapson & V. D'Oyley (Eds.). *Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (1984). *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2008). Total Immersion or Bilingual Education. Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In R. Jörg & M. Wagener (Eds.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch Grundschulforschung*, (Band 12, pp. 45–559). Wiesbaden: Verlag für

Sozialwissenschaften.

Cunningham, A. (1990). Explicit vs implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 429-444.

Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I.Y., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics* 9, 1-16.

Deacon, S.H., Chen, X., Yang L., & Ramirez, G. (2013). "Beyond language borders: Orthographic processing and word reading in Spanish–English bilinguals." *Journal of Research in Reading*, 36(1), 58-74.

Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J., & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 124-134.

Duindam, T., Konak, Ö., & Kamphuis, F. (2010). *Sprachtest. Wissenschaftlicher Bericht*. Butzbach: Cito Deutschland GmbH.

Durgunoğlu, A.Y., Nagy, W.E., & Hancin-Bhatt, B.J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 453-465.

Durgunoglu, A.Y. (1995). Language and literacy development of Spanish-speaking students. *Final report submitted to the Spencer Foundation*.

Durgunoğlu, A.Y. (1997). Bilingual reading: It's components, development, and other issues. In A.M.B. de Groot & J.F. Kroll (Eds). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 255-276), New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Durgunoğlu, A.Y., & Öney, B. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading & Writing*, 11, 281-299.

Durgunoglu, A.Y. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. *Annals of Dyslexia*, 52, 189-206.

Durgunoglu, A.Y. (2002). Recognizing morphologically complex words in Turkish. In E. Assink & D. Sandra (Eds.), *Reading complex words*. (pp.81-92). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Durgunoğlu, A.Y. (2006). How Language Characteristics Influence Turkish Literacy Development. In M. Joshi & P.G. Aaron (Eds), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 219-230). Mahwah, New Jersey: Erlbaum Associates.

Ehri, L.C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 79–108). Oxford: Blackwell Science.

Foorman, B.R., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, D., & Fletcher, J. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing*, 16, 289-324.

Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123, 71–99.

Fürstenau, S., Gogolin, I., & Yağmur, K. (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen*. Münster/ New York: Waxmann-Verlag.

García, E. (1991) Bilingualism, second language acquisition in academic contexts. In A. Ambert (Eds.), *Bilingual Education and English-as-a-Second language: A Research Annual* (pp. 181-217). New York: Garland Publishing Inc.

Gawlitzeck-Maiwald, I., & Tracy, R. (1996). “Bilingual Bootstrapping”. *Linguistics*, 34(5), 901-926.

Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology*, 49, 140–147.

Geva, E., & Siegel, L.S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1–30.

Geva, E., & Wade-Woolley, L. (1998). Component processes in becoming English-Hebrew biliterate. In A.Y. Durgunoglu and L. Verhoeven (Eds.). *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross Cultural Perspectives* (pp.85-110). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Goldstein, B., & Bunta, F. (2012). Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers. *The International Journal of Bilingualism*, 16, 388-401.

Goswami, U., & Bryant, P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Goswami, U., Gombert, J., & Barrera, L. (1998). Children's orthographic representation and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French, and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19–52.

Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6, 133-151.

Goswami, U. (2003). Why theories about developmental dyslexia require developmental designs. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 534-540.

Goswami, U. (2008). The Development of Reading across Languages. *New York Academy of Sciences*, 1145, 1–12.

Gottardo, A., Stanovich, K.E., & Siegel, L.S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, 563-582.

Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L.S., & Wade-Woolley, L. (2001). Factors related to English reading performance in Chinese with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 530-542.

Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22, 46– 70.

- Green, D.W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system, *Bilingualism: Language and Cognition 1*, 67-81.
- Grech, H., & Dodd, B. (2008). Phonological acquisition in Malta: A bilingual language learning context. *International Journal of Bilingualism*, 12(3), 155-177.
- Greig Bowers, P. & Newby-Clark, E. (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 109-126.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandseleerlingen in het voortgezet onderwijs [Reading comprehension of Turkish and Dutch students attending secondary schools]*. Groningen, The Netherlands: RUG.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Hansegård, N.E. (1968). *Tvåspråkighet eller halvåspråkighet? [Bilingualism or semilingualism?]* Stockholm: Aldus series.
- Hernandez A., Li P., & MacWhinney B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends Cognitive Science*. 9, 220–225.
- Hohn, W.E., & Ehri, L.C. (1983). Do alphabetic letters help prereaders acquire Phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology*, 75, 752-762.
- Horiba, Y. (1996). Comprehension processes in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition 18*(4), 433-473.
- Hricová, M. (2012). *Die Rolle der phonologischen Verarbeitung und der semantisch-lexikalischen Fähigkeiten beim Lesen im Deutschen als Zweitsprache*. Aachen: Shaker Verlag.
- Iversen, S.A., & Tunmer, W.E. (1993). Phonological processing skill and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85, 112-125.

- Johnston, R.S., Anderson, M., & Holligan, C. (1996). Knowledge of the alphabet and explicit knowledge of phonemes in pre-readers: The nature of the relationship. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 217-234.
- Jorm, A.F., & Share, D.L. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4, 103–147.
- Khaled, K. (2003). First Language (L1) Influence on Second Language (L2) Reading: The Role of Transfer. Working Papers of the Linguistics Circle (WPLC). *University of Victoria*, 17, 49-54.
- Kehoe, M., Trujillo, C., & Lleó, C. (2001). Bilingual phonological acquisition: An analysis of syllable structure and VOT. In K.F. Cantone & M.O. Hinzelin (Eds.), *Proceedings of the colloquium on structure, acquisition and change of grammars: Phonological and syntactic aspects* (pp.38–54). Universität Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit.
- Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (1995): *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Koda, K. (1998). The role of phonemic awareness in second language reading. *Second Language Research*, 14(2), 194-215.
- Lakshmanan, U. (1994). *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lambert, W.E., & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 150-161.
- Lesaux, N., & Siegel, L. (2003). The Development of Reading in Children who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39, 1005–1019.

Liberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F.W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.

Lie, A. (1991). Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, 26(3), 234-250.

Limbird, C.K., & Stanat, P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (pp.257-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Limbird, C.K., & Stanat, P. (2006). Prädiktoren von Leseverständnis bei Kindern deutscher und türkischer Herkunftssprache: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In A. Ittel & H. Merkens (Eds.), *Veränderungsmessung und Längsschnittstudien in der empirischen Erziehungswissenschaft* (pp.93–123). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Limbird, C. K., Maluch, J. T., Rjosk, C., Stanat, P. & Merkens, H. (2013). Differential growth patterns in emerging reading skills of Turkish-German bilingual and German monolingual primary school students. *Writing and Reading*, 26, 945-968.

Lleó, C., Kuchenbrandt, I., Kehoe, M., & Trujillo, C. (2003). Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition. In N. Müller (Eds.), *(In)vulnerable Domains in Multilingualism* (pp.191-220). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Lonigan, C.J., Burgess, S.R., & Anthony, J.L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596–613.

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263–284.

Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8, 1-13.

Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early

childhood. *MerrillPalmer Quarterly*, 33, 255-281.

Macswan, J. (2000). The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities, *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 3–45.

MacWhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language* 31, 883-914.

MacWhinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. In J. Kroll, & A. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp.49–67). Oxford and New York: Oxford University Press.

Manis, F.R., & Freedman, L. (2001). The relationship of naming speed to multiple reading measures in disabled and normal readers. In M. Wolf (Eds.), *Dyslexia, fluency and the Brain* (pp.65-92). Timonium, MD: York Press.

Manis, F.R., Lindsey, K.A., & Bailey, C.E. (2004). Development of Reading in Grades K-2 in Spanish-speaking English-language Learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 214-224.

Mann, V., & Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways into literacy: A comparison of German and American children. *Reading and Writing*, 15, 653-682.

Mayringer, H., Wimmer, H., & Landerl, K. (1998). Phonological skills and literacy acquisition in German. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and Intersections in Literacy Development* (pp.147-162). Kluwer, Dordrecht, The Netherlands.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

Metsala, J.L., & Walley, A.C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp.89–120). New York: Erlbaum.

Morais J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously. *Cognition*, 7, 323-331.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 3–27.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes and language skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665–681

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction—Reports of the subgroups*. Washington, DC: Author.

Näslund, J.C. (1990). The interrelationships among preschool predictors of reading acquisition for German children. *Reading and Writing*, 2, 327-360.

Näslund, J.C., & Schneider, W. (1991). Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education*, 6(4), 375-392.

O'Connor, R.E., Notari-Syverson, A., & Vadasy, P. (1998). First-grade effects of teacher-led phonological activities in kindergarten for children with mild disabilities: A follow-up study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(1), 43-52.

Olofsson, A., & Neidersoe, J. (1999). Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464–472.

O' Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems. *International Journal of Bilingualism*, 5, 19–38.

Perfetti, C.A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 3-24.

Perfetti, C.A., Liu, Y., & Tan, L.H. (2005). The Lexical Constituency Model: Some implications of research on Chinese for general theories of reading. *Psychological Review*, 12(11), 43-59.

Phillips, B.M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C.J. (2008). Successful Phonological awareness Instruction with Preschool Children: Lessons from the Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17.

Plickat, H.H. (1987). *Deutscher Grundwortschatz Wortlisten und Wortgruppen für Rechtschreibunterricht und Förderkurse* (3 Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag

Powell, D., Stainthorp, R., Stuart, M., Garwood, H., & Quinlan, P. (2007). An experimental comparison between rival theories of rapid automatized naming performance and its relationship to reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 98, 46–68.

Preibusch, W., & Kröner, B. (1987). Deutsch-türkische Sprachenbalance bei türkischen Fünftklässlern. *Deutsch lernen*, 4, 19–29.

Rapp, B., Folk, J.R., & Tainturier, M.J. (2001). Word reading. In B. Rapp (Eds.), *The handbook of cognitive neuropsychology*. Hove: Psychology Press Ltd.

Reich, H.H., Roth, H.J. unter Mitarbeit von Dirim, I., & Jørgensen, J.N. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Rigg, P. (1977). The miscue ESL project. In H.D. Brown, C.A. Yorio, and R.H. Crymes (Eds.), *Teaching and learning ESL: Trends in research and practice* (pp.106-18), Washington, D.C.: TESOL.

Romaine, S. (1994): *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford.

Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P., & Bühlmann, R. (2003). *Schul und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern*, (Schlussbericht CONVEGNO 2002). Studien & Berichte 19A. Bern: EDK.

Rubba, J. (2004). Phonological awareness skills and spelling skills. Retrieved 05 October, 2008 from <http://cla.calpoly.edu/~jrubba/phon/phonaware.html>.

Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1, 73-86.

Savage R., Frederickson N. (2005). Evidence of a highly specific relationship between rapid automatic naming of digits and text-reading speed. *Brain and Language*, 93(2), 152-159.

Schneider, W., & Näslund, J.C. (1999): Impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F.E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual Development from 3 to 12: Findings From the Munich longitudinal Study* (pp.126-147). University Press, Cambridge.

Schroeder, C., & Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In I. Gogolin, U. Neumann & H.J. Roth (Eds.), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg* (pp.59-74). Münster : Waxmann.

Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ*. Göttingen: Hogrefe.

Segalowitz, N. (1986). Skilled reading in the second language. In J. Vaid (Eds.), *Language Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives* (pp.3-19). Hillsdale, New Jearsey: Lawrence Erlbaum.

Shankweiler, D., Crain, S., Brady, S., & Macaruso, P. (1992). Identifying the causes of reading disability. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.275-305). Hillsdale, New Jearsey: Laurence Erlbaum.

Share, D.L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.

Share, D.L., & Stanovich, K.E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education*, 1, 1–57.

Share, D.L. (2008). Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis. In R. Kail (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, 36, (pp.31-82). Amsterdam: Elsevier

Singhal, M. (1998). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Thai TESOL Bulletin*, 11(1), 9-19.

Skowronek, H., & Marx, H. (1989) Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreib-Schwäche. *Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. Heilpädagogische Forschung*, 15, 38-49

Skutnabb-Kangas, T., & Toukoma, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. *Report written for Unesco. Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports 15*

Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters Verlag, Clevedon (Translation by Lars Malmberg and David Crane).

Snowling, M., Chiat, S., & Hulme, C. (1991). Words, nonwords and phonological processes: Some comments on Gathercole. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369–373.

Snowling, M.J. (2001). Dyslexia: Diagnosis and Training. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp.3921-3924). Oxford: Pergamon.

Souvignier, E., Duzy, D., Pröscholdt, M.V., & Schneider, W. (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44,40-51.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L.S., & Bonnet, P. (1998). Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 134-165.

Stanovich, K.E. (1992). Speculation on the causes and consequences of individual differences

in early reading acquisition. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.307-342). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Stanovich, K.E. (1994). Does dyslexia exist? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 579-595.

Thomas, W., & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K., & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 276-286.

Tracy, R. (1995). "Child languages in contact: The simultaneous acquisition of two languages (English/German) in early childhood". *Habilitationsschrift University of Tübingen*.

Treiman, R., & Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. Phonological processes in literacy. In S.A. Brady & D.P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy* (pp.67-83). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Triarchi-Herrmann, V. (2006). *Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München: Reinhardt.

Tunmer, W.E., Herriman, M.L., & Nesdale, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.

Valdez, G., & Figueora, R.A. (1994). *Bilingual and testing: A special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.

Verhagen, M., & Pustejovsky, J. (2008). Temporal Processing with the TARSQI Toolkit. In Coling (Eds.), *Companion volume: Demonstrations*, (pp. 189–192), Manchester, UK, August.

Verhoeven, L. (1991). Acquisition of biliteracy. In J.H. Hulstijn & J.F. Matter (Eds.), *Reading in two languages* (pp.61-74). Amsterdam: AILA.

Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192–212.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468–479.

Weber, J., Marx, P. & Schneider, W. (2007). Die Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 65-75.

Wimmer, H., Landerl, K., Linortner, R., & Hummer, P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. *Cognition*, 40, 219-249.

Wimmer, H., & Mayringer, H. (2002). Dysfluent Reading in the Absence of Spelling Difficulties: A Specific Disability in Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 272-277.

Wolf, M., Bally, H., & Morris, R. (1986). Automaticity, retrieval processes, and reading: A longitudinal study in average and impaired readers. *Child Development*, 57, 988-1005.

Wolf, M., Bowers, P.G., & Biddle, K. (2000a). Naming speed processes, timing, and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387–407

Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000b). Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 375–386.

Wolff, D. (2000), "Languages across the curriculum: A way to promote multilingualism in Europe". In C. Gnutzmann (Eds.), *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspectives* (pp.171-184), Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Yeung, S., & Chan, C.K.K. (2013). Effects of a phonological awareness program on English reading and spelling among Hong Kong Chinese ESL children. *Reading and Writing*, 26(5), 681-704.

Ziegler, J.C., Jacobs, A.M., & Stone, G.O. (1996). Statistical analysis of the bi-directional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 28, 504- 515.

Ziegler, J.C., Stone, G.O., & Jacobs, A.M. (1997). What's the pronunciation for OUGH and the spelling for /u/. A database for computing feed forward and feedback inconsistency in English. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 29(4), 600-618.

Ziegler, J., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Ziegler, J.C., & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9, 429–436.

Ziegler, J.C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551–559.

Öney, B., & Durgunoğlu, A.Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18, 1-15.

Özdemir, F. (2008). *The development of reading in early bilingualism: Evidence from Turkish child L2 learners of English*. Boğaziçi University, M.A in English Language Education.

7. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

ABBILDUNG 1 - ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER ANEIGNUNG DER ERST- UND ZWEITSPRACHE, LESEFERTIGKEIT UND BILINGUALISMUS NACH BIALYSTOK (2002) – ÜBERSETZT AUS DEM ENGLISCHEN VON RUMEYSA BETÜL DÜR	16
ABBILDUNG 2 - ZWEI-STRÄNGE-MODELL DER LESEKOMPETENZ NACH LUNDBERG (2002, S. 9; VGL. SCHNEIDER & P. MARX, 2008)	36
ABBILDUNG 3 - UNTERSCHIEDUNG VON GUTEN LESERN UND SCHLECHTEN LESERN DER KINDER MIT DEUTSCH ALS ERSTSPRACHE AUS DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN IN IHRER PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT.....	53
ABBILDUNG 4 - UNTERSCHIEDUNG VON GUTEN LESERN UND SCHLECHTEN LESERN DER KINDER MIT TÜRKISCH ALS ERSTSPRACHE AUS DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN IN IHRER DEUTSCHEN PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT	55
ABBILDUNG 5 - UNTERSCHIEDUNG VON GUTEN LESERN UND SCHLECHTEN LESERN DER KINDER MIT TÜRKISCH ALS ERSTSPRACHE AUS DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN IN IHRER TÜRKISCHEN PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT	56
TABELLE 1 - MITTELWERTE (UND STANDARDABWEICHUNGEN) VON DEMOGRAPHISCHEN KENNWERTEN DER STICHPROBE ZWISCHEN DER ERSTEN UND ZWEITEN KLASSE	44
TABELLE 2 - UNTERTESTS DER SPRACHPRODUKTION UND DES SPRACHVERSTEHENS VOM LISE-DAZ TEST	46
TABELLE 3 - MITTELWERTE (UND STANDARDABWEICHUNGEN) DER LESEFERTIGKEIT VON DEUTSCH-EINSPRACHIGEN SCHÜLERINNEN UND TÜRKISCH-DEUTSCH ZWEISPRACHIGEN KINDERN IN DER ERSTEN UND ZWEITEN KLASSE.....	48
TABELLE 4 - ANZAHL GUTER BIS DURCHSCHNITTLICHER UND SCHLECHTER LESERINNEN IN DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN.....	49
TABELLE 5 - CRONBACH'S A WERTE AUS DER RELIABILITÄTSANALYSE DES SAT-TÜRKISCH	50
TABELLE 6 - BEOBACHTETE WERTE (PROZENTUELLE HÄUFIGKEIT) EINER KREUZTABELLE ZWISCHEN DER TÜRKISCHEN UND DER DEUTSCHEN PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT (SINNVOLLE WÖRTER) BEI SCHÜLERINNEN AUS DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN.....	51
TABELLE 7 - BEOBACHTETE WERTE (PROZENTUELLE HÄUFIGKEIT) EINER KREUZTABELLE ZWISCHEN DER TÜRKISCHEN UND DER DEUTSCHEN PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT (PSEUDOWÖRTER) BEI SCHÜLERINNEN AUS DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN	51
TABELLE 8 - MITTELWERTE (UND STANDARDABWEICHUNGEN) VON GUTEN UND SCHLECHTEN LESERN MIT DEUTSCHER MUTTERSPRACHE IN IHRER PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT.....	52
TABELLE 9 - MITTELWERTE (UND STANDARDABWEICHUNGEN) VON GUTEN UND SCHLECHTEN LESERN MIT TÜRKISCHER MUTTERSPRACHE IN IHRER DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN PHONOLOGISCHEN BEWUSSTHEIT	55
TABELLE 10 - KOVARIANZANALYSE FÜR DIE BENENNUNGSGESCHWINDIGKEIT ZWISCHEN DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN DER KINDER MIT DEUTSCH ALS ERSTSPRACHE.....	57
TABELLE 11 - KOVARIANZANALYSE FÜR DIE BENENNUNGSGESCHWINDIGKEIT ZWISCHEN DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN DER KINDER MIT TÜRKISCH ALS ERSTSPRACHE (DEUTSCHE PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT)	58
TABELLE 12 - KOVARIANZANALYSE FÜR DIE BENENNUNGSGESCHWINDIGKEIT ZWISCHEN DEN ERSTEN UND ZWEITEN KLASSEN DER KINDER MIT TÜRKISCH ALS ERSTSPRACHE (TÜRKISCHE PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT).....	59

8. Anhang

Ansuchen um Genehmigung der Studie vom Stadtschulrat

AO. Univ. Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann
Universität Wien
Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation
Universitätsstraße 7
A-1010 Wien
Tel.: (+1) 4277 473 14
e-mail: alfred.schabmann@univie.ac.at

Wien, 16.04.2013

Stadtschulrat für Wien
z. Hd. Herrn Dr. Corazza

Betrifft: Ansuchen um Genehmigung einer Studie an Wiener Volksschulen

Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien möchten wir eine Studie zur Lesekompetenz und zum Sprachstand bei Grundschulkindern durchführen. Diese Studie betrifft vor allem Grundschüler mit Muttersprache Türkisch aus der ersten und zweiten Klasse. Dieses Thema wurde an unserer Fakultät bis jetzt noch nicht aufgegriffen und deshalb erhoffen wir mit dieser Studie neue Erkenntnisse, auf denen dann Förderprogramme für Kinder mit türkischer Muttersprache entwickelt werden können.

Dafür werden wir die SchülerInnen zunächst innerhalb des Klassenverbandes mit einem 5-minütigen Lesescreening untersuchen. Im Anschluss unterziehen sich 120 dieser Kinder, für die das Einverständnis der Eltern vorliegt (ein Elternbrief liegt bei) einer Untersuchung mit Aufgaben zum Lesen und zum Stand der Sprachentwicklung. Diese Erhebung ist für jedes Kind mit einem Zeitaufwand von ca. zwei Schulstunden (90 - 100 min) verbunden. Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein werden.

Wir haben bereits mit einigen Schulen Kontakt aufgenommen, die bereit sind an unserer Studie mitzumachen. Diese Schulen sind:

VS Darwingasse 14,	1020 Wien
VS Vorgartenstraße 208,	1020 Wien
VS Vorgartenstraße 191,	1020 Wien
VS Aspernallee 5,	1020 Wien
VS Vorgartenstraße 42,	1020 Wien
VS Dietrichgasse 36,	1030 Wien
VS Pannaschgasse 6,	1050 Wien
Volksschule „Sir Karl Popper“ - Benedikt - Schellinger- Gasse 1-3,	1150 Wien
VS Prinzgasse 3,	1211 Wien
VS Mira-Lobe-Weg 4,	1220 Wien
VS Wagramer Straße 27,	1220 Wien
VS Am Kaisermühlendamm 2,	1220 Wien

Wir bitten um Genehmigung der Studie und verbleiben
Hochachtungsvoll

Prof. Dr. Alfred Schabmann

Elternbrief

Wien, 21.02.2013

Liebe Eltern!

Im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien wird eine Studie zum Lesekompetenz und dem Sprachstand bei Grundschulkindern durchgeführt.

Dafür werden wir die SchülerInnen zunächst innerhalb des Klassenverbandes mit einem 5-minütigen Lesescreening untersuchen. Im Anschluss unterziehen sich 120 dieser Kinder an einem weiteren Termin einer Untersuchung mit Aufgaben zum Lesen und zum Stand der Sprachentwicklung.

Die Testungen werden möglichst kurz gehalten und im Zuge einer Einzeltestung während der Schulzeit, jedoch außerhalb des Klassenverbandes durchgeführt.

Wir versichern, dass die Auswertung der Ergebnisse streng vertraulich erfolgt. Jedes Kind bekommt vor der Testung einen Code zugewiesen der seine Anonymität sicherstellt. Speziell die LehrerInnen ihrer Kinder werden nicht über die Leistungen informiert. Wir sind zur Verschwiegenheit und anonymen Verarbeitung der Daten verpflichtet.

Durch die Teilnahme an dieser Forschung leistet Ihr Kind einen aktiven Beitrag bei der Gewinnung neuer Erkenntnisse.

Wir ersuchen Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen und an die/den KlassenlehrerIn zu retournieren.

Herzlichen Dank für die Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen,

Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann (Projektleitung)
Fatma Yağbasan (Diplomandin)
Hacer Çetinkaya (Diplomandin)
Rumeysa Dür (Diplomandin)

Name: _____
Schule/Klasse: _____

- Ja, ich bin damit einverstanden, dass mein Kind an der Studie teilnimmt.
 Nein, ich bin nicht einverstanden, dass mein Kind an der Studie teilnimmt.

Unterschrift: _____

Veli Mektubu

Viyana, 21.02.2013

Değerli Veliler!

Viyana Üniversitesi Psikoloji Fakültesi bir araştırma projesi çerçevesinde; ilkokul çocuklarının okuma yeterliliğini ve dil durumunu tespit etmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirecektir.

Bunun için bizler ilk önce öğrencilere sınıf içerisinde 5 dakikalık okuma testi uygulayacağız. Buna bağlı olarak devamında;120 çocuğa okuma ve dil gelişimiyle ilgili diğer testler uygulanacaktır.

Testler mümkün olduğunca kısa olacaktır ve okul saatlerinde,sınıfın dışında çocuğa bire bir uygulanacaktır. Test sonuçlarının kati suretle gizli kalacağına dair garanti veriyoruz. Her çocuğa test öncesinde isminin yerine bir kod verilecektir; böylece anonim yani isimsiz olarak kaydedilmesi garanti altına alınmış olacaktır. Ayrıca çocuğunuzun öğretmenleri çocuğunuzun test sonuçları hakkında bilgilendirilmeyecektir. Bizler elde edilen bilgilerin kimseye aktarılmadan, gizli tutularak değerlendirilmesi gerektiğine dair sorumluluğu taşımaktayız.

Çocuğunuz bu araştırmaya katıldığı takdirde kendisi de yeni bilgiler edinmiş olacaktır. Aşağıdaki boş bırakılan yerleri doldurup, imzalamanızı ve ardından bu belgeyi sınıf öğretmenlerine teslim etmenizi rica ediyoruz.

Sormak istediğiniz herhangi bir durum olduğunda yukarıda belirtmiş olduğumuz iletişim bilgilerinden bizlere ulaşabilirsiniz.

Desteğiniz için Teşekkürler!

Saygılarımızla,

Prof. Dr. Mag. Alfred Schabmann (Proje Yöneticisi)
Fatma Yağbasan (Proje asistanı)
Hacer Çetinkaya (Proje asistanı)
Rumeysa Dür (Proje asistanı)

İsim-Soyisim: _____

Okul/Sınıf: _____

- Evet, Çocuğumun araştırmaya katılmasını kabul ediyorum.
 Hayır, Çocuğumun araştırmaya katılmasını kabul etmiyorum.

İmza: _____

Testungsmaterialien

Lesetest

(Schabmann, Schmidt, Klicpera, Gasteinger-Klicpera & Klingebiel, 2009)

Anweisung für die Kinder:

Erstes Probeblatt P1:

„Du bekommst jetzt von mir ein Blatt, auf dem drei Wörter stehen. Die sind zum Üben. Bitte bemühe dich, sie so schnell als möglich und ohne Fehler vorzulesen.“

Katze

Fenster

Abend

Testblätter – Normale Wörter (A1-4 bzw. B1-4):

„Und jetzt lese mir bitte die Wörter auf diesen vier Blättern ebenfalls so schnell und fehlerfrei als möglich vor.“

Zweites Probeblatt (P2):

„Als nächstes kommen sehr eigenartige Wörter. Es sind Wörter, die jemand erfunden hat – diese Wörter haben keine Bedeutung, aber man kann sie trotzdem lesen. Kannst Du mir bitte diese Phantasiewörter vorlesen? Die drei Wörter auf dem ersten Blatt sind wieder zum Üben.“

Schlopf

Tumag

Frosnen

Testblätter – Pseudowörter (A5-6 bzw. B5-6):

„Und jetzt lese mir bitte die Phantasiewörter auf den nächsten zwei Blättern ebenfalls so schnell und fehlerfrei als möglich vor.“

Bei diesem Test erfolgte die Testvorgabe jedes einzelnen Wörterblocks auf einem A-4 Blatt Papier.

Protokollblatt:

NAME:.....
KLASSE:.....
SCHULE:.....

Form A

Haus	Tee	Wind	1
Tag	Dach	Hund	
Post	Geld	Haut	Sek:.....
Bad	Mai	Topf	Fehler:.....
Brot	Tisch	Ziel	SK:.....

Seil	Gras	Dieb	2
Zoo	Kuh	Spatz	
Knie	Ton	Gas	Sek:.....
Bär	Kreis	Nacht	Fehler:.....
Saal	Schmutz	Land	SK:.....

Dezember	Erziehung	Minute	3
Ausbildung	Februar	Fernseher	
Theater	Geheimnis	Oktober	Sek:.....
Geburtstag	Polizei	Fahrerin	Fehler:.....
Ferien	Beamtin	Kartoffel	SK:.....

Rakete	Widerspruch	Alkohol	4
Abteilung	Lineal	Heiterkeit	
Konferenz	Darstellung	Toilette	Sek:.....
Omnibus	Silvester	Einschreiben	Fehler:.....
Direktor	Zustimmung	Kamerad	SK:.....

Moch	Faka	Splint	5
Kaus	Fans	Breigt	
Kerd	Meil	Pischt	Sek:.....
Mart	Zang	Frilp	Fehler:.....
Geus	Plit	Spein	SK:.....

Frunkelte	Lintabel	Agelos	6
Kolehner	Verlanen	Feltliche	
Spieroge	Piralet	Mandriche	Sek:.....
Parender	Verbalut	Schelperta	Fehler:.....
Vertucke	Getusin	Sprutzende	SK:.....

Sprachanalysetest Deutsch

(Klicpera et al., 1993)

Instruktion

Der Test besteht aus einem Teil mit normalen Wörtern, der in 6 Wortgruppen geteilt ist, und aus einem Teil mit Unsinnwörtern, der in 5 Wortgruppen geteilt ist.

Das Kind soll das jeweilige Wort finden, das sich ergibt, wenn bei einem jeweils gegebenen Wort ein Laut oder eine Lautgruppe ausgelassen wird. (Ausgelassen wird das in Klammer Stehende; bei der aus zwei Wörtern bestehenden 1. Wortgruppe der normalen Wörter ist das einmal der zweite und einmal der erste Teil eines zusammengesetzten Hauptwortes; bei der zweiten Wortgruppe der normalen Wörter ist es jeweils der letzte Buchstabe; usw.)

Anweisung:

Der VL sagt immer das jeweilige Wort vor, das Kind soll es wiederholen. Dann sagt der VL, was bei dem Wort auszulassen ist. (dabei den Laut nach dem Klang, nicht nach dem Buchstabennamen aussprechen; z.B. FEL(D): "Nun sag' es ohne D.")

Nicht: "Ohne DE")

Und das Kind soll das neue Wort, das sich ergibt, sagen.

VL: "Ich werde dir jetzt ein Wort vorsagen, du sollst es nachsprechen. Sag' mir also z.B. ZIMMER(TÜR) nach."

Das Kind soll das Wort nachsprechen.

VL: "Nun sag das Wort noch einmal, aber ohne 'TÜR'. Wenn du es richtig machst, ergibt das ein neues Wort."

Zweites Beispiel vorgeben. Mit dem Test erst dann beginnen, wenn das Kind weiß, was es tun soll und die zwei Beispielaufgaben (nötigenfalls mit Hilfen des VL) richtig gelöst hat. Eventuell noch weitere Beispiele bringen.

Bei Treffern schreibt der VL auf die Zeile neben das betreffende Wort 'o.k.'. (Treffer nicht abhaken! Das Kind merkt sonst, was es richtig und was es falsch gesagt hat.)

Sagt das Kind ein falsches Wort, schreibt der VL dieses falsche Wort neben das ursprüngliche Wort.

Schwierigkeiten bei der Artikulation werden nach der Vorgabe des ursprünglichen Wortes vom VL notiert und bei der Bewertung des veränderten Wortes berücksichtigt.

Eine einmalige Wiederholung des ganzen ursprünglichen Wortes und des auszulassenden Teiles ist gestattet.

Spricht das Kind undeutlich, kann der VL sich das Wort wiederholen lassen.

Dem Kind bei jeder neuen Wortgruppe erklären, was es zu tun hat. Bei der 2. Wortgruppe der normalen Wörter z.B. sagt der VL also : “ *Nun kommen Wörter, bei denen der letzte Buchstabe ausgelassen werden soll. Machen wir gleich einmal eines. Sag mir FEL(D) nach.* ” (Der VL soll das ganze Wort aussprechen, nicht einzeln Laute übertrieben artikulieren!)

Das Kind sagt das Wort nach.

VL:” *Nun sag es ohne D. Wenn du es richtig machst, so wird wieder ein neues Wort daraus.*”

Bei den Unsinnwörtern sagt der VL:” *Nun kommen Zauberwörter. Das sind keine Wörter, die du kennst, die haben wir von einem Zauberer. Du sollst mir diese Wörter zunächst wieder nachsprechen und dann wieder den Laut, den ich dir nenne, weglassen.*”

Alle Wörter vorgeben!

Auswertung:

Pro richtige Antwort wird ein Punkt vergeben.

Pro Wortgruppe Summe der Punkte bilden (das ergibt bei den normalen Wörtern 6, bei den Unsinnwörtern 5 Punktesummen).

Protokollblatt: Sprachanalysetest – Deutsch

Name des Kindes: _____

Codenummer: _____

Schule: _____

Beispiele: ZIMMER(TÜR), WOCHEN(ZEITUNG)

A.) 1.) HAUS(FRAU) _____ 2.) (TIER)ARZT _____

Punkte:

B.) 1.) FEL(D) _____ 4.) EI(D) _____

2.) VIE(L) _____ 5.) STAR(K) _____

3.) ZU(G) _____ 6.) BAL(D) _____

Punkte:

C.) 1.) (L)AST _____ 4.) (K)ALT _____

2.) (M)UND _____ 5.) (W)ARM _____

3.) (B)ALL _____ 6.) (H)ART _____

Punkte:

D.) 1.) (B)RAUCHEN _____ 5.) (G)RAD _____

2.) (K)LEBEN _____ 6.) (T)REIBEN _____

3.) (D)RINNEN _____ 7.) (S)TURM _____

4.) (T)RAUM _____ 8.) (K)NIE _____

Punkte:

E.) 1.) Z(W)ISCHEN _____ 5.) K(N)OCHEN _____

2.) SCH(L)AF _____ 6.) T(R)AGE _____

3.) G(R)ABEN _____ 7.) K(L)ASSE _____

4.) B(L)EI _____ 8.) G(L)AS _____

Punkte:

- F.) 1.) B(ES)ORGEN _____ 6.) ENT(SCHLIEß)EN _____
2.) ZU(VO)R _____ 7.) GE(LIN)GEN _____
3.) WILL(KOMM)EN _____ 8.) EIN(BILD)EN _____
4.) VER(AN)LASSEN _____ 9.) BE(KANN)TE _____
5.) RAS(IER)EN _____

Punkte:

Unsinnwörter:

- A.) 1.) KUP(F) _____ 3.) BÜL(D) _____
2.) VEU(L) _____ 4.) FUL(D) _____

Punkte:

- B.) 1.) (H)AURT _____ 3.) (B)ÜLL _____
2.) (K)AULT _____ 4.) (M)IND _____

Punkte:

- C.) 1.) (T)RÖBEN _____ 3.) (K)NAU _____
2.) (K)LUBEN _____ 4.) (T)REM _____

Punkte:

- D.) 1.) G(R)EIBEN _____ 3.) B(L)I _____
2.) K(L)USSE _____ 4.) Z(W)EUSCHEN _____

Punkte:

- E.) 1.) RÖS(AR)EN _____ 3.) GO(LUN)GEN _____
2.) ZO(VA)R _____ 4.) KA(ST)LER _____

Punkte:

Sprachanalysetest Türkisch

(Dür, Çetinkaya & Yağbasan, 2013)

Protokollblatt: Türkisch

Name des Kindes: _____

Codenummer: _____

Schule: _____

Beispiele: AÇIK(GÖZ), KARA(CİĞER)

A.) 1.) BEŞ(TAŞ) _____ 2.) (BAŞ)KAN _____

Punkte:

B.) 1.) TER(K) _____ 4.) BU(Z) _____

2.) CIN(S) _____ 5.) ZAR(F) _____

3.) SU(Ç) _____ 6.) KAL(P) _____

Punkte:

C.) 1.) (D)İŞ _____ 4.) (G)ÜÇ _____

2.) (K)OL _____ 5.) (Ç)AY _____

3.) (Ş)AL _____ 6.) (T)AÇ _____

Punkte:

D.) 1.) (G)EZMEK _____ 5.) (D)ÖRT _____

2.) (S)ATIŞ _____ 6.) (B)ATMAZ _____

3.) (K)ALIN _____ 7.) (S)TOP _____

4.) (S)AĞIR _____ 8.) (P)LAN _____

Punkte:

- E.) 1.) PAR(Ç)A _____ 5.) KO(M)ŞU _____
2.) K(R)AL _____ 6.) K(R)EDİ _____
3.) P(R)ATİK _____ 7.) HA(S)TA _____
4.) S(P)OR _____ 8.) T(R)EN _____

Punkte:

- F.) 1.) B(IR)AKMAK _____ 6.) TA(RTI)ŞMAK _____
2.) NA(ZA)R _____ 7.) YIK(AN)MAK _____
3.) KIS(KAN)MAK _____ 8.) KAL(DIR)MAK _____
4.) İN(CELE)MEK _____ 9.) B(ULM)ACA _____
5.) UY(U)MAK _____

Punkte:

Unsinwörter:

- A.) 1.) MEV(İ) _____ 3.) KÜL(P) _____
2.) CÖN(S) _____ 4.) SUR(T) _____

Punkte:

- B.) 1.) (T)AUÇ _____ 3.) (Ş)ÜL _____
2.) (G)ÜEÇ _____ 4.) (K)İL _____

Punkte:

- C.) 1.) (B)UTMAZ _____ 3.) (P)LIN _____
2.) (S)UTIŞ _____ 4.) (S)EYİR _____

Punkte:

- D.) 1.) P(R)ETİK _____ 3.) S(P)İR _____
2.) HU(S)TA _____ 4.) PER(Ç)A _____

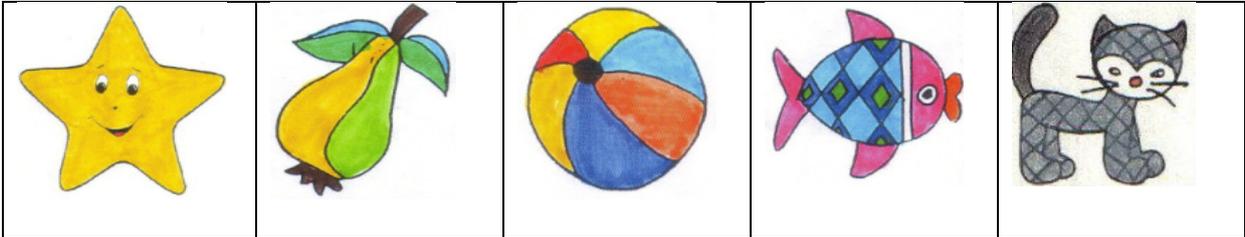
Punkte:

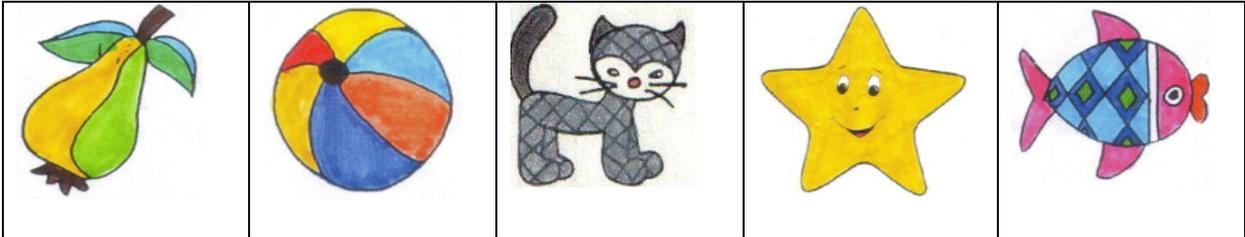
- E.) 1.) ÖY(A)MAK _____ 3.) YOK(UN)MAK _____
2.) NO(ZU)R _____ 4.) B(ER)EKMEK _____

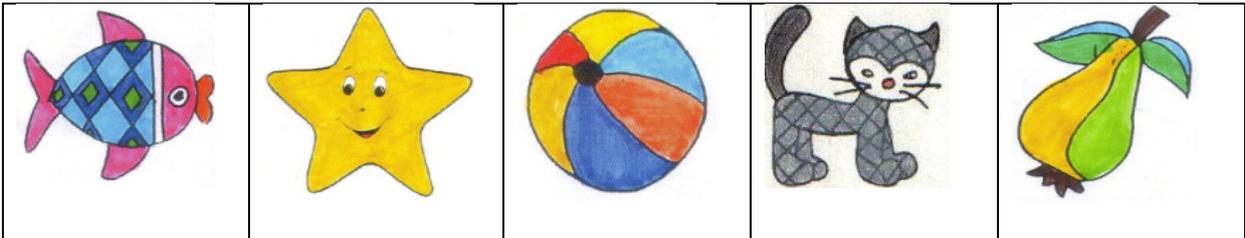
Punkte:

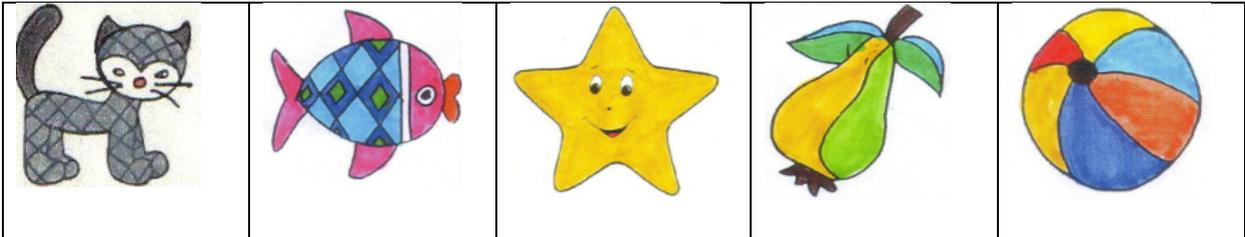
Rapid Automized Naming (RAN) – Test

Objektreihen

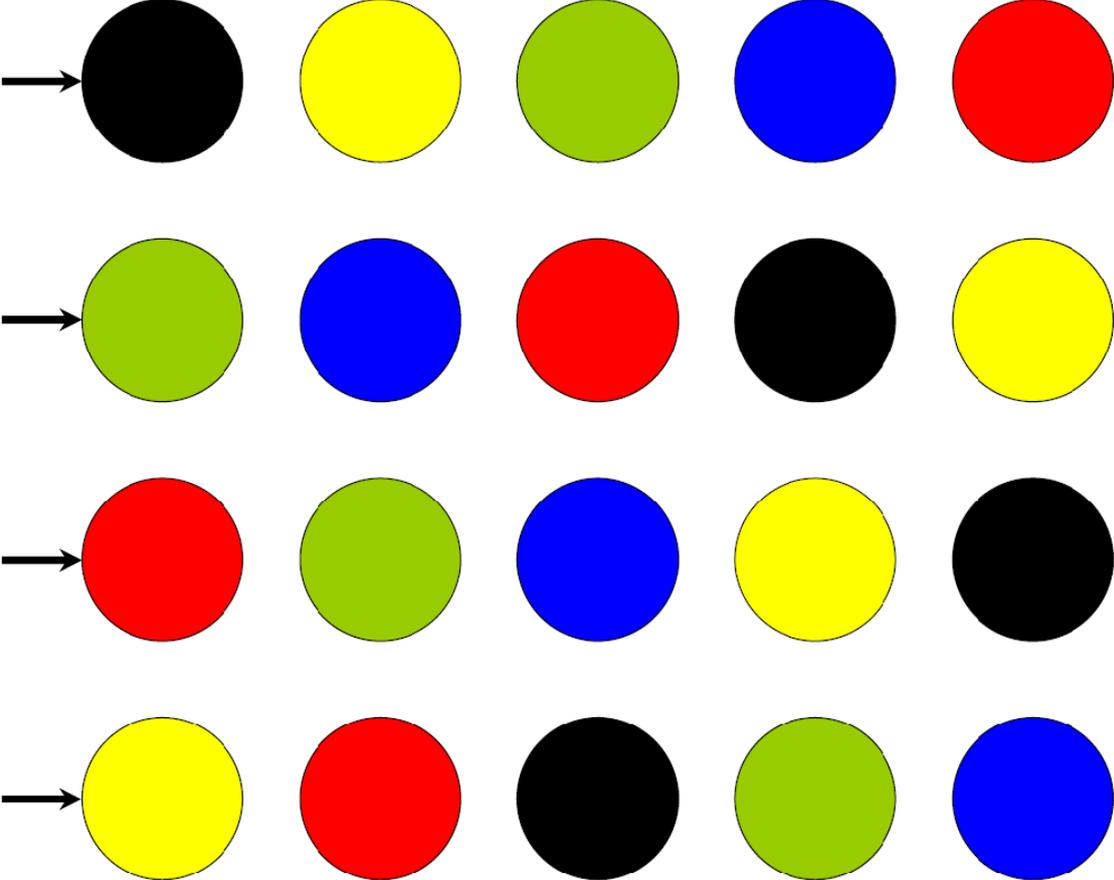








Farbenreihen



LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Vor- und Nachname: Hacer ÇETİNKAYA
Geburtsdaten: 20.04.1984, Adapazarı/ Türkei
Familienstand: Ledig
Nationalität : Türkei
E-Mail: cetinkayahacer@gmail.com
Adresse: Fröbelgasse Nr: 22/2 A-1160 Vienna / Austria

Bildungsweg

WS 2010-SS 2014 Universität Wien, Diplomstudium Psychologie, 2.Diplomprüfung
Juli-August 2012 Englischkurs, in London/England
WS 2011- SS 2012 Universität Wien, Universitätslehrgang Muslime in Europa
“ Expertin in der Seelsorge”
WS 2005- SS 2010 Universität Wien, Diplomstudium Psychologie, 1.Diplomprüfung
SS 2005 VWU Universitätslehrgang Vorstudienlehrgang Deutschkurs
WS 2004 Istanbul Okan Üniversitesi, Fakultät für Psychologie / Türkei
1996-2001 Sakarya Geyve Priester-und Predigergymnasium / Türkei
1991-1995 Volksschule Doğançay, in der Türkei

Berufstätigkeit

2005-2013 ATIB (Türkisch-Islamische Union in Österreich)
(Lern- und Nachhilfegruppenbetreuung bei Migrantenkindern)

Juli -August 2010	Praktikum Allgemeines Krankenhaus Sakarya (Klinik für Psychiatrie/ in der Türkei)
2010-2012	WONDER (Verein zur Unterstützung von Internationalen Studenten und Studentenaktivitäten) “Leiterin des Studentenheim” ,in Wien

Sprache

- Türkisch (Muttersprache)
- Deutsch
- Englisch
- Arabisch

Zusätzliche Qualifikationen

EDV-Kenntnisse:	MS Office Paket ,SPSS
Führerschein:	B-Klasse