

Bergische Universität Wuppertal

Fachbereich A



Zum Zusammenhang von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und sprachlichem Lernen in der Grundschule

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an
Grund- / Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der
Gesamtschulen mit dem Schwerpunkt Grundschule

dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen
(Essen – Dienststelle Wuppertal)

vorgelegt von

Melanie Schröder

Themenstellerin: Dr. Corinna Peschel

Wuppertal, April 2010

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	5
2. Grundlagen	6
2.1 Deutsch als Muttersprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache	6
2.2 Tertiärsprache	7
2.3 Die Situation in Deutschland	7
2.3.1 Deutschland, ein Einwanderungsland	8
2.3.2 Kinder mit Migrationshintergrund in der deutschen Schule	8
2.3.3 Verdeckte Sprachschwierigkeiten	9
3. Faktoren, die das sprachliche Lernen beeinflussen	11
3.1 Einflussfaktoren auf das Lernen des Deutschen als Zweitsprache	11
3.1.1 Alter und Geschlecht	11
3.1.2 Affektive Faktoren und Motivation	12
3.1.3 Kognitive Voraussetzungen	14
3.2 Einflussfaktoren auf das Lernen des Englischen als Tertiärsprache	14
3.2.1 Alter und Geschlecht	15
3.2.2 Affektive Faktoren und Motivation	15
3.2.3 Kognitive Voraussetzungen	16
4. Sprachliches Lernen im Deutschunterricht – Fokus Schriftspracherwerb	17
4.1 Diagnose	17
4.1.1 Mögliche Erwerbskontexte	18
4.1.1.1 Kinder ohne Kenntnis einer Schriftsprache	18
4.1.1.2 Seiteneinsteiger, die bereits eine Schriftsprache beherrschen	19
4.1.2 Mögliche Problemfelder beim Schriftspracherwerb	20
4.1.2.1 Das deutsche Phonemsystem - Bedeutung der phonologischen Bewusstheit	20
4.1.2.2 Die Phonotaktik	23
4.1.2.3 Das Schriftsystem	24
4.1.2.4 Die mündliche Sprachkompetenz	25

4.1.2.5	Der soziale Kontext – präliterale Erfahrungen	27
4.2	Vorschläge zur didaktischen Unterstützung	29
4.2.1	Die Bedeutung des Fibellehrgangs	29
4.2.2	Stärkung des phonologischen Bewusstseins	32
4.2.3	Das generative Schreiben	35
4.2.4	Koordinierte Alphabetisierung	37
4.2.4.1	Die Methode	37
4.2.4.2	Die interkulturelle Anlauttabelle	41
4.2.4.3	Das KOALA-Projekt	43
5.	Sprachliches Lernen im Englischunterricht – Fokus Hörverstehen	44
5.1	Diagnose	45
5.1.1	Der Unterschied zwischen dem Zweit- und Drittspracherwerbsprozess	45
5.1.2	Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule	47
5.1.3	Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Hörverstehen	48
5.1.4	Zusammenhang zwischen den Deutschleistungen und dem Hörverstehen in der Tertiärsprache	49
5.2	Vorschläge zur didaktischen Unterstützung	50
5.2.1	Die Förderung von <i>language awareness</i>	50
5.2.2	Kinder als Sprachendetektive	52
6.	Praktische Untersuchung bezüglich der Leistungen von monolingual- deutschsprachigen und mehrsprachigen Lernern im Deutsch- und Englischunterricht	53
6.1	Ausgangspunkt und Grundlagen - Die DESI-Studie	53
6.2	Der Lesetest für den Deutschunterricht	55
6.2.1	Grundgedanken	55
6.2.2	Korpus	56
6.2.3	Ziel der Untersuchung	59
6.2.4	Umsetzung	59
6.2.4.1	Methodisches Vorgehen	59
6.2.4.2	Ergebnisse	60
6.3	Der Lesetest für den Englischunterricht	62
6.3.1	Grundgedanken	62

6.3.2	Korpus	62
6.3.3	Ziel der Untersuchung	63
6.3.4	Umsetzung	63
6.3.4.1	Methodisches Vorgehen	63
6.3.4.2	Ergebnisse	64
6.4	Auswertung der Ergebnisse	65
7.	Resümee	67
8.	Literaturverzeichnis	69
9.	Quellenverzeichnis	72
10.	Abbildungsverzeichnis	73
	Erklärung	74
	Anhang	

1. Einleitung

Ein großer Teil der Bevölkerung in Deutschland spricht eine andere Erstsprache als die deutsche. Diese veränderte Situation wirft viele Fragen auf. Studien wie PISA haben ein erschreckendes Bild gezeigt. So kann für Deutschland ein Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und der sozialen Herkunft bzw. dem Sprachgebrauch festgestellt werden. Vor allem Kinder nichtdeutscher Erstsprache scheinen im deutschen Bildungssystem benachteiligt zu sein. Ist es nicht daher an der Zeit, dass sich das momentan noch überwiegend monolingual ausgerichtete deutsche Bildungssystem auf die neue Situation einstellt? Aber wie?

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Lösung dieses Problems bezüglich des sprachlichen Lernens in der Grundschule leisten. Neben dem Deutschunterricht ist mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts eine weitere Möglichkeit sprachlichen Lernens hinzugekommen. Angesichts des hohen Anteils an Kindern nichtdeutscher Erstsprache wird zusätzlich der Einbezug der Erstsprachen dieser Kinder sowohl in den Deutschunterricht als auch in den Fremdsprachenunterricht diskutiert. Ein multilingualer Klassenraum? Wie reagieren Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache, die weder ihre Muttersprache noch ihre Zweitsprache Deutsch altersgemäß beherrschen? Sind sie mit dem Fremdsprachenunterricht, der für sie das Lernen einer dritten Sprache bedeutet, überfordert?

In diesem Kontext wird die vorliegende Arbeit der folgenden Frage nachgehen: *Welcher Zusammenhang besteht zwischen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und sprachlichem Lernen in der Grundschule?*

Um einen Einblick in das Themengebiet zu geben, wird zunächst ein Überblickskapitel folgen, durch welches grundlegende Rahmenbedingungen des Themenfeldes Mehrsprachigkeit geklärt werden. Anschließend richtet sich der Blick auf das sprachliche Lernen in der Grundschule, wobei die Frage nach den Einflussfaktoren auf dieses beleuchtet wird. Es folgt ein Kapitel zum sprachlichen Lernen im Deutschunterricht. Diesbezüglich liegt der Fokus auf dem Schriftspracherwerb, da dieser einen der wichtigsten Bereiche des Deutschunterrichts in der Grundschule darstellt. Daran schließt eine Betrachtung des sprachlichen Lernens im Fremdsprachenunterricht der Grundschule an. Zuletzt wird eine selbstständig durchgeführte Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und sprachlichem Lernen in der Grundschule vorgestellt. Der Idee der DESI-Studie folgend,

wurde in zwei Testteilen zunächst die Deutsch- und im Anschluss daran die Englischleistung von Grundschulern erhoben und im Hinblick auf die Leistungen einsprachiger und zweisprachiger Lerner verglichen. In einem abschließenden Resümee werden die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit noch einmal in gekürzter Form zusammengefasst und aufeinander bezogen.

2. Grundlagen

Im folgenden Kapitel stehen die Rahmenbedingungen des Themenfeldes Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Zunächst wird eine Abgrenzung der Begriffe *Muttersprache*, *Zweitsprache*, *Fremdsprache* und *Tertiärsprache* vorgenommen. Es folgen drei Abschnitte, die Einblick in die aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten und die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland geben.

2.1 Deutsch als Muttersprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Fremdsprache

Verschiedene Kriterien können der Unterscheidung von *Deutsch als Muttersprache*, *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Fremdsprache* zugrunde gelegt werden. Betrachtet man die Erwerbsreihenfolge, werden Zweitsprache und Fremdsprache nach der Erstsprache erworben, welche häufig auch als Muttersprache bzw. „Sprache des kulturellen Erbes“¹ bezeichnet wird.

Zur Unterscheidung von Zweitsprache und Fremdsprache kann zum einen der Erwerbkontext herangezogen werden. Für beide besteht grundsätzlich die Möglichkeit, im Unterricht erlernt zu werden, jedoch findet die Zweitsprache in der Alltagskommunikation größere Anwendung als die Fremdsprache, was bedeutet, dass die Zweitsprache zusätzlich durch das Kennzeichen des außerschulischen Spracherwerbs charakterisiert werden kann. Das Merkmal des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs² kann hieran angeschlossen werden. Aus der Merkmalsdarstellung des Erwerbkontextes kann geschlussfolgert werden, dass der

¹ Gesa Siebert-Ott: „Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität“. In: Ursula Bredel u.a (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. Paderborn 2006. S. 31.

² Vgl. Sabine Schmölder-Eibinger: „Deutsch als Zweitsprache“. In: Günter Lange / Swantje Weinhold (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler 2007. S. 130.

Fremdspracherwerb eher gesteuert stattfindet, wogegen der Zweitspracherwerb aufgrund der großen Bedeutung der natürlichen Erwerbssituation im „Sprachbad“³ eher als ungesteuert bezeichnet werden kann. Daher besteht ebenfalls die Möglichkeit, die zugrunde liegenden Lernvoraussetzungen beim Spracherwerb zu unterscheiden. Zweisprachige Kinder können beim Erlernen ihrer Zweitsprache im schulischen Umfeld nur selten auf ihre meist durch geringes Prestige gekennzeichnete Erstsprache zurückgreifen. Beim Erwerb einer Fremdsprache, die für alle Kinder gleichermaßen eine fremde Sprache ist und meist ein hohes Prestige aufweist, wird dagegen häufiger auf das Deutsche zurückgegriffen. Des Weiteren kann eine Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache aufgrund deren Funktion in der Schule vorgenommen werden. Während die Kenntnis einer Zweitsprache als Umgebungs- und somit Schulsprache Voraussetzung für den Schulerfolg ist, wird eine Fremdsprache meist freiwillig gewählt und trägt zur persönlichen Qualifikation, beispielsweise im Beruf, bei.

2.2 Tertiärsprache

Kniffka und Siebert-Ott definieren *Tertiärsprachen* als Sprachen, „die nach der Erst- und Zweitsprache angeeignet werden“⁴. Lerner einer Tertiärsprache haben somit bereits mindestens eine *fremde* Sprache erworben. In Bezug auf die vorliegende Arbeit stellt daher die Fremdsprache Englisch, die Kinder mit Migrationshintergrund sowie monolinguale Kinder in der Grundschule ab der 1. Klasse lernen, für zweisprachige Lerner eine Tertiärsprache dar.

2.3 Die Situation in Deutschland

Es folgen drei Abschnitte, die einen Einblick in die gesellschaftliche und schulische Situation in Deutschland in Hinblick auf Mehrsprachigkeit geben. Zunächst wird eine grobe Einordnung von Deutschland in den mehrsprachigen Kontext vorgenommen. Anschließend richtet sich der Blick auf die Gegebenheiten an deutschen Schulen, wobei

³ Sabine Schmöller-Eibinger: „Deutsch als Zweitsprache“. In: Günter Lange / Swantje Weinhold (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. S. 131.

⁴ Gabriele Kniffka / Gesa Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. Paderborn 2009. S. 30.

auf aktuelle Lernstandserhebungen Bezug genommen wird. Zuletzt steht eine häufige Ursache für Probleme von zweisprachigen Kindern an deutschen Schulen im Mittelpunkt, die als *verdeckte Sprachschwierigkeiten* bezeichnet wird.

2.3.1 Deutschland, ein Einwanderungsland

Kniffka und Siebert-Ott unterscheiden im Zusammenhang mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* zwischen der *individuellen Mehrsprachigkeit*, womit auch die dialektalen und soziolektalen Varietäten berücksichtigt werden, und der *sprachübergreifenden Mehrsprachigkeit* eines Landes, welche im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht.

Bei Betrachtung der Situation in Deutschland kann festgestellt werden, dass, abgesehen von „drei zahlenmäßig kleine[n] alteingesessene[n] (autochthone[n]) Sprachgemeinschaften“⁵, der dänischen, friesischen und sorbischen, die Entwicklung von Mehrsprachigkeit durch Zuwanderung zustande gekommen ist. Der Ausländerstatistik zufolge betrug der Anteil der ausländischen Bevölkerung 2008 ca. 9%⁶. Ca. 18,6%⁷ der Gesamtbevölkerung wiesen 2005 einen Migrationshintergrund auf, wobei „insgesamt gesehen [...] ca. 30% der nachwachsenden Generation einen Migrationshintergrund“⁸ haben.

2.3.2 Kinder mit Migrationshintergrund in der deutschen Schule

Durch den Bevölkerungswandel in Deutschland haben sich die Anforderungen an den Unterricht an deutschen Schulen stark verändert. Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studie haben gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder aus sozial schwachen Familien tendenziell geringere Bildungschancen haben als monolingual-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. Auffällig sind die Probleme der

⁵ Gabriele Kniffka / Gesa Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. S. 15.

⁶Vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland: Bevölkerungsstand.

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/GeschlechtStaatsangehoerigkeit,templateId=renderPrint.psml>. (26.03.2010).

⁷ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006. S. 140. <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>. (26.03.2010).

⁸ Gerlind Belke / Peter Conrady: „Einwanderungsland Deutschland. Viele Sprachen in den Schulen“. In: *Grundschule* 3 (2005). S. 30.

benachteiligten Lerner besonders im Sprachenunterricht.⁹ Gründe für diese Ergebnisse werden auf verschiedenen Ebenen kontrovers diskutiert. Neben sprachlichen Ursachen und sozialpsychologischen Faktoren, die sich vor allem auf die kulturelle Distanz zwischen der Mehrheitsgesellschaft und Sprachminderheiten beziehen, wird häufig auch das Festhalten an der monolingualen Ausrichtung des deutschen Bildungssystems kritisiert.¹⁰ So erklärt Gerlind Belke beispielsweise die Tatsache, dass viele Kinder in unserem Bildungssystem Probleme beim Schriftspracherwerb aufweisen, damit, dass „wir bisher keine sprachdidaktischen Konzepte entwickelt haben, die die sprachlichen Voraussetzungen einer multilingualen Schülerschaft konsequent berücksichtigen.“¹¹ Zusammenfassend kann daher geschlussfolgert werden, dass, obwohl jedes 5. Kind¹² an deutschen Schulen einen Migrationshintergrund aufweist, noch nicht genug Energie in die Entwicklung eines Unterrichts gesteckt wird, der sowohl an die Bedürfnisse von monolingual-deutschen als auch an die Bedürfnisse von mehrsprachigen Kindern angepasst ist.

2.3.3 Verdeckte Sprachschwierigkeiten

Entgegen häufiger Annahmen weisen Kinder mit Migrationshintergrund, obwohl sie in Deutschland aufgewachsen sind, nicht selten Sprachschwierigkeiten auf. Hinter einer vordergründigen „umgangssprachliche[n] kommunikative[n] Geläufigkeit“¹³ verbergen sich oftmals so genannte *verdeckte Sprachschwierigkeiten*, die erst im Laufe der Schulzeit verstärkt auffallen. Werner Knapp nennt vier Gründe für die Verstärkung der sprachlichen Probleme von Kindern mit Migrationshintergrund während der Schulzeit. Zum einen nehmen im Laufe der Schulzeit die schriftlichen Anteile im Unterricht zu.¹⁴ Im Gegensatz zur mündlichen Kommunikationssituation sind dem Kind bei der Begegnung mit der Schriftsprache nun keine Hilfestellungen durch Mimik oder Gestik bzw. durch Erläuterungen oder Ergänzung fehlender Worte mehr gegeben. Bei

⁹ Vgl. Annika Wanders: „Die Rolle des Transfers“. In: Manfred Pienemann / Jörg-U Kessler / Eckhard Roos (Hgg.): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Stuttgart 2006. S. 97.

¹⁰ Vgl. Gesa Siebert-Ott: „Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten“. In: Rüdiger Weingarten / Hartmut Günther (Hgg.): *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler 1998. S. 40f.

¹¹ Gerlind Belke: „Interlanguage oder Fossilierung? Zum didaktischen Stellenwert der Schriftsprache in mehrsprachigen Lerngruppen“. In: *Grundschule* 3 (2005). S. 33.

¹² Annika Wanders: „Die Rolle des Transfers“. S. 97.

¹³ Werner Knapp: „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“. In: *Grundschule* 5 (1999). S. 31.

¹⁴ Vgl. ebd. S. 32.

unzureichend entwickelten Kompetenzen in der Zweitsprache kann dies zur Überforderung des Kindes führen.

Des Weiteren wird die Schriftsprache im Verlauf der Schuljahre komplexer.¹⁵ Im Gegensatz zu einer relativ langsamen Entwicklung beim Lesen- und Schreibenlernen zeigt die Schriftsprache im fortgeschrittenen Stadium eine schnelle Progression. Dann ist es beispielsweise nicht mehr ausreichend, einzelne Textelemente zu verstehen, da ein Gesamtverständnis ausgebildet werden muss. Dieser erhöhte Komplexitätsgrad kann Ursache dafür sein, dass die vorhandenen zweitsprachlichen Kenntnisse der Kinder nicht mehr ausreichen, was zum Scheitern führt.

Ein dritter Grund, den Knapp für die Verstärkung der sprachlichen Schwierigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund im Laufe der Schulzeit nennt, ist die Tatsache, dass der Unterricht zunehmend konzeptuell schriftlich wird.¹⁶ Die Unterrichtssprache zu Beginn der Grundschulzeit ist weitgehend konzeptuell mündlich, d.h. größtenteils an der Alltagssprache orientiert. Wird sie im Laufe der Zeit zunehmend konzeptuell schriftlich, können Schwierigkeiten entstehen, da konzeptuell schriftliche Sprache nur verstanden werden kann, wenn auch morphologische und syntaktische Informationen, die in den sprachlichen Zeichen enthalten sind, entschlüsselt werden können.¹⁷ Angelehnt an Cummins kann diesbezüglich eine Unterscheidung zwischen *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*) vorgenommen werden:

Jemand, der über Fertigkeiten in der Alltagskommunikation verfügt (BICS), vermag konzeptionell-mündliche Texte und Äußerungen zu produzieren. Bildungssprache (CALP) hingegen umfasst vor allem konzeptionell-schriftsprachliche Fähigkeiten.¹⁸

Der letzte Grund, den Knapp nennt, bezieht sich auf „Probleme bei der Begriffsbildung“¹⁹. Zweisprachige Kinder kennen häufig die im Unterricht verwendeten Begriffe nicht, da sie Teil einer Fachsprache sind²⁰ oder in der Kultur, aus der die Kinder stammen, nicht vorkommen.²¹ Werden im Fachunterricht gehäuft solche

¹⁵ Vgl. Werner Knapp: „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“. S. 32.

¹⁶ Vgl. ebd. S. 32.

¹⁷ Vgl. ebd. S. 32.

¹⁸ Gabriele Kniffka / Gesa Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. S. 22.

¹⁹ Werner Knapp: „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“. S. 32.

²⁰ Vgl. Gesa Siebert-Ott: „Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität“. S. 36

²¹ Vgl. Werner Knapp: „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“. S. 33.

Begriffe verwendet und als bekannt vorausgesetzt, kann dies dazu führen, dass dem Unterricht nicht mehr gefolgt werden kann.

3. Faktoren, die das sprachliche Lernen beeinflussen

Die Frage nach den Ursachen des unterschiedlichen Lernerfolgs von Zweit- und Drittsprachenlernern kann auf vielfältige Weise beantwortet werden. Verschiedene Gründe, die durch den Kontext, in dem der Spracherwerbsprozess stattfindet, bedingt sind, können eine Rolle spielen. Im Folgenden werden daher ausgewählte Faktoren betrachtet, die das Lernen des Deutschen als Zweitsprache und das Lernen des Englischen als Tertiärsprache beeinflussen. Es wird eine Unterscheidung zwischen den Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb bzw. Tertiärspracherwerb vorgenommen, da die Ausgangssituationen sich zu Beginn des Erwerbs der Zweitsprache bzw. der Tertiärsprache unterscheiden, was unterschiedliche Auswirkungen auf die Aneignung der jeweiligen Sprache als Folge hat.

3.1 Einflussfaktoren auf das Lernen des Deutschen als Zweitsprache

Bezüglich des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache können verschiedene einflussnehmende Faktoren unterschieden werden. Im Folgenden werden *Alter* und *Geschlecht*, *affektive Faktoren* und *Motivation* sowie *kognitive Voraussetzungen* als die hauptsächlichsten Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb unterschieden.

3.1.1 Alter und Geschlecht

Die in den 50er und 60er Jahren verbreitete Annahme, es gebe eine *sensible Phase* für den Spracherwerb, was bedeutet, dass nach Beginn der Pubertät²² ein erfolgreicher Fremdspracherwerb nicht mehr möglich wäre, muss neueren Erkenntnissen zufolge negiert werden.²³ In Bezug auf die Aussprache und insbesondere die Intonation einer fremden Sprache kann allerdings festgestellt werden, dass das Erlernen sich mit zunehmendem Alter schwieriger gestaltet. Dies kann auf unterschiedliche Vorlieben

²² Vgl. Gabriele Kniffka / Gesa Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache*. S. 66.

²³ Vgl. Ernst Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin 1997. S. 73.

beim Lernen bzw. auf kognitive Fertigkeiten zurückgeführt werden²⁴. Außerdem lernen Kinder, im Gegensatz zu älteren Lernern, eine Aussprache auf muttersprachlichem Niveau meist intuitiv im ungesteuerten Zweitspracherwerb, was ein zusätzlicher Grund für ihren besseren Lernerfolg in Bezug auf die Aussprache und Intonation sein kann. Neuere Untersuchungen, die zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene unter formalen Bedingungen die sprachlichen Entwicklungsphasen schneller durchlaufen, da sie sich ihre kognitiven Vorteile zunutze machen, bestätigen dies. Unter informellen Bedingungen scheinen daher Kinder die besseren Lerner zu sein.²⁵ Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass die Annahme einer fremden Aussprache von älteren Lernern als Selbstentfremdung aufgefasst wird, wodurch eine Abwehrhaltung bezüglich der Zweitsprache entsteht. Es ist zu erkennen, dass der Faktor *Alter* kaum isoliert betrachtet werden kann. Vielmehr steht er beispielsweise in Wechselwirkung mit kognitiven Faktoren, Lernstilen und Motivation.²⁶

Dies scheint bezüglich des Faktors *Geschlecht* ähnlich zu sein. So kann nachgewiesen werden, dass weibliche Personen häufig erfolgreicher im Zweitspracherwerbsprozess sind, jedoch kann keine „angeborene günstigere Disposition zum L2-Erwerb bei Frauen“²⁷ festgestellt werden.

3.1.2 Affektive Faktoren und Motivation

Sozialpsychologische Aspekte wie Motivation und affektive Faktoren sind für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache von großer Bedeutung. So spielen neben der kognitiven Verarbeitung auch die Gefühle, die ein Lerner mit der Zweitsprache verbindet, für die Speicherung im Gedächtnis eine Rolle. Eine „Funktionslust“²⁸ beim Erwerb einer Sprache entwickelt ein Lerner, wenn er durch den Gebrauch der fremden Sprache die Möglichkeit bekommt, etwas mit positiven Emotionen Assoziiertes zu erreichen. Dies kann beispielsweise die Möglichkeit der Entfaltung eigener sprachlicher Fähigkeiten oder eine gelungene Interaktion mit einem Sprachpartner sein.

²⁴ Vgl. Ernst Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. S. 73.

²⁵ Vgl. ebd. S. 76.

²⁶ Vgl. Gabriele Kniffka / Gesa Siebert-Ott: *Deutsch als Zweitsprache*. S. 67.

²⁷ Ebd. S. 67.

²⁸ Vgl. Ernst Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. S. 106.

Gefühle können aber auch den Gebrauch einer Sprache hemmen. So sind negative Gefühle nicht selten Ursache einer *Sprech- oder Verstehensangst*.²⁹ Diese entsteht vor allem durch Überforderung oder das Feststellen von eigener unzureichender Kompetenz. Besonders in formellen Situationen, wie dem schulischen Erwerbskontext, kann Angst dadurch zustande kommen, dass die Lerner schlechte Gefühle mit der Notengebung verbinden. Es handelt sich also um eine Angst vor Misserfolg, die Ernst Apeltauer als *Leistungsangst*³⁰ bezeichnet. Kleinere Ängste, die in der Erscheinungsform einer „*stimulierenden und aktivierenden Angst*“³¹ auftreten, können sich allerdings auch motivierend auf die Lerner auswirken, was in dem Falle möglicherweise zu einer größeren Lernbereitschaft und Aufmerksamkeit führt.

In Bezug auf die Motivation, die sich, wie die affektiven Faktoren, positiv und negativ auf den Zweitspracherwerb auswirken kann, ist festzuhalten, dass meist mehrere verschiedene Motive Grund für die Ausführung einer Handlung sind. Vor allem beim Sprachenlernen spielt allerdings häufig die „kollektive Einstellung“³² gegenüber einer Sprache eine Rolle. So gilt das Englische, das mit hohem Prestige verbunden wird, oftmals als lernenswerter als andere Sprachen. Umgekehrt sind es aber auch gerade diese kollektiven Einstellungen, die Migrantenkindern, die in Minderheiten in Deutschland leben, die Motivation nehmen, ihren deutschen Sprachgebrauch weiter zu verbessern. Sie vermitteln ihnen ein negatives ethnische Selbstbild, indem die Kinder immer wieder die Erfahrung machen, „daß ihnen die Sprecher der Zielsprache ablehnend gegenüberstehen“³³. Dies wirkt auf sie entmutigend und führt aufgrund der Verteidigung ihres Selbstbildes zu „Abgrenzung und Verweigerung“³⁴. Es wird ersichtlich, dass die Erfahrungen, die der Einzelne mit einer Sprache und der zugehörigen Kultur gemacht hat, mit zu den Faktoren gehören, welche die Motivation, eine Sprache zu lernen, beeinflussen.

²⁹ Vgl. Ernst Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. S. 107.

³⁰ Vgl. ebd. S. 108.

³¹ Ebd. S. 106.

³² Ebd. S. 111.

³³ Ebd. S. 113.

³⁴ Ebd. S. 113.

3.1.3 Kognitive Voraussetzungen

In Kapitel 3.1.1, wo es um den Einflussfaktor *Alter* ging, konnte festgestellt werden, dass Kinder beim Zweitspracherwerb eher „spontan und intuitiv-ganzheitlich“³⁵ vorgehen, wogegen Erwachsene eher zu bewusster Reflexion von sprachlichen Strukturen neigen. Diese

unterschiedlichen Vorgehensweisen hängen einerseits mit funktionalen Spezialisierungen im Gehirn zusammen, andererseits mit alters- und erfahrungsbedingten Entwicklungen im kognitiven Bereich sowie dem in der Erstsprache erreichten Entwicklungsstand.³⁶

Letzteres ist von Bedeutung, da die beim Erwerb der Erstsprache entwickelten kognitiven Fertigkeiten, wie beispielsweise Diskriminierung und Abstraktion, auch beim Erwerb einer Zweitsprache zum Tragen kommen. Sie stellen von der Erstsprache unabhängige Fertigkeiten dar, die beim Erwerb anderer Sprachen ebenso genutzt werden. Dies gilt ebenfalls für Sprachlernstrategien, die beim Erwerb der Erstsprache entwickelt und auf die Zweitsprache übertragen werden können. Hierzu zählen vor allem metakognitive Strategien wie Selbstkorrekturen, affektive Strategien wie Selbstermutigung, soziale Strategien wie Kontaktsuche zu Sprechern der Zielsprache, Gedächtnisstrategien wie Imaginieren und allgemeine kognitive Strategien.³⁷ Ein weiterer Faktor im kognitiven Bereich, der das Lernen einer Zweitsprache beeinflusst, ist der „kognitive Stil“³⁸. Gemeint ist die Tatsache, dass die verwendeten Vorgehensweisen zur Bedeutungserschließung von individuellen Lerngewohnheiten sowie durch kulturspezifische Vermittlung beeinflusst werden. Solche Gewohnheiten können zum Problem werden, wenn Kinder beim Lernen einer Zweitsprache mit anderen Darstellungsformen oder Erwartungen konfrontiert werden.³⁹

3.2 Einflussfaktoren auf das Lernen des Englischen als Tertiärsprache

Im Unterschied zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache beginnt der Fremdsprachenunterricht für alle Kinder zum gleichen Zeitpunkt. Ob die

³⁵ Ernst Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. S. 89.

³⁶ Ebd. S. 89.

³⁷ Vgl. ebd. S. 98.

³⁸ Ebd. S. 102.

³⁹ Vgl. ebd. S. 103.

zweisprachigen Lerner daher eine homogene Lerngruppe bilden, die dieselben Voraussetzungen aufweist, wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch diskutiert. Ähnlich wie auf das Zweitsprachenlernen nehmen allerdings auch auf das Lernen der Tertiärsprache einige Faktoren Einfluss, die im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

3.2.1 Alter und Geschlecht

Der Einfluss der Faktoren *Alter* und *Geschlecht* ist beim Zweit- und Drittspracherwerbsprozess ähnlich, weswegen hier nicht noch einmal vertiefend darauf eingegangen wird. Beim Tertiärspracherwerb sind beide Faktoren ebenfalls eng mit anderen Faktoren verknüpft. So sind beim Drittspracherwerb Veränderungen im Lernverhalten ebenfalls häufig durch eine sich mit dem Alter verändernde Einstellung und Motivation zu erklären.

3.2.2 Affektive Faktoren und Motivation

Ähnlich wie in 3.1.2 für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, kann auch für den Erwerb des Englischen als Tertiärsprache ein großer Einfluss durch affektive sowie motivationale Bedingungen festgestellt werden. Natalia Portnaia ist in ihrer Studie der Frage nachgegangen,

[...] wie Kinder mit russischsprachigem Migrationshintergrund ihre aktuelle Sprachlernsituation in einer deutschen Grundschule mit Englisch als Fremdsprache vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen [...] [deuten].⁴⁰

Sie fand heraus, dass deutsch-russischsprachige Kinder im Zusammenhang mit dem Englischunterricht in der Grundschule sowohl positive als auch negative Erfahrungen zu berichten haben, was unter anderem auch von ihrer sonstigen Sprachlernbiografie abhängt. So stellt Portnaia die Erfahrungen eines zweisprachig aufgewachsenen Mädchens, welches von Geburt an sowohl mit Deutsch als Erstsprache in der Familie in dem Maße, wie es die Mutter sprechen konnte als auch mit Russisch als

⁴⁰ Natalia Portnaia: „Deutsch-russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule“. In: Helene Decke-Cornill u.a. (Hgg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsforschung*. Opladen 2007. S. 105.

Zweitsprache konfrontiert wurde, den Erfahrungen eines Mädchens gegenüber, welches als *Seiteneinsteiger* charakterisiert werden kann. Dies bedeutet, dass es mit seinen Eltern nach Deutschland gekommen ist, wobei es zuvor in Russland schon vier Jahre lang eine Schule besucht hat. Dieses Mädchen hatte, als es in Deutschland in ein viertes Schuljahr eingeschult wurde, nur geringe Deutschkenntnisse. Das Kind, welches von Beginn an zweisprachig aufwuchs, hat eine positive Einstellung gegenüber seiner Zweisprachigkeit und verbindet mit dem Englischunterricht eine Möglichkeit, gleichzeitig seine Kompetenz der russischen Sprache sowie der englischen Sprache zu erweitern. Es hat „eine Art koordiniertes Sprachenlernen der englischen und russischen Sprache“⁴¹ entwickelt, weswegen es die einzelnen Sprachen als Potenzial für den Erwerb einer anderen Sprache ansieht. Das andere Kind, welches als Seiteneinsteiger eine deutsche Grundschule besucht, sieht den Wert seiner Mehrsprachigkeit nicht. Es benutzt das Russische nur um Deutsch zu lernen, „versucht aber nicht dem Sprachverlust entgegenzuwirken und vermeidet Situationen, die den Gebrauch der russischen Sprache in monolingualen Kontexten erfordern“⁴², wie beispielsweise das Schreiben eines Briefes an die Oma in Russland. Sein Scheitern im ersten Jahr des Englischunterrichts führt das Kind auf seine mangelnden Deutschkenntnisse zurück, obwohl die Lehrkraft den Unterricht fast ausschließlich auf Englisch hält. Das Lernen der deutschen Sprache steht für dieses Kind also im Vordergrund und wird sogar als Voraussetzung für den Erwerb der englischen Sprache angesehen. Das Russische dagegen gilt lediglich als Hilfsmittel für das Lernen des Deutschen.

Beide Beispiele zeigen deutlich, dass die subjektive Einstellung eines Kindes gegenüber seiner Mehrsprachigkeit und der Wert, den die einzelne Sprache für das Kind hat, sich entscheidend auf das Sprachenlernen und in diesem Fall besonders auf das Lernen der Tertiärsprache Englisch auswirken.

3.2.3 Kognitive Voraussetzungen

Kognitive Faktoren spielen für den Tertiärspracherwerb eine ähnliche Rolle wie für den Zweitspracherwerb, mit dem Unterschied, dass nun nicht mehr die erste *fremde* Sprache erworben wird. In der neuen Sprachlernsituation ist es somit möglich, sowohl auf

⁴¹ Natalia Portnaia: „Deutsch-russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule“. S. 112.

⁴² Ebd. S. 116f.

Erfahrungen, kognitive Fertigkeiten und Sprachlernstrategien aus dem Erstspracherwerb als auch aus dem Zweitspracherwerb zurückzugreifen.

In Bezug auf die Entwicklung von metakognitiven und metasprachlichen Fähigkeiten kann ein Vorteil von zweisprachigen Lernern gegenüber einsprachigen Lernern festgestellt werden, der ihnen im Verlauf des Erwerbs der Tertiärsprache hilft. Sie haben bereits Überwachungs- und Bewertungsmechanismen entwickelt, wodurch das Lernen der neuen Sprache bei ihnen auf einer höheren Bewusstseinsstufe abläuft. Ernst Apeltauer weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass zweisprachige Lerner beispielsweise „Regelmäßigkeiten einer fremden Sprache schneller [...] erschließen“⁴³ als Kinder, die einsprachig aufgewachsen sind. Zweisprachige Lerner können darüber hinaus flexibler mit Lernproblemen umgehen, da für sie die Möglichkeit besteht, auf verschiedene Verfahren zurückzugreifen. Apeltauer stützt darauf die Vermutung, dass zweisprachige Lerner im Gegensatz zu einsprachigen Schülerinnen und Schülern „ihre Vorgehensweisen beim Erlernen einer fremden Sprache [früher] gezielt steuern und kontrollieren.“⁴⁴

4. Sprachliches Lernen im Deutschunterricht – Fokus Schriftspracherwerb

Im folgenden Kapitel wird das sprachliche Lernen von Kindern mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht betrachtet. Da die Arbeit insbesondere Bezug auf Kinder in der Grundschule nimmt, steht der Schriftspracherwerb als eines der wichtigsten Gebiete des Deutschunterrichts in der Grundschule im Vordergrund. Um den Überblick innerhalb dieses Themengebiets zu behalten, wird eine grobe Unterteilung zwischen der *Diagnose* und den ableitbaren *Vorschlägen zur didaktischen Unterstützung* von mehrsprachigen Kindern vorgenommen.

4.1 Diagnose

Innerhalb des Bereichs *Diagnose* wird zwischen möglichen Erwerbskontexten, in denen Kinder mit Migrationshintergrund sich die deutsche Schriftsprache aneignen können und möglichen Problemfeldern, die dabei auftreten können, unterschieden.

⁴³ Ernst Apeltauer: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. S. 91.

⁴⁴ Ebd. S. 92.

Dabei ist zu beachten, dass die Auswahl der Problemfelder exemplarisch ist und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

4.1.1 Mögliche Erwerbskontexte

Verschiedene Erwerbskontexte des Zweitschriftspracherwerbs von mehrsprachigen Kindern müssen beachtet werden, da diese den Schriftspracherwerbsprozess auf verschiedene Weise beeinflussen. Daher wird im Folgenden eine Differenzierung zwischen zweisprachigen Kindern, die zu Schulbeginn noch keine Schriftsprache erlernt haben und zweisprachigen Kindern, die bereits mit einer Schriftsprache in Berührung gekommen sind, vorgenommen. Wesentliche Unterschiede im Schriftspracherwerbsprozess, die aus den Ausgangslagen der Lerner resultieren, werden vorgestellt.

4.1.1.1 Kinder ohne Kenntnis einer Schriftsprache

Innerhalb der Gruppe von mehrsprachigen Kinder, die in Deutschland geboren werden und eine deutsche Grundschule von Anfang an besuchen, muss noch einmal zwischen zwei Untergruppen unterschieden werden, nämlich denjenigen, die in einem zweisprachigen Kontext aufgewachsen sind und einen simultanen doppelten Spracherwerb erlebt haben, und denjenigen, die hauptsächlich mit einer anderen Muttersprache als dem Deutschen aufgewachsen sind. Die Kinder beider Untergruppen haben zu Beginn der Grundschulzeit in der Regel noch keine schriftsprachlichen Kenntnisse, unterscheiden sich jedoch in ihrer mündlichen Deutschkompetenz. Lerner, die simultan zweisprachig aufgewachsen sind, können beim Schriftspracherwerb in der Zweitsprache am Beginn der Grundschulzeit auf ihre tendenziell bereits gut entwickelten mündlichen Deutschkenntnisse zurückgreifen. Die andere Untergruppe von Kindern, die gegebenenfalls erst mit dem Eintritt in den Kindergarten mit dem Deutschen in Berührung gekommen sind, stellt dagegen eher ein Problem dar. Ihre mündlichen Deutschkenntnisse sind tendenziell noch nicht altergemäß entwickelt und auch eine Spracharbeit in der Erstsprache „findet nicht in ausreichender Weise statt“⁴⁵. Nach Gerlind Belke kommt es bei diesen Lernern oftmals zur Stagnation der

⁴⁵ Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/hintergrundinfo.htm>. (26.03.2010).

Erstsprache, was damit zusammenhängt, dass trotz guter erstsprachlicher Kompetenz im Mündlichen keine erstsprachliche Alphabetisierung vorgenommen wird. Stattdessen wird lediglich eine Alphabetisierung in der noch unzureichend beherrschten Zweitsprache angestrebt. Dies kann nach Belke dazu führen, dass die Kinder weder in ihrer Erst- noch in ihrer Zweitsprache „konzeptionell schriftsprachliche Fähigkeiten bzw. CALP erwerben“⁴⁶.

4.1.1.2 Seiteneinsteiger, die bereits eine Schriftsprache beherrschen

Als *Seiteneinsteiger* werden Kinder bezeichnet, die bereits in ihrem Herkunftsland ihre Erstsprache sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form erworben haben. Beim Eintritt in eine deutsche Schule lernen sie den mündlichen und schriftlichen Umgang mit der deutschen Sprache auf der Basis der bereits erworbenen Schriftsprache ihres Herkunftslandes. Da sie schon wesentliche Erfahrungen mit der Aneignung einer Schriftsprache gemacht haben, können sie auf diese bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch zurückgreifen. Hierzu zählt Ellen Schulte-Bunert vor allem die Tatsache, dass die Kinder wissen, „was Schrift ist und leistet und daß sie in Beziehung zu Sprache und damit zu Bedeutung steht“⁴⁷. Außerdem haben die Lerner schon Erfahrungen mit Unterricht im Allgemeinen sowie in Bezug auf die verwendeten Methoden gesammelt und wissen, falls ihre Erstsprache ebenfalls in einer Alphabetschrift realisiert wird, dass „Buchstaben [...] in Beziehung zu Lauten stehen“⁴⁸. Allerdings können sich die bereits vorhandenen Kenntnisse von Seiteneinsteigern auch negativ auf den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache auswirken. Es kann beispielsweise vorkommen, dass bei der Verschriftlichung im Deutschen Graphem-Phonem-Zuordnungen aus der Erstsprache in die Zweitsprache übertragen werden.

⁴⁶ Gerlind Belke: „Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit. Alle lernen lesen und schreiben – aber in welcher Sprache?“ In: *Grundschule* 5 (2008). S. 27.

⁴⁷ Ellen Schulte-Bunert: „Alphabetisierung kurdischer Jugendlicher aus dem Irak in der Drittsprache Deutsch“. In: Ernst Apeltauer et al. (Hgg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler 1998. S. 92.

⁴⁸ Ebd. S. 92.

4.1.2 Mögliche Problemfelder beim Schriftspracherwerb

Bei monolingual-deutschen sowie zweisprachigen Lernern können auf verschiedenen Gebieten Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb entstehen. Diese werden im Folgenden, mit besonderem Augenmerk auf die möglichen Probleme mehrsprachiger Kinder, exemplarisch vorgestellt.

4.1.2.1 Das deutsche Phonemsystem - Bedeutung der phonologischen Bewusstheit

Das deutsche Phonemsystem stellt sich mit 39 Phonemen, darunter etwa 20 vokalische Laute und 19 konsonantische⁴⁹, sehr komplex dar. Besonders die Fülle an Vokalphonemen, die aufgrund der Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen sowie der Unterscheidung von gespannten und ungespannten Vokalen zustande kommt, ist in vielen anderen Sprachen nicht zu finden. Das Polnische weist in diesem Zusammenhang beispielsweise lediglich 8 Vokalphoneme auf.⁵⁰

In Bezug auf Lerner des Deutschen als Zweitsprache besteht das Problem, dass das Gehörte häufig durch das „phonologische Sieb“⁵¹ der Erstsprache analysiert wird. Dies bedeutet, dass die Kinder lernen müssen, ihre Zweitsprache mithilfe des Phonembestandes des Deutschen wahrzunehmen und das Analytierte den korrespondierenden Graphemen zuzuordnen. Ein Beispiel von russischen Kindern zeigt, dass dies oftmals nicht einfach ist. Im Russischen gibt es keine bedeutungsunterscheidende Opposition von Lang- und Kurzvokalen. Dadurch erkennen bzw. hören sie den phonologischen Unterschied zwischen zwei Wörtern wie „<Hüte> und <Hütte>“⁵² oftmals nicht und artikulieren beide Wörter gleich. Phoneme, die es in anderen Sprachen, im Gegensatz zum Deutschen, nicht gibt sowie Phoneme, die in verschiedenen Sprachen durch unterschiedliche Grapheme realisiert werden, wie beispielsweise das Phonem, welches mit dem Graphem <eu> im Deutschen und <oy> im Türkischen korrespondiert, können ebenfalls Schwierigkeiten verursachen, wenn das Deutsche durch das phonologische Sieb der Erstsprache wahrgenommen wird.

⁴⁹ Vgl. Gabriele Graefen / Martina Liedke: *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen 2008. S. 217f.

⁵⁰ Vgl. Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2001. S. 121.

⁵¹ N.S. Trubetzkoy: *Grundzüge der Phonologie*. 5. Aufl. Göttingen 1971. Zitiert nach: Röber-Siekmeyer, Christa. „Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb“. In: Ernst Apeltauer et al. (Hgg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler 1998. S. 68.

⁵² Christa Röber-Siekmeyer: „Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb“. In: Ernst Apeltauer et al.: *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler 1998. S. 72.

Diese Beispiele zeigen, dass ein Unterricht, der auf die Besonderheiten der deutschen Sprache hinweist, von großer Wichtigkeit ist, da es sonst zu Komplikationen beim Schriftspracherwerb kommen kann, für den die *phonologische Bewusstheit* eine grundlegende Voraussetzung darstellt. Letztere umfasst dabei nicht nur die auditive Wahrnehmung „sprachlich-phonologischer Sequenzen [,sondern zusätzlich] eine Reflexionsfähigkeit im Hinblick auf Sprache“⁵³.

Die große Bedeutung der phonologischen Bewusstheit belegen auch Studien, die den Auswirkungen eines Trainings der phonologischen Bewusstheit für monolinguale sowie für zweisprachige Kinder nachgegangen sind. Peter Marx berichtet von einer Studie, die er zusammen mit J.-M. Weber und W. Schneider 2007 durchgeführt hat, in der es darum ging, herauszufinden, ob das Training der phonologischen Bewusstheit für Kinder im letzten Kindergartenjahr sich positiv auf den in der Grundschule einsetzenden Schriftspracherwerb auswirkt. Die Ergebnisse von monolingualen Kindern wurden mit denen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verglichen. Als Basis der Testung wurden die von ihnen entwickelten Programme „Hören, Lauschen, Lernen 1+2“⁵⁴ genommen, die ein Training der phonologischen Bewusstheit und der Phonem-Graphem-Zuordnung darstellen. Die Ergebnisse der Kinder wurden in einem Vor- und Nachtest verglichen. Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wie auch für monolinguale Kinder ergab sich beim Vergleich der Ergebnisse des Vor- und Nachtests eine Verbesserung, wobei in Bezug auf die „schwierigsten Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne“⁵⁵ im Gegensatz zu Aufgaben „zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne“⁵⁶ weiterhin ein leichter Rückstand der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gegenüber den monolingualen Kindern zu finden war.

Von besonderem Interesse ist der Befund, dass die im Nachtest erzielten Leistungen in der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne bei beiden Sprachgruppen gleichermaßen eng mit dem Leseverständnis und der Rechtschreibleistung am Ende der 1. Jahrgangsstufe zusammenhängen.⁵⁷

⁵³ Agi Schründer-Lenzen: *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. Wiesbaden 2009. S. 16.

⁵⁴ Peter Marx: *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn 2007. S. 163.

⁵⁵ Ebd. S. 163.

⁵⁶ Ebd. S. 163.

⁵⁷ Ebd. S. 163.

An diesem Ergebnis lässt sich erkennen, dass das Training der phonologischen Bewusstheit anscheinend für monolinguale wie auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in gleichem Maße wichtig ist.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Elke Inckermann, die im Zeitraum von 2002 bis 2003 der Frage nachging, ob ein Training der phonologischen Bewusstheit Kinder mit Migrationshintergrund nachhaltig fördern kann.⁵⁸ Ähnlich wie die Gruppe um Marx bestimmte sie in einem Vortest die Ausgangslage der Kinder und führte anschließend über einen Zeitraum von einem halben Jahr eine Förderung der phonologischen Bewusstheit durch. Anschließend wurde in einem Nachtest der Stand der Kinder erneut festgehalten, wobei die *Hamburger Schreibprobe* zusätzlich dabei half, die Rechtschreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen. Im Nachtest ergab sich wie bei Marx sowohl für monolinguale Kinder als auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eine Verbesserung der Leistungen in Bezug auf die phonologische Bewusstheit. Im Vergleich beider Schülergruppen konnte festgestellt werden, dass sich Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zwar stark verbesserten, aber immer noch, wie bei Marx, bezogen auf die Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne, hinter den monolingualen Kindern zurückblieben. Inckermann stellte allerdings in der Gruppe der zweisprachigen Kinder eine größere Streuung im Nachtest als im Vortest fest und schlussfolgert daraus, dass sich das Training der phonologischen Bewusstheit in unterschiedlichem Maße fördernd auf die Lerner auswirkt. Dabei fallen vor allem schwache Lerner nun noch stärker durch ihr Zurückbleiben auf als im Vortest. In Bezug auf die Rechtschreibleistungen, die mit der *Hamburger Schreibprobe* im Nachtest gemessen wurden, konnte bei fast allen Kindern „unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund eine mindestens durchschnittliche orthographische Kompetenz“⁵⁹ festgestellt werden. Anhand der *Hamburger Schreibprobe* wurde für sechs der sieben Risikokinder mit Deutsch als Zweitsprache eine positive Entwicklung festgestellt. Aus Inckermanns Ergebnissen kann somit gefolgert werden, dass monolinguale und zweisprachige sowie starke und schwache Schüler von dem Training der phonologischen Bewusstheit profitieren. Inckermann weist allerdings abschließend darauf hin, dass eine „bewusste Verknüpfung verschiedener methodischer Zugänge unter Berücksichtigung emotionaler, motivationaler, sozialer und familialer Faktoren“

⁵⁸ Vgl. Elke Inckermann: „Training der phonologischen Bewusstheit. Eine Chance für zweisprachige Kinder?“. In: *Grundschule* 9 (2003). S. 41.

⁵⁹ Ebd. S. 43.

wichtig ist, was bedeutet, dass das Training der phonologischen Bewusstheit nur einen Teil der Unterrichts einnehmen sollte.

4.1.2.2 Die Phonotaktik

Zu Problemen mit der deutschen Sprache kann es nicht nur aufgrund des Phoneminventars kommen, welches sich von dem anderer Sprachen unterscheidet, sondern auch aufgrund der Kombinationsmöglichkeiten von Phonemen zu Silben, Morphemen und Wörtern. Wie in anderen Sprachen, gibt es auch im Deutschen in Bezug auf die Kombination von Phonemen „phonotaktische Beschränkungen“⁶⁰, die zum Beispiel festlegen, dass deutsche Wörter mit [br] anfangen können, jedoch nicht mit einem anlautenden [rb]. Sprachen unterscheiden sich unter anderem durch die Anzahl der Konsonanten, die in „silbeninitialer Position“⁶¹ erlaubt sind. Für das Deutsche beschreibt Gerlind Belke beispielsweise als wichtiges Merkmal des Silbenaufbaus das Vorkommen von „relativ viele[n] Konsonanten im Silbenanlaut und im Silbenauslaut“⁶². Im Türkischen besteht dagegen eine phonotaktische Beschränkung darin, dass eine anlautende Doppelkonsonanz nicht möglich ist, weswegen zur Erleichterung der Aussprache *Sprossvokale* eingefügt werden.⁶³ Nehmen Kinder mit türkischer Erstsprache nun das Deutsche mithilfe des Phonembestands ihrer Erstsprache wahr, kann dies dazu führen, dass sie beim Schreiben deutscher Wörter *Sprossvokale* einfügen. Ein Beispiel hierfür ist eine „Schreibung wie „Buruder“ für „Bruder““⁶⁴. Außerdem besteht nach Griefhaber ein weiterer Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen wie auch dem Serbo-Kroatischen darin, dass in beiden Sprachen, im Gegensatz zum Deutschen, „alle Silben lautlich voll realisiert“⁶⁵ werden. Die nicht vollständige lautliche Realisierung im Deutschen zeigt sich beispielsweise bei Phänomenen wie [le:bn] für „Leben“.

Wie schon die Ausführungen in Bezug auf das deutsche Phoneminventar, zeigen die genannten Beispiele, dass auch im Hinblick auf die Phonotaktik des Deutschen eine

⁶⁰ T. Alan Hall: *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin 2000. S. 60.

⁶¹ Ebd. S. 212.

⁶² Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 125.

⁶³ Vgl. ebd. S. 125.

⁶⁴ Röber-Siekmeier (1997). Zitiert nach: Peter Marx: *Lese- und Rechtschreiberwerb*. S. 161.

⁶⁵ Wilhelm Griefhaber: „Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 66 (2003). S. 71.

Stärkung des phonologischen Bewusstseins von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einen wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts darstellen muss.

4.1.2.3 Das Schriftsystem

Für den Erwerb der deutschen Schriftsprache ist das Lernen der Phonem-Graphem-Zuordnung unerlässlich. Jedoch liegt im Deutschen, wie in den meisten Sprachen, keine 1:1-Graphem-Phonem-Korrespondenz vor. Während orthographisch flache Schriftsysteme wie das Türkische oder Spanische diesem Optimum noch relativ nahe kommen, müssen bei orthographisch tieferen Schriftsystemen wie dem Englischen oder Französischen weitere Informationen, die das Schriftsystem übermittelt, beachtet werden. Das deutsche Schriftsystem kann ebenfalls zu den orthographisch tieferen Schriftsystemen gezählt werden, da das deutsche Schriftsystem die Sprache nicht nur „phonographisch“⁶⁶, sondern auch „semasiographisch“⁶⁷ abbildet. Ein Beispiel, welches die Notwendigkeit zeigt, im Deutschen neben der Graphem-Phonem-Korrespondenz noch weitere Informationen des Schriftsystems zu betrachten, ist die Tatsache, dass verschiedene Grapheme zur Darstellung eines Phonems verwendet werden können. So gibt es für die Phoneme /a:/, /e:/ und /o:/ jeweils drei verschiedene Darstellungsmöglichkeiten, nämlich durch das „einfache Graphem, das Dehnungs-h und die Doppelschreibung“⁶⁸. Dies bedeutet, dass in diesen Fällen nicht allein durch die Kenntnis der Laut-Buchstaben-Zuordnung die Schreibung eines Wortes eindeutig klar ist. Ein weiteres Beispiel ist die Tatsache, dass die Schreibung des Deutschen u.a. auf das *Stammprinzip* zurückzuführen ist, welches beinhaltet, dass „bedeutungsverwandte Wörter [...] graphisch als zusammengehörig gekennzeichnet“⁶⁹ werden. Eine Schreibung wie <hält>, im Gegensatz zu <Held>, kann dadurch beispielsweise erklärt werden.⁷⁰ Diese Informationen müssen von Lernern der deutschen Schriftsprache zusätzlich zur Graphem-Phonem-Korrespondenz erworben werden.

⁶⁶ Anne Berkemeier: „Schrifterwerb im mehrsprachigen Kontext“. In: Ursula Bredel u.a. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. Paderborn 2006. S. 298.

⁶⁷ Ebd. S. 298.

⁶⁸ Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 123.

⁶⁹ Gabriele Greafen / Martina Liedke: *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. S. 216.

⁷⁰ Vgl. Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 117.

Bei Seiteneinsteigern, die bereits eine Schriftsprache erworben haben, können aus weiteren Gründen Schwierigkeiten entstehen. Haben diese in ihrer Erstsprache ein anderes Graphemsystem, wie beispielsweise das Kyrillische oder Griechische, gelernt, kann es zu Verwechslungen mit Graphemen aus dem lateinischen Graphemsystem oder zur Übertragung von Schriftsystemelementen aus der einen in die andere Sprache kommen. Beispielsweise ist das Phonem, welches mit dem deutschen Graphem <sch> korrespondiert, im Türkischen ebenfalls zu finden, wird dort allerdings durch ein anderes, nicht im lateinischen Alphabet vorhandenes, Graphem dargestellt.

Bei Lernern, die in ihrer Erstsprache mit dem lateinischen Alphabet konfrontiert wurden, können ebenfalls Verwirrungen auftauchen, wenn eine andere Ausgangsschrift verwendet wurde.⁷¹ Gerlind Belke weist daher darauf hin, dass die Lerner beim Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch nicht gezwungen werden sollten, mit einer anderen Ausgangsschrift als derjenigen, die sie bei der Alphabetisierung in ihrer Erstsprache kennengelernt haben, zu arbeiten.⁷²

4.1.2.4 Die mündliche Sprachkompetenz

In Bezug auf die mündliche Sprachkompetenz, welche Einfluss auf den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache nimmt, muss noch einmal zwischen der mündlichen Kompetenz in der Erstsprache und derjenigen in der Zweitsprache unterschieden werden.

Gesa Siebert-Ott stellt dar, dass eine nicht altersgemäße entwickelte Herkunftssprache „entscheidend zur Entwicklung von Problemen beim Schriftspracherwerb in der Zweitsprache“⁷³ beiträgt. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb hat Cummins eine ähnliche Annahme vertreten, indem er davon ausging, dass „ein niedriges Niveau in der Erstsprache bei Beginn des Zweitspracherwerbs sich negativ auf die Entwicklung der Zweitsprache“⁷⁴ auswirkt. Cummins gibt diesbezüglich in der von ihm entwickelten Schwellenhypothese an, dass ein Kind ein bestimmtes „Schwellenniveau“⁷⁵ in der Erstsprache überschritten haben muss, damit es zu einer erfolgreichen Entwicklung in der Zweitsprache kommen kann.

⁷¹ Vgl. Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 122.

⁷² Vgl. ebd. S. 122.

⁷³ Gesa Siebert-Ott: „Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten“. S. 151.

⁷⁴ Ebd. S. 158.

⁷⁵ Ebd. S. 158.

Das „Erreichen des ersten Schwellenniveaus [wird] mit der Entwicklung altersangemessener mündlicher Kommunikationsfähigkeiten gleichgesetzt“⁷⁶. Sind weder in der Erst- noch in der Zweitsprache eine altersangemessene Kommunikationsfähigkeiten vorhanden, sieht Cummins das erste Schwellenniveau als unterschritten an, was aus seiner Sicht bedeutet, dass möglicherweise Probleme beim Zweitspracherwerb auftreten.

In Bezug auf die zweitsprachliche mündliche Sprachkompetenz besteht in der Forschung Übereinstimmung darin, dass das Lesenlernen „in einer Sprache, die mündlich noch nicht gemeistert ist, eine hohe kognitive Herausforderung bedeutet“⁷⁷, da es auf den mündlichen Sprachkenntnissen in der Zweitsprache aufbaut. Dies beinhaltet, dass eine unzureichende Beherrschung der Zweitsprache im Mündlichen beim Lesen zu Verlangsamung und ungenauer Erkennung von Wörtern führt.⁷⁸ Hans Reich konnte allerdings in seiner Sprachstandserhebung, die er in einem ersten Schuljahr durchgeführt hat, beobachten, dass auch Kinder, die mit geringen Sprachkenntnissen in der Zweitsprache eingeschult wurden, eine erfolgreiche Alphabetisierung durchliefen. In diesem Fall handelte es sich jedoch um eine koordinierte Alphabetisierung, was bedeutet, dass gleichzeitig zum Schriftspracherwerb in der Zweitsprache der Schriftspracherwerb in der Erstsprache stattfand. Die Lerner hatten in drei Schreibproben, die über das gesamte erste Schuljahr verteilt durchgeführt wurden, die Aufgabe, fünf ungeübte Wörter aufzuschreiben, die nur durch ein Bild und in lautlicher Form vorgegeben wurden. Zusätzlich bestand die Aufgabe darin, ein Wort ihrer Wahl zu verschriftlichen. Nach der dritten Schreibprobe, so berichtet Reich, haben

von insgesamt 53 Kindern, die geringe mündliche Deutschkenntnisse bei Schuleintritt aufwiesen, [...] sechs noch grundlegende Schwierigkeiten, die übrigen sind zumindest „auf dem Weg“, 17 haben sogar die Stufe der ganz oder annähernd korrekten Schreibung im Deutschen erreicht.⁷⁹

Reich weist allerdings ebenfalls darauf hin, dass seine Ergebnisse nicht bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler von einer guten Beherrschung des Deutschen zu Schulbeginn

⁷⁶ Gesa Siebert-Ott: „Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten“. S. 158.

⁷⁷ Swantje Ehlers: „Das Leseverständnis von Migrantenkindern / L2-Lesefähigkeit“. In: Ulf Abraham u.a. (Hgg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau 2003. S. 300.

⁷⁸ Vgl. ebd. S. 299.

⁷⁹ Hans Reich: „Zweitsprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen“. In: *Grundschule Sprachen* 6 (2002). S. 41.

nicht profitieren würden. Daher kann geschlussfolgert werden, dass sowohl die mündliche Sprachkompetenz in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache den Schriftspracherwerb im Deutschen beeinflussen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass eine Alphabetisierung bei unzureichender mündlicher Kenntnis des Deutschen unmöglich ist.

4.1.2.5 Der soziale Kontext – präliterale Erfahrungen

In der Forschung besteht mittlerweile Übereinstimmung darin, dass Kinder, die bereits in der Familie Erfahrungen mit der Schriftkultur gesammelt haben, günstige Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen und die Entfaltung von konzeptueller Schriftlichkeit mitbringen. Christian Rachner bezeichnet literale Erfahrungen, die bis zum Schuleintritt gemacht wurden, sogar als „ergiebige Prädiktoren künftigen Schulerfolgs“⁸⁰. Da es in Deutschland tendenziell eine Korrelation zwischen präliteralen Erfahrungen und dem sozialen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern gibt, ist erkennbar, dass es sich keineswegs um ein Phänomen handelt, welches nur bei mehrsprachigen Kindern zu beobachten ist. Vielmehr ist es ebenfalls bei monolingualen Kindern aktuell und führt zu ähnlichen Problemen. Erkennbar ist, dass der Familie daher eine wichtige Rolle dabei zukommt, den Kindern einen Zugang zur Schriftkultur zu ermöglichen. In Bezug auf Lerner des Deutschen als Zweitsprache weist beispielsweise Gesa Siebert-Ott darauf hin, dass Schwierigkeiten im Anfangsunterricht häufig aus mangelndem Kontakt zu Schrift bzw. einem Umfeld, in dem keine Erfahrungen mit der Schriftkultur gesammelt werden können, entstehen. Viele Kinder würden in einer vorwiegend durch Mündlichkeit geprägten Umgebung aufwachsen und „bei Schulbeginn nur über sehr geringe Erfahrungen mit Schrift (Medium) und Schriftlichkeit (Konzeption) verfügen“⁸¹. Ein mögliches Resultat ist, dass einigen Schülerinnen und Schülern am Anfang ihrer Schulzeit noch jegliche Erfahrungen mit Schrift fehlen, während andere Kinder sich schon in der alphabetischen Phase befinden.⁸² Als Gründe für den fehlenden Zugang zur Schriftkultur in Familien von mehrsprachigen Kindern werden verschiedene Faktoren

⁸⁰ Christian Rachner: „Schrifterfahrung türkischsprachiger Mädchen und Jungen am Schulanfang“. In: Ingelore Oomen-Welke (Hg.): „...ich kann da nix!“ *Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg 1998. S. 121.

⁸¹ Gesa Siebert-Ott: „Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten“. S. 155.

⁸² Vgl. Wilhelm Griebhaber: „Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse“. S. 67.

genannt, wobei häufig kulturelle Aspekte und die soziale Stellung von Familien verantwortlich gemacht werden. So erklärt Peter Marx, dass aus seiner Sicht die schlechten schriftsprachlichen Leistungen türkischer Kinder nicht nur auf die Bildung der Eltern oder sozioökonomische Gegebenheiten zurückgeführt werden können, sondern auch kulturelle Unterschiede beachtet werden müssten, da von türkischen Eltern Bildung „eindeutig als Sache der Schule und nicht der Familie gesehen“⁸³ würde. Er ergänzt, dass dies jedoch nicht heiße, dass türkischen Eltern Bildung weniger wichtig sei als deutschen Eltern. Letzteres bestätigt eine Untersuchung von Christian Rachner, der die Einstellungen türkischsprachiger Eltern und deutscher Eltern in Hinblick auf vorschulische Lese- und Schreibversuche ihrer Kinder verglichen hat.⁸⁴ Er führte mit den Eltern Interviews, in denen er Fragen in Bezug auf die alltägliche Lese- und Schreibpraxis im Elternhaus, die Beeinflussung ihrer Kinder bezüglich des Kontakts „mit Print-Medien, und das Verhältnis zu Lese- und Schreibversuchen der (Vorschul)Kinder“⁸⁵ stellte. Gleichzeitig führte er Interviews mit den Schülerinnen und Schülern, um mehr über ihre Kenntnisse bezüglich Schrift und Lautierung zu erfahren. Die Ergebnisse zeigen, dass es bei Kindern mit türkischer Erstsprache ebenso wie bei monolingual-deutschen Kindern zu Lese- und Schreibversuchen vor der Einschulung kommt. Für die Haltung der Eltern gegenüber den Versuchen ihrer Kinder ergaben sich drei wesentliche Positionen. Zum einen gab es Eltern, die auf das Interesse, welches ihre Kinder zeigen, durch Beantwortung von Fragen reagieren, sich ansonsten aber eher passiv verhalten. Eine andere Gruppe von Eltern zeigt ebenfalls eine Reaktion auf das Interesse der Kinder, versucht aber gleichzeitig Lese- und Schreibversuche anzuregen. Eine dritte Position, die Eltern nannten, ist diejenige, lediglich Kenntnis von Lese- und Schreibversuchen ihrer Kinder zu nehmen, jedoch weder auf deren Initiativen einzugehen, noch diese anzuregen. Rachner schlussfolgert, dass

der Anteil derjenigen türkischen Eltern, die sich selber als systematisch übend („instruierend“) wahrnehmen, [...] weder deutlich höher noch niedriger [ist] als unter deutschen Eltern.[...] Insofern sind keine prinzipiellen, womöglich kulturbedingten Unterschiede zwischen den Haltungen von deutschen und migrierten türkischen Eltern zu erkennen.⁸⁶

⁸³ Peter Marx: *Lese- und Rechtschreiberwerb*. S. 162.

⁸⁴ Vgl. Christian Rachner: „Schrifterfahrung türkischsprachiger Mädchen und Jungen am Schulanfang“. S. 121.

⁸⁵ Ebd. S. 126.

⁸⁶ Ebd. S. 132.

Die Position, die monolingual-deutsche sowie türkische Eltern mehrheitlich einnahmen, ist die zuerst beschriebene, die durch „Gewährenlassen und Reagieren“⁸⁷ charakterisiert werden kann.

Es ist zu erkennen, dass Rachners Ergebnisse in Kontrast zu der Position von Peter Marx stehen, der kulturelle Unterschiede als Ursache für mangelnde literale Erfahrungen von mehrsprachigen Kindern zu Schulbeginn sieht. Aufgrund dieser entgegenstehenden Meinungen und der Tatsache, dass Rachners Stichprobe lediglich aus 27 Interviews, die an 2 Grundschulen eingeholt wurden, bestand, wird deutlich, dass weiterführende Forschung, durch die die Gründe von fehlenden präliteralen Erfahrungen mehrsprachiger sowie monolingualer Kinder beleuchtet werden, noch aussteht.

4.2 Vorschläge zur didaktischen Unterstützung

Während zuvor der Schwerpunkt auf den Erwerbskontexten und möglichen Problemfeldern im Deutschunterricht der Grundschule lag, wird im Folgenden das Augenmerk auf die aus diesen möglichen Problemfeldern resultierenden Möglichkeiten zur didaktischen Unterstützung von Kindern nichtdeutscher Erstsprache gelegt. Aus der Fülle von didaktischen Vorschlägen wurden einzelne Aspekte ausgewählt, wobei insbesondere die Bedeutung der phonologischen Bewusstheit immer wieder hervorgehoben werden wird.

4.2.1 Die Bedeutung des Fibellehrgangs

Mit dem *Spracherfahrungsansatz*, der seit den 80er Jahren propagiert wurde, kam es zur Wende von einem traditionellen eher lehrerzentrierten Unterricht zu einem tendenziell geöffneten und individualisierenden Unterricht. Den Spracherfahrungsansatz gibt es in verschiedenen Ausprägungen, beispielsweise in Form des von Jürgen Reichen entwickelten Kozepts *Lesen durch Schreiben*.⁸⁸ Der ausschließliche Gebrauch eines Fibellehrgangs im Anfangsunterricht kam somit in die Kritik. Systematische Förderung hieß im Kontext des Spracherfahrungsansatzes nun die Erfahrungen und Kenntnisse eines Kindes so zu aktivieren, „daß es seinen individuellen Zugang zur Schrift finden

⁸⁷ Christian Rachner: „Schrifterfahrung türkischsprachiger Mädchen und Jungen am Schulanfang“. S. 132.

⁸⁸ Vgl. Swantje Weinhold: „Schriftspracherwerb“. In: Günter Lange / Swantje Weinhold (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler 2007. S. 27.

und in in wachsendem Maße bewusst mitplanen kann.“⁸⁹ Eine solche Förderung ist den Gegnern der Fibelhegänge zufolge nicht mit dem Gebrauch einer Fibel vereinbar. Die Erkenntnis, dass der Schriftspracherwerb von Kindern nicht erst bei Schuleintritt beginnt, gibt Fibelgegnern Anlass für die Kritik, dass Fibelhegänge diese Voraussetzungen nicht beachten würden, „wenn sie allen Kindern das gleiche sukzessive Lernangebot machen“⁹⁰. Des Weiteren wurde kritisiert, dass Schrift nicht in verschiedenen Zusammenhängen und Funktionen gezeigt würde, sondern vielmehr nur die Technik des Lesen- und Schreibenlernens vermittelt werde.⁹¹

In Bezug auf den Schriftspracherwerb von Migrantenkindern regen Agi Schröder-Lenzen und Stephan Mücke nun allerdings an, die Methode des Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht noch einmal zu überdenken. Im Zusammenhang mit der Studie *BeLesen* erklärt Schröder-Lenzen:

Die in den letzten Jahren zunehmend verpönten Fibelhegänge erweisen sich zumindest für Klassen in sozialen Brennpunktlagen mit überproportional hohem Anteil an Migrantenkindern als besonders lernförderlich.⁹²

Sie begründen dieses Ergebnis durch die Strukturierung des Fibelhegangs, welcher vor allem Kindern nichtdeutscher Erstsprache dadurch Orientierung gibt. „Das überschaubare Materialangebot und die damit verbundene Eindeutigkeit von Aufgabenstellungen“⁹³ trügen ebenfalls dazu bei, eine für zweisprachige Kinder sinnvolle Lernsituation zu schaffen.

Zu diesen Erkenntnissen kamen Schröder-Lenzen und Mücke im Rahmen der oben genannten Berliner Längsschnittstudie, die die Entwicklung der Lesekompetenz von Grundschulkindern untersuchte. Es wurde unter anderem analysiert, welche Methode des Schriftspracherwerbs sich für den Unterricht in multilingualen Klassen am besten eignet. Die Durchführung der Studie fand seit 2002 an 26 Brennpunktschulen in Berlin mit einem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund zwischen 30 und 100% statt. Halbjährlich wurden von der 1. bis zur 3. Klasse die Leistungen der Lerner im Lesen und Schreiben durch standardisierte Testverfahren erhoben. Drei Unterrichtstypen

⁸⁹ Griebhaber, Wilhelm. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/els/spracherfahrung/index.html>. (26.03.2010)

⁹⁰ Swantje Weinhold: „Schriftspracherwerb“. S. 26.

⁹¹ Vgl. ebd. S. 26.

⁹² Agi Schröder-Lenzen: „Schwierigkeiten von Migrantenkindern beim Schriftspracherwerb“. In: *Grundschule* 9 (2004). S. 44.

⁹³ Ebd. S. 44.

konnten dabei grundsätzlich miteinander verglichen und im Hinblick auf ihre Effektivität analysiert werden. Zum einen wurde ein lehrerzentrierter, gleichschrittiger Unterricht, der sich an einem Fibellehrgang orientiert, einem durch die Methode *Lesen durch Schreiben* gekennzeichneten Unterricht, der sich durch fibelunabhängige und selbst zusammengestellte Materialien auszeichnet, gegenüber gestellt. Im dritten Unterrichtstyp stand eine *Methodenintegration* im Vordergrund, wobei sowohl die Fibel als auch fibelunabhängige Materialien verwendet werden. Nach Durchführung der Testungen am Ende des dritten Schuljahres konnte festgestellt werden, dass die Kinder, die durch den Spracherfahrungsansatz *Lesen durch Schreiben* von Jürgen Reichen alphabetisiert wurden, in Bezug auf ihre Rechtschreibkompetenz hinter den Kindern, die durch die beiden anderen Methoden lesen und schreiben lernten, zurückblieben.⁹⁴ Bei genauerer Betrachtung zeigen sich sogar bessere Ergebnisse bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und einer Alphabetisierung durch einen Fibellehrgang, als bei monolingual-deutschsprachigen Kindern, die durch die Methode *Lesen durch Schreiben* alphabetisiert wurden.⁹⁵ In Bezug auf die Entwicklung der basalen Lesekompetenz zeigte sich, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bei einem Unterricht mit Fibellehrgang und einem integrativen Unterricht, der vermehrt spracherfahrungsorientiert ist und nur selten auf Materialien eines Fibellehrgangs zurückgreift, ähnliche Ergebnisse erzielen. Durch die Beschränkung des Unterrichts auf einen Fibellehrgang besteht allerdings die Gefahr, dass die einsprachigen Kinder nicht genug Anregungspotenzial bekommen⁹⁶, was durch eine Öffnung des fibellehrgangbezogenen Unterrichts behoben werden könnte.

Es ist zu erkennen, dass Schröder-Lenzen und Mücke generell zur Verwendung einer integrativen Unterrichtsmethode für den Schriftspracherwerb tendieren. Sie weisen allerdings darauf hin, dass eine Strukturierung des Unterrichts gerade für zweisprachige Kinder von großer Bedeutung ist. Aufgrund der Erkenntnis, dass vielen Lehrkräften die eigenständige Strukturierung einer offenen Lernsituation nicht optimal gelingt, empfehlen sie neben anderen Zugängen die Bezugnahme auf einen Fibellehrgang im Unterricht. Durch diese Form von Unterricht würden die Bedürfnisse von

⁹⁴ Vgl. Agi Schröder-Lenzen / Stephan Mücke: „Mit oder ohne Fibel – was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse?“ In: Horst Bartnitzky / Angelika Speck-Hamdan (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main 2005. S. 217.

⁹⁵ Vgl. ebd. S. 218.

⁹⁶ Vgl. ebd. S. 218.

monolingualen sowie zweisprachigen Kindern gleichermaßen berücksichtigt, was bei den beiden anderen Methoden nicht der Fall sei.

In einer Studie von I. Herff aus dem Jahr 1993, bei der es ebenfalls darum ging, die Effektivität von Methoden des Schriftspracherwerbs zu testen, wurden ähnliche Ergebnisse wie bei Schröder-Lenzen und Mücke festgestellt. Die Methode *Lesen durch Schreiben* zeigte sich in dieser Studie „geradezu als Lernhindernis“⁹⁷ für Kinder mit anderer Herkunftssprache. Der Fibellehrgang erwies sich wiederum als hilfreich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.

Aus beiden Studien kann geschlussfolgert werden, dass eine Kombination von Fibelmaterialien, die den zweisprachigen Kindern eine Hilfestellung geben, und darüber hinausreichenden Materialien, die den monolingualen Kindern ein ausreichendes Anregungspotenzial bieten, den sinnvollsten Zugang zur Schriftsprache in einer multilingualen Klasse darstellt.

4.2.2 Stärkung des phonologischen Bewusstseins

Wie in 4.1.2.1 und 4.1.2.2 zu erkennen war, spielt die Entwicklung des phonologischen Bewusstseins besonders für den multilingualen Klassenraum eine große Rolle. Dabei ist es wichtig, dass bestimmte Phänomene der deutschen Schriftsprache gezielt im Unterricht thematisiert werden, um Interferenzfehler, die unter anderem durch eine Wahrnehmung des Deutschen mit Hilfe der Graphem-Phonem-Korrespondenz der Erstsprache entstehen, zu vermeiden. Gerlind Belke nennt verschiedene Beispiele, wie die „auditive Wahrnehmung der Diphthonge und ihre Verschriftlichung“⁹⁸, die hörbare Wahrnehmung des Phonems /h/ und die „Thematisierung von Sprossvokalen als *Mogelbuchstaben*“⁹⁹, die ihrer Meinung nach auf jeden Fall im Anfangsunterricht der Grundschule thematisiert werden sollten. Zur Umsetzung schlägt sie Formen des entdeckenden Lernens vor. Anhand von Sprachspielen, Reimen, Liedern oder Bilderbüchern kann die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Sprache gelenkt werden, wodurch der Bewusstwerdungsprozess sprachlicher Besonderheiten unterstützt wird.¹⁰⁰ Zur Hervorhebung des Unterschieds zwischen Lang- und Kurzvokalen, mit dem viele

⁹⁷ Agi Schröder-Lenzen: *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. S. 153.

⁹⁸ Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 128.

⁹⁹ Ebd. S. 128.

¹⁰⁰ Gerlind Belke: „Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit. Alle lernen lesen und schreiben – aber in welcher Sprache?“. S. 27.

mehrsprachige Kinder Probleme haben, schlägt Belke beispielsweise „das systematische Spiel mit Minimalpaaren“¹⁰¹ vor, wobei sie Wert darauf legt, dass die Lerner die „Sprache im Ohr“¹⁰² haben.

Christa Röber-Siekmeyer stellt im Zusammenhang mit der Bewusstmachung des Unterschieds zwischen Lang- und Kurzvokalen ein Konzept vor, das sie mit Drittklässlern russischer Erstsprache erprobt hat. Ihr Vorschlag kann der silbenanalytischen Methode des Schriftspracherwerbs zugeordnet werden, bei der im Gegensatz zum Spracherfahrungsansatz und zum Fibellehrgang „nicht die Analyse und Synthese von Lauten und Buchstaben [...], sondern von Silben“¹⁰³ im Mittelpunkt steht. Damit unterscheidet sich Röber-Siekmeyers Idee grundlegend von der Belkes, da Belkes Ansatz auf der Laut-Buchstaben-Zuordnung basiert.

Röber-Siekmeyer benutzt zur Veranschaulichung des Unterschieds von Lang- und Kurzvokalen ein Bild, welches auf die unterschiedlichen lautlichen Bedingungen der Silbe abgestimmt ist:

Ein Haus mit zwei oder drei Zimmern, das in einen Raum für den Konsonanten am Anfang, dann entweder einen großen Raum für den geschlossenen, langen Vokal oder zwei kleine Räume, einen für den offenen, kurzen Vokal, einen anderen für den/die Konsonanten am Ende der Silbe, eingeteilt ist.¹⁰⁴

Dabei zeigt die Gestaltung des rechten Zimmers den Lernern, dass der Vokal einerseits „viel Platz“¹⁰⁵ brauchen kann, wobei er in diesem Fall einen eigenen Klang entfaltet. Auf der anderen Seite wird veranschaulicht, dass die Möglichkeit besteht, das große Zimmer in zwei kleinere Räume zu unterteilen, nämlich dann, wenn noch ein Konsonant im zweiten Raum vorhanden ist, der den Vokal „quetscht“¹⁰⁶, was ebenfalls eine lautliche Veränderung des Vokalklangs bewirkt. Somit wird deutlich, dass ein kurzer Vokal in einer Silbe noch einen nachfolgenden quetschenden Konsonanten braucht. Bei der Schärfungsschreibung wird insofern von diesem Konzept abgewichen, dass der quetschende Konsonant nicht mehr in derselben Silbe zu finden ist wie der Kurzvokal. In der bildlichen Darstellung ist für die zweite Silbe des Wortes eine Garage angefügt.

¹⁰¹ Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 107.

¹⁰² Gerlind Belke: „Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit. Alle lernen lesen und schreiben – aber in welcher Sprache?“. S. 27.

¹⁰³ Swantje Weinhold: „Schriftspracherwerb“. S. 29.

¹⁰⁴ Christa Röber-Siekmeyer: „Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb“. S. 73.

¹⁰⁵ Ebd. S. 74.

¹⁰⁶ Ebd. S. 74.

Da der quetschende Konsonant nun im ersten Raum der Garage zu finden ist, trotzdem aber noch die Aufgabe der „Quetschung des Vokals“¹⁰⁷ erfüllen muss, da es sich um einen Kurzvokal handelt, wird er verdoppelt.

Dieses Beispiel stellt eine Möglichkeit dar, wie mehrsprachigen Kindern, deren Erstsprache keine Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen aufweist und die daher häufig Probleme mit der lautlichen Unterscheidung dieser haben, auf anschauliche Weise der Unterschied zwischen diesen Merkmalen von Vokalen im Deutschen verdeutlicht werden kann.

Während die zuvor genannten Beispiele sich lediglich auf die Entwicklung eines Sprachbewusstseins bezüglich der deutschen Sprache bezogen, geht Ingelore Oomen-Welke noch einen Schritt weiter und bezieht auch die Erstsprachen der Kinder zur Entwicklung eines sprachlichen Bewusstseins mit in den Deutschunterricht der Grundschule ein. Sie geht von einem bei Kindern vorhandenen Sprachinteresse aus, welches momentan im Unterricht noch zu wenig berücksichtigt werde.¹⁰⁸ Daher empfiehlt sie, dass Lehrkräfte sich intensiver mit der Frage beschäftigen sollten, „wo und wie Kinder überhaupt auf Sprache aufmerksam werden und welches Potential in ihren eigenen Beobachtungen an Sprache steckt“¹⁰⁹. Sie sieht die Aufgabe des Deutschunterrichts nicht mehr allein darin, die Kompetenz in der deutschen Sprache zu fördern, sondern zusätzlich darin, eine Sprachreflexion über weitere Sprachen anzuregen, da die Potenziale, die die Kinder durch ihre Zweisprachigkeit mitbringen, genutzt werden müssten. Die Annahme, Kinder würden unter ihrer Zweitsprachigkeit leiden, kritisiert Oomen-Welke heftig. Ihrer Meinung nach sollten geeignete Rahmenbedingungen in den Schulen geschaffen werden, um ein mehrsprachiges Lernen zu unterstützen. Dabei wäre die Anerkennung der Erstsprachen der Kinder, beispielsweise dadurch, dass sie zum Thema im Deutschunterricht werden dürfen, ein erster Schritt. Diese Thematisierung könne beispielsweise in Form von „spontane[n] [...] Beobachtungen und Bemerkungen der Kinder bezüglich der Unterrichtssprache Deutsch und zu ihrer anderen Sprache“¹¹⁰ geschehen. Dabei stehen nach Oomen-Welkes

¹⁰⁷ Christa Röber-Siekmeier: „Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb“. S. 76.

¹⁰⁸ Ingelore Oomen-Welke: „Schülerinnen und Schüler als ExpertInnen im mehrsprachigen Deutschunterricht“. In: Ingelore Oomen-Welke (Hg.): „...ich kann da nix!“ *Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg i. Br. 1998. S. 198.

¹⁰⁹ Ebd. S. 198f.

¹¹⁰ Ebd. S. 200.

Beobachtungen lautliche und inhaltliche Sprachphänomene im Vordergrund.¹¹¹ Die Thematisierung von lautlichen Sprachphänomenen fördere wiederum die phonologische Bewusstheit, wodurch der Schriftspracherwerbsprozess mehrsprachiger Kinder unterstützt werde. Es muss allerdings angemerkt werden, dass Oomen-Welkes Konzept insgesamt auf die Förderung von Sprachbewusstheit ausgerichtet ist und die phonologische Bewusstheit somit nur einen Teilaspekt darstellt.

4.2.3 Das generative Schreiben

Die Tatsache, dass die Schriftsprache ein wichtiges Instrument zur Sprachreflexion ist, zeigen Methoden wie das *generative Schreiben*. Auf der Basis der konstruktivistischen Lerntheorie ist mit diesem Ansatz ein Weg entwickelt worden, durch den ein eigenständiges und selbstverantwortliches Lernverhalten angeregt wird, welches auf dem Prinzip der Rekonstruktion des Lernweges beruht.¹¹² Als weitere grundlegende Merkmale des generativen Schreibens können einerseits die kognitiven und emotionalen Anforderungen, die an die Lerner gestellt werden, sowie die Tatsache, dass die verwendeten Gegenstände die Schülerinnen und Schüler ansprechen sollten, genannt werden.

Heidi Rösch nennt beispielhaft drei verschiedene Erscheinungsformen des generativen Schreibens. Zum einen stellt sie das „Verfassen von Analogtexten“¹¹³ vor, welches eine Übungsform beschreibt, bei der weitere Sätze nach einem vorgegebenen Muster erzeugt werden. Geeignet sind daher Texte „mit wiederkehrenden Satzmustern, wie Kinderverse, Gedichte, Lieder, Märchen und kinderliterarische Texte“¹¹⁴. Diese Form des generativen Schreibens erleichtert aufgrund eines vorgegebenen Musters und durch in der Klasse erarbeitete alternative Textelemente für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache das Schreiben eines grammatikalisch und orthografisch korrekten Textes. Ein solcher Mustertext kann beispielsweise folgendermaßen aussehen:

¹¹¹ Vgl. Ingelore Oomen-Welke: „Schülerinnen und Schüler als ExpertInnen im mehrsprachigen Deutschunterricht“. 201.

¹¹² Vgl. Heidi Rösch: „Ich sehe was, was du nicht siehst...Ich höre was,...Beispiele zum Schreiben nach Vorlagen“. In: *Grundschule* 3 (2005). S. 46.

¹¹³ Ebd. S. 47.

¹¹⁴ Ebd. S. 47.

Zwei Knaben stiegen auf die Leiter.

Der obere war etwas gescheiter.

Der untere war etwas dumm.

Auf einmal fiel die Leiter um.¹¹⁵

(B. Brecht)

Es ist zu erkennen, dass Mustertexte wie dieser die Aufmerksamkeit des Lernalters gezielt auf sprachliche Strukturen lenken und somit das Bewusstsein über diese fördern. Des Weiteren wird die Methode der Analogiebildung geübt, welche auch in weiteren schulischen und außerschulischen Kontexten angewendet werden kann.

Eine Übungsform des generativen Schreibens besteht darin, Gedichte und Lieder als Medium der Sprachreflexion zu nutzen und an ihnen bestimmte Sprachphänomene zu untersuchen. Gerlind Belke stimmt Heidi Rösch in dem Punkt zu, dass poetische Texte die Aufmerksamkeit der Kinder auf sprachliche Strukturen lenken und nennt das generative Schreiben als eine Methode, durch die „schriftsprachliche Strukturen, die die Kinder nicht von selbst erwerben, wie z.B. die Nominalreflexion“¹¹⁶ gezielt geübt werden können.

Eine dritte Form des generativen Schreibens besteht nach Rösch darin, sich einem literarischen Text schreibend, durch Malen oder andere produktive Arbeitsweisen zu nähern.¹¹⁷ Dabei sollten die Aufgaben so gestellt sein, dass die Lerner angeregt werden, die sprachlichen Strukturen zu reflektieren und anschließend zu übertragen. In Bezug auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache weist Rösch darauf hin, dass zusätzlich die Erstsprachen der Lerner mit einbezogen werden sollten, „damit auch mehrsprachige Schüler ihre besonderen Kompetenzen mit einbringen können“¹¹⁸. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, ein Sprachtagebuch mit generativen Schreibaufgaben zu führen, durch das die im Unterricht erarbeiteten Sprachstrukturen noch einmal reflektiert werden.

Während die gerade beschriebenen Formen des generativen Schreibens noch nicht zu Beginn der ersten Klasse eingesetzt werden können, da die nötige Schreib- und Lesekompetenz noch nicht weit genug entwickelt ist, kann die „generative

¹¹⁵ Gerlind Belke: „Poesie und Grammatik“. In: Charlotte Röhner (Hg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim & München 2005. S. 227.

¹¹⁶ Gerlind Belke: „Interlanguage oder Fossilierung? Zum didaktischen Stellenwert der Schriftsprache in mehrsprachigen Lerngruppen“. S. 34.

¹¹⁷ Vgl. Heidi Rösch: „Ich sehe was, was du nicht siehst...Ich höre was,...Beispiele zum Schreiben nach Vorlagen“. S. 47.

¹¹⁸ Ebd. S. 48.

Textproduktion“¹¹⁹ laut Charlotte Röhner jedoch auch zu diesem Zeitpunkt schon in abgewandelter Form einer „dauerhaften Mündlichkeit“ eingeführt werden, d.h., am Beispiel von Texten, die die Kinder im Ohr behalten und mündlich tradieren“¹²⁰. Ab dem Punkt, an dem die Lerner schreiben können, sollten die Varianten allerdings schriftlich festgehalten werden, da dies bessere Voraussetzungen für die Sprachreflexion biete.

4.2.4 Koordinierte Alphabetisierung

Im Folgenden wird ein Konzept zur Alphabetisierung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vorgestellt, welches bislang allerdings nur in Form von Projekten umgesetzt wurde. Grundlegende bildungspolitische Veränderungen müssten zur deutschlandweiten Realisierung im Anfangsunterricht erfolgen. Aufgrund vielversprechender Ergebnisse in Projektklassen und aufgrund der zunehmenden Empfehlung dieses Ansatzes in der Forschungsliteratur soll hier aber genauer auf dieses Konzept eingegangen werden. Zunächst wird daher die Idee der koordinierten Alphabetisierung allgemein vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird auf die didaktische Umsetzung im Unterricht eingegangen, wobei zunächst die interkulturelle Anlauttabelle als Beispiel eines Lehr- und Lernmaterials, welches im koordinierten Anfangsunterricht eingesetzt werden könnte, exemplarisch vorgestellt wird. Im Anschluss daran wird anhand des KOALA-Projekts gezeigt, wie ein Unterricht, in dem eine koordinierte Alphabetisierung stattfindet, aussehen könnte.

4.2.4.1 Die Methode

Aus der in 4.1.2.4 vorgestellten Schwellenhypothese ist bereits bekannt, dass Jim Cummins davon ausgeht, dass ein erfolgreiches Lernen einer Zweitsprache nur funktionieren kann, wenn zumindest eine altersgemäße Entwicklung der Erstsprache vorliegt. Sind weder altersgemäße Kompetenzen in der Erstsprache noch in der Zweitsprache gegeben, sieht Cummins dieses erste Schwellenniveau als unterschritten an, was bedeutet, dass er von Problemen beim Zweitspracherwerb ausgeht. Die

¹¹⁹ Gerlind Belke: „Poesie und Grammatik“. S. 227f.

¹²⁰ Ebd. S. 228.

Hervorhebung der Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb wird hier besonders deutlich.

Eine einsprachig deutsche Alphabetisierung kann negative Auswirkungen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben, wenn sie auf Kosten der Erstsprache geschieht. Dann liegt ein *subtraktiver Bilingualismus* vor, da die Erstsprache sich nicht weiter entwickeln kann. Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, besteht daher das Problem, dass eine alleinige Alphabetisierung in der Zweitsprache bedeutet, dass sie nicht „an muttersprachliche Erfahrungen und damit an ihren bisherigen kognitiven Entwicklungsstand anknüpfen“¹²¹ können. Andererseits führt eine ausschließliche Alphabetisierung in der Muttersprache zu Verzögerungen in der Schullaufbahn, da die schriftsprachliche Deutschkompetenz in allen Fächern zunehmend von Bedeutung ist. Als Lösung wird eine koordinierte Alphabetisierung in der Erst- sowie der Zweitsprache vorgeschlagen. Befürworter der koordinierten Alphabetisierung weisen darauf hin, dass das kontrastive Lernen eine „besonders effektive Art des Lernens“¹²² ist, da die Lernprozesse in zwei Sprachen nicht teilbar sind. Die Erwerbsprozesse in einer Sprache werden daher ebenfalls „zum Erwerb der anderen Sprache genutzt und umgekehrt.“¹²³ Methoden, die in der einen Sprache erlernt werden, wie beispielsweise das Wissen über das Prinzip der Graphem-Phonem-Zuordnung, können auf die andere, evtl. schlechter beherrschte Sprache übertragen werden, wodurch der Schriftspracherwerbsprozess in dieser erleichtert wird. Aus selbigem Grund wird z.B. eine koordinierte Alphabetisierung für Kinder mit Türkisch als Erstsprache empfohlen, da das Türkische mit einer nahezu 1:1-Graphem-Phonem-Korrespondenz eine „ideale Erstlesehilfe“¹²⁴ im Hinblick auf die deutsche Sprache, die ein orthografisch tieferes Schriftsystem aufweist, darstellt. So schlägt Gerlind Belke die Nutzung von türkischen Wörtern als eine Art Fibelwörter vor, an denen die Lerner „das Prinzip der Abbildung von Lauten durch Buchstaben leicht erkennen“¹²⁵ können. Dieses Wissen kann auf den Erwerb der komplizierteren deutschen Graphem-Phonem-Zuordnung übertragen und entsprechend erweitert werden. Kritiker der koordinierten Alphabetisierung haben allerdings bei der Umsetzung der Methode organisatorische Bedenken, da nur eine begrenzte Anzahl von

¹²¹ Gabriele Pommerin u.a.: *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim 1996. S. 38.

¹²² Gesa Siebert-Ott: „Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität“. S. 37.

¹²³ Anna Giambusso / Giuseppe Giambusso / Gerlind Belke: „Explodieren statt implodieren. Sprachliche Vielfalt nutzen für ein interkulturelles Leben“. In: *Grundschule* 3 (2005). S. 40.

¹²⁴ Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 124.

¹²⁵ Ebd. S. 124.

Erstsprachen angemessen berücksichtigt werden könnte. Hinzu kommen Befürchtungen, dass eine Förderung der Herkunftssprache sich negativ auf den Zweitspracherwerb auswirkt, was wiederum negative Konsequenzen für den Bildungserfolg der Kinder mit sich bringen würde. Außerdem weisen sie auf Interferenzfehler hin, deren Entstehen ihrer Meinung nach durch koordinierte Alphabetisierung gefördert wird. Von Befürwortern der koordinierten Alphabetisierung wird letzteres Argument allerdings entkräftet, indem darauf hingewiesen wird, dass durch Sprachvergleich und Hervorheben von Aspekten, die die Gefahr der Entstehung von Interferenzfehler in sich bergen, eine Stärkung des Sprachbewusstseins der Lerner stattfindet. Indem die Aufmerksamkeit der Lerner beispielsweise auf die Unterschiede in der Graphem-Phonem-Korrespondenz von zwei Sprachen gelenkt wird, könnten Interferenzfehler eher vermieden als gefördert werden. Weist die Erstsprache der Lerner ein stark vom Deutschen abweichendes Graphemsystem auf, ist nach Gerlind Belke jedoch über eine verschobene Alphabetisierung nachzudenken, wobei der „Abstand zwischen den beiden Alphabetisierungsprozessen nicht zu groß sein“¹²⁶ sollte.

Die positiven Auswirkungen der koordinierten Alphabetisierung auf den Schulerfolg von zweisprachigen Lernern hat beispielsweise Monika Nehr in ihrer Begleitforschung zum Kreuzberger Modell nachgewiesen. Dieses Modellprojekt führte eine zweisprachige Alphabetisierung auf Deutsch und Türkisch durch und war bis 1993 offizieller Schulversuch.¹²⁷ Monika Nehr hat in dieser Schulversuchszeit die Lesefähigkeit von Kindern aus damals existierenden so genannten Ausländerklassen und gemischten Regelklassen verglichen. Dabei fand sie heraus, dass die Lesekompetenz im Türkischen in beiden Klassenformen gleich war. Bei der Leseleistung im Deutschen war allerdings ein deutlicher Vorteil der Lerner aus den Regelklassen zu erkennen. Nehr konnte außerdem eine Überforderung der zweisprachigen Lerner ausschließen, die Kritiker durch die koordinierte Alphabetisierung befürchteten, da sich außerdem zeigte, dass die Kinder mit Türkisch als Erstsprache am Ende der zweiten Klasse ähnlich gute Deutschleistungen aufwiesen wie monolingual-deutsche Kinder, die einsprachig alphabetisiert wurden.¹²⁸

¹²⁶ Gerlind Belke: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. S. 130.

¹²⁷ Vgl. Andreas Hintze: „Schriftspracherwerb von Sprachminderheiten am Beispiel türkischer Schulkinder in Berlin“. In: Ernst Apeltauer et al. (Hgg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler 1998. S. 78.

¹²⁸ Ebd. S. 82.

Eine Sprachstandserhebung, die in dieser Arbeit im Zusammenhang mit dem Einfluss der mündlichen Sprachkompetenz auf das Lernen in der Zweitsprache schon einmal auftrat, weist ähnliche Ergebnisse auf. Im Kontext dieser Erhebung, die Hans Reich ca. zehn Jahre nach Nehr durchführte, ist er unter anderem der Frage nachgegangen, ob „durch eine bilinguale Schriftsprachförderung Probleme beim Erwerb der deutschen Schriftsprache verringert werden können“¹²⁹. Grundsätzlich bestätigen Reichs Ergebnisse die Möglichkeit der Durchführung einer koordinierten Alphabetisierung und deren positive Auswirkungen auf die Leistungen der Lerner. Des Weiteren zeigen die drei deutschen und türkischen Schreibproben, die Reich während des ersten Schuljahrs genommen hat, ein weiteres wichtiges Ergebnis. Viele Kinder erreichten in den deutschen und türkischen Schreibproben jeweils annähernd gleich gute Ergebnisse, wobei der Anteil dieser Fälle im Laufe der Zeit anstieg. Reich deutet diese Tatsache folgendermaßen:

Diese Steigerung bedeutet [...], dass sich der Transfer der Schreibfähigkeit von einer Sprache zur anderen nicht einfach nur automatisch vollzieht, sondern dass Unterricht – im vorliegenden Falle Unterricht in beiden Sprachen – daran beteiligt ist. Noch einmal anders gesagt: dass Lehrer und Lehrerinnen gut daran tun, das Anregungspotenzial, das die eine Sprache zweisprachiger Schülerinnen und Schüler für die andere Sprache haben kann, im Auge zu behalten und für deren sprachliche Bildung zu nutzen.¹³⁰

Beide im Zusammenhang mit dem Konzept der koordinierten Alphabetisierung vorgestellten Untersuchungen zeigen, dass diese Methode für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf ihren Schulerfolg deutliche Vorteile mit sich bringt, die dadurch entstehen, dass ihre Erstsprache weiter gefördert wird, wodurch Übertragungsmöglichkeiten zwischen beiden Sprachen entstehen und die Erstsprache beim Schriftspracherwerb in der Zweitsprache unterstützend genutzt werden kann. Zusätzlich wird durch eine koordinierte Alphabetisierung ein ständiger Sprachvergleich angeregt, wodurch im Gegensatz zur einsprachigen Alphabetisierung ein geschärftes Sprachbewusstsein entwickelt wird, welches sich positiv auf den Spracherwerb im Allgemeinen auswirkt.

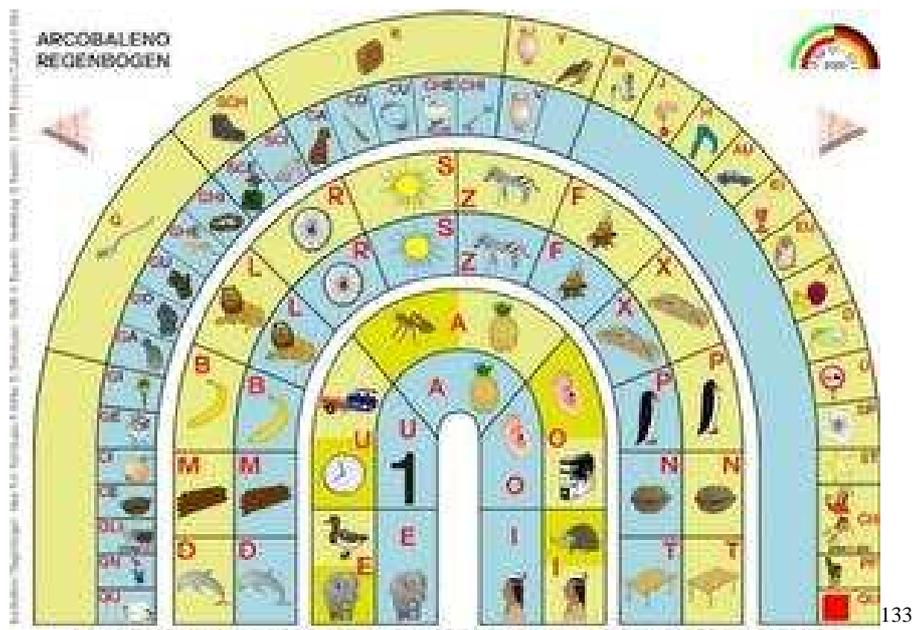
¹²⁹ Hans Reich: „Zweisprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen“. S. 38.

¹³⁰ Ebd. S. 41.

4.2.4.2 Die interkulturelle Anlauttabelle

Zur Umsetzung einer koordinierten Alphabetisierung müssen ein auf beide Sprachen abgestimmtes Konzept und gemeinsame Lernmaterialien zur Verfügung stehen. Ein Beispiel für ein solches Lernmaterial ist die interkulturelle Anlauttabelle. Sie ist kontrastiv angelegt und ermöglicht somit einen auf Sprachvergleich basierenden Unterricht. Obwohl das lateinische Alphabet in Sprachen verschieden genutzt wird, „gibt es einen Kernbestand von Gemeinsamkeiten“¹³¹, was bedeutet, dass einzelne Grapheme in verschiedenen Sprachen in ähnlicher Form genutzt werden. Durch eine interkulturelle Anlauttabelle bekommen zweisprachige Kinder die Möglichkeit, diese Gemeinsamkeiten zu entdecken und ein Bewusstsein für mögliche Interferenzfehler zu entwickeln.

Ein Beispiel einer zweisprachigen Anlauttabelle ist die deutsch-italienische Anlauttabelle *ARCOBALENO*¹³².



Sie besteht aus drei großen Bögen, die jeweils noch einmal in zwei kleinere Bögen aufgeteilt sind. Im gelben Bogen sind die deutschen Grapheme bzw. Phoneme sowie ein passendes Bild abgebildet. Der blaue Bogen stellt Entsprechendes für das Italienische

¹³¹ Anna Giambusso / Giuseppe Giambusso / Gerlind Belke: „Explodieren statt implodieren. Sprachliche Vielfalt nutzen für ein interkulturelles Leben“. S. 41.

¹³² Uwe Sandfuchs: „Zweisprachiger Schriftspracherwerb – Arbeitsbericht aus der Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg“. In: Horst Bartnitzky / Angelika Speck-Hamdan (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main 2005. S. 227.

¹³³ Schulamt für die Stadt Köln. <http://migranten.erft.de/cms/72.0.html> (26.03.2010)

dar. Die drei großen Hauptbögen unterscheiden sich dadurch, dass im kleinsten Bogen alle Vokale abgebildet sind, wogegen die beiden äußeren Konsonanten enthalten. Da für das Deutsche eine Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen vorgenommen werden muss, sind im gelben Teil des kleinsten Hauptbogens jeweils zwei Abbildungen für einen Vokal zu finden, wogegen in entsprechenden blauen italienischen Bogen lediglich eine Abbildung zu sehen ist, was darauf hindeutet, dass es die Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen bzw. ihre Kopplung an Geschlossenheit und Offenheit, im Italienischen nicht gibt. Die beiden äußeren Hauptbögen, die die Konsonanten beinhalten, unterscheiden sich dadurch, dass im mittleren der drei Hauptbögen diejenigen Konsonanten abgebildet sind, für die „in beiden Sprachen identische Abbildungen mit gleichen Anlauten gefunden wurden“¹³⁴. Der äußere Hauptbogen enthält diejenigen Anlaute, die in der anderen Sprache keine Entsprechung haben, „z.B. Umlaute, Diphthonge, Buchstabenkombinationen wie sp, ch im Deutschen – gn, gli im Italienischen“¹³⁵. Zusätzlich sind im äußeren Hauptbogen Phoneme abgebildet, die in beiden Sprachen vorkommen, aber mit unterschiedlichen Graphemen korrespondieren. Uwe Sandfuchs berichtet von dem Einsatz dieser zweisprachigen Anluttabelle im Kontext eines Schulversuchs in der Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg, in dem ein Konzept zur zweisprachigen Alphabetisierung in Deutsch und Italienisch entwickelt wurde. Er weist darauf hin, dass ein entscheidender Vorteil der bilingualen Anluttabelle darin besteht, dass Kinder mit italienischer Erstsprache nun nicht mehr Gefahr laufen, ein Bild bzw. ein Graphem der deutschen Anluttabelle mit einem italienischen Wortlaut zu verbinden, und somit eine falsche Graphem-Phonem-Zuordnung vorzunehmen. Giambusso, Giambusso und Belke zeigen des Weiteren einige Anwendungsmöglichkeiten der Anluttabelle. Durch Erstellung von Spielkarten können beispielsweise Übungen zur Zuordnung von Lauten und Buchstaben in Form von Memory, Schwarzer Peter oder Bingo spielerisch umgesetzt werden. Eine weitere Möglichkeit bietet eine Art Domino, wobei ein Graphem einer passenden Abbildung bzw. einem entsprechenden Anlaut zugeordnet werden muss.¹³⁶

Daraus kann gefolgert werden, dass die interkulturelle Anluttabelle eine Möglichkeit zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit darstellt, wodurch eine Überwindung des

¹³⁴ Uwe Sandfuchs: „Zweisprachiger Schriftspracherwerb – Arbeitsbericht aus der Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg“. S. 231.

¹³⁵ Ebd. S. 231.

¹³⁶ Vgl. Anna Giambusso / Giuseppe Giambusso / Gerlind Belke: „Explodieren statt implodieren. Sprachliche Vielfalt nutzen für ein interkulturelles Leben“. S. 41f.

monolingualen Ansatzes stattfindet, „indem jede Sprache als ein in sich geschlossenes System vermittelt wird“¹³⁷. Mit der zweisprachigen Anlauttabelle ist außerdem ein Material entwickelt worden, welches an viele weitere Sprachkombinationen angepasst werden kann und somit auch für den Schriftspracherwerb und die Sprachbewusstseinsentwicklung von Kindern mit anderen Erst- und Zweitsprachen verwendet werden kann.

4.2.4.3 Das KOALA-Projekt

Das KOALA-Projekt begann als Pilotprojekt an der Francke-Schule in Frankfurt, wo es zwischen 1991 und 1995 als „schuleigenes Projekt zum Lernen in herkunftsheterogenen Klassen“¹³⁸ durchgeführt wurde. Da sich für viele Schulen ähnliche Fragen bezüglich des Umgangs mit herkunftsheterogenen Klassen stellten wie der Francke-Schule, wurde im Jahre 1996 aus dem schuleigenen Pilotprojekt die „Koordinierte Alphabetisierung Deutsch/Türkisch im Anfangsunterricht (KOALA)“¹³⁹. Das KOALA-Projekt sieht mit Blick auf zweisprachige Lerner einen koordinierten Schriftspracherwerb auf Deutsch und Türkisch vor, wobei die Materialien und Vorgehensweisen im allgemeinen Klassenunterricht und im Herkunftssprachenunterricht, die räumlich getrennt voneinander stattfinden, durch die deutsche und türkische Lehrperson aufeinander abgestimmt werden. Außerdem regt KOALA eine „Integration von Kriterien von DaF/DaZ [...] in den Gesamtunterricht“¹⁴⁰ an und bezieht die Eltern mit in den Spracherwerbsprozess der Kinder ein. Ziel ist es, den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder so zu gestalten, dass durch den Vergleich insbesondere der deutschen und türkischen Graphem-Phonem-Korrespondenz die Gefahr der Entstehung von Interferenzfehlern gesenkt wird und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins gefördert wird. Auf emotionaler Ebene bedeutet das Angebot des Muttersprachenunterrichts außerdem eine Anerkennung der Mehrsprachigkeit, was sich positiv auf die Selbstwahrnehmung der Lerner auswirkt. Generell sollen die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, durch das KOALA-Projekt „in die Lage versetzt werden, ihre beiden Sprachen und Kulturen zueinander in eine positive Beziehung zu

¹³⁷ Anna Giambusso / Giuseppe Giambusso / Gerlind Belke: „Explodieren statt implodieren. Sprachliche Vielfalt nutzen für ein interkulturelles Leben“. S. 41.

¹³⁸ Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/entstehung.htm>. (26.03.2010).

¹³⁹ Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/entscheidung.htm>. (26.03.2010).

¹⁴⁰ Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/prinzip.htm>. (26.03.2010).

setzen“¹⁴¹. Eine Weiterentwicklung ihrer Mehrsprachigkeit und ein selbstständiger Umgang mit dieser steht außerdem im Vordergrund. Im Hinblick auf den Schriftspracherwerbsprozess werden die Phoneme und Grapheme zuerst im Deutschunterricht, zeitlich leicht versetzt dann im Erstsprachenunterricht, eingeführt. „Hierzu ist eine didaktisch orientierte kontrastive Progression der Phoneme und Grapheme (Deutsch/Türkisch) erforderlich.“¹⁴² Generell ist KOALA allerdings mit jeder Methode des Schriftspracherwerbs vereinbar und kann beispielsweise auch im Kontext von Jürgen Reichens Konzept *Lesen durch Schreiben* angewandt werden. Bezüglich der Unterrichtsformen favorisiert KOALA offene Formen wie „Tagesplan, Wochenplan, [...] Freie Arbeit, Lernen in Stationen oder projektorientiertes Lernen“¹⁴³. Trotz dieser Leitlinien ist KOALA auch heute noch ein Projekt, welches „schulbezogen angewandt bzw. weiterentwickelt“¹⁴⁴ wird und daher nicht in allen Schulen auf die gleiche Weise umgesetzt wird. Es kann außerdem über den Anfangsunterricht und den Schriftspracherwerbsprozess hinaus in der dritten und vierten Jahrgangsstufe beispielsweise durch koordinierte Sachunterrichtsthemen weitergeführt werden.

5. Sprachliches Lernen im Englischunterricht – Fokus Hörverstehen

Im Folgenden wird der Fokus vom Deutschunterricht auf den Englischunterricht in der Grundschule verschoben. Letzterer ist im Sommer 2009 in Nordrhein-Westfalen verbindlich ab dem ersten Schuljahr eingeführt worden. Zu hinterfragen ist nun, wie Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache mit dem zusätzlichen Lernen einer Fremdsprache umgehen. Dabei wird das Augenmerk im Gegensatz zum Deutschunterricht, wo der Schriftspracherwerb im Mittelpunkt stand, auf das Hörverstehen gelegt. Diese Entscheidung ist dadurch zu begründen, dass das Hörverstehen, neben dem Sprechen, ähnlich wie der Schriftspracherwerb im Deutschunterricht, einen großen Teil des Fremdsprachenunterrichts einnimmt. Lesen und Schreiben werden dagegen nur unterstützend eingesetzt, wobei das Schreiben zu einem Großteil nach Vorlage erfolgt und bis zum vierten Schuljahr lediglich „erste[r] Einsichten in Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Buchstabenfolgen

¹⁴¹ Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/entscheidung.htm>. (26.03.2010).

¹⁴² Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/koala.htm>. (26.03.2010).

¹⁴³ Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/entscheidung.htm>. (26.03.2010).

¹⁴⁴ Berrin Nakipoglu-Schimang. <http://www.koala-projekt.de/html/prinzip.htm>. (26.03.2010).

[und] Rechtschreibmuster[n]“¹⁴⁵ gegeben werden. Aufgrund dieser Gegebenheiten und der ähnlichen Wichtigkeit des Schriftspracherwerbs für den Deutschunterricht und des Hörverstehens für den Englischunterricht in der Grundschule, wird im Folgenden auf das Hörverstehen Bezug genommen. Analog zum Kapitel zum Deutschunterricht liegt ebenfalls eine Aufteilung in Diagnose und Vorschläge zur didaktischen Umsetzung vor. Als Folge der Aktualität des Themas und der daraus resultierenden noch nicht weit fortgeschrittenen Forschungslage wird dieses Kapitel allerdings nicht so umfangreich ausfallen wie das vierte.

5.1 Diagnose

Im Folgenden wird zunächst der Unterschied zwischen dem Zweit- und Drittspracherwerb des Englischen diskutiert, wobei die Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen im Vordergrund stehen. Anschließend wird die Bedeutung des Hörverstehens und die Methode der Schulung des Hörverstehens im Englischunterricht der Grundschule vorgestellt, um eine Grundlage für den darauf folgenden Abschnitt zu schaffen, in dem es um den Zusammenhang zwischen Hörverstehen und Mehrsprachigkeit in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht der Grundschule geht. Aktuelle Forschungsergebnisse werden präsentiert. Abschließend steht die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Leistungen im Fach Deutsch und Hörverstehensleistungen im Englischunterricht im Mittelpunkt.

5.1.1 Der Unterschied zwischen dem Zweit- und Drittspracherwerbsprozess

Ob ein Unterschied zwischen dem Lernen von Englisch als zweiter oder dritter Sprache besteht, wird in der Forschung kontrovers diskutiert. Während Gisela Schmid-Schönbein davon ausgeht, dass der Englischunterricht in der Grundschule eine große Chance für mehrsprachige Kinder darstellt, da diese ertsmals „mit allen anderen in der Klasse am gleichen Punkt“¹⁴⁶ beginnen, kritisiert Daniela Elsner diesen Standpunkt. Elsner weist darauf hin, dass die Vermutung bezüglich eines ähnlichen Ausgangspunkts aller Schülerinnen und Schüler auf einer bereits überholten Theorie beruht, die davon

¹⁴⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. 2008. S. 21.

¹⁴⁶ Gisela Schmid-Schönbein: *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin 2008. S. 32.

ausgeht, dass sich die bereits erworbenen Sprachen untereinander nicht beeinflussen. Aufgrund der Erkenntnis, dass erworbene Sprachen durchaus miteinander interagieren, muss nach Elsner von einem unterschiedlichen Ausgangspunkt bei monolingualen und zweisprachigen Kindern im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen ausgegangen werden.¹⁴⁷ Die Erkenntnisse von Drittspracherwerbsforschern wie Britta Hufeisen, die darauf hingewiesen haben, dass mehrsprachige Personen bereits Erfahrungen im Zweitspracherwerbsprozess gemacht haben, die einen möglichen Beitrag zum Fremdsprachenlernen leisten können, was möglicherweise im Vergleich zu einsprachigen Lernern in besseren Ergebnissen resultiert¹⁴⁸, kritisiert Elsner ebenfalls. Sie gibt an, dass an dieser Stelle kein Vergleich mit dem Fremdsprachenlernen in der Grundschule gezogen werden kann, da sich die Untersuchungen der Tertiärsprachenforscher, die Drittsprachenlernern eine bessere Ausgangslage zuschreiben, auf

ältere Fremdsprachenlerner, die am gesteuerten Fremdsprachenunterricht teilgenommen haben und somit kognitive und systematische Erfahrungen mit dem Lernen einer Fremdsprache sammeln konnten¹⁴⁹

beziehen. Nach Daniela Elsner kann daher nicht generell von einer ähnlichen oder gar besseren Ausgangslage von mehrsprachigen Kindern beim Fremdsprachenunterricht in der Grundschule gesprochen werden. Vielmehr weist sie auf die von Cummins entwickelte *Interdependenzhypothese* hin, die davon ausgeht, dass das Zweitsprachniveau, welches ein Kind erreichen kann, von dem Niveau in der Erstsprache zu Beginn des Zweitspracherwerbsprozesses abhängig ist. Elsner überträgt dies ebenfalls auf den Drittspracherwerbsprozess und folgert, dass auch dieser vom Niveau des Kindes in der Erstsprache abhängt.¹⁵⁰ Es ist zu erkennen, dass Elsner den Unterschied zwischen dem Zweit- und Drittspracherwerbsprozess daher in der Möglichkeit monolingualer Fremdsprachenlerner sieht, auf einer guten Erstsprachenkompetenz aufbauen zu können, wogegen zweisprachige Kinder diese häufig nicht aufweisen, was sich nach Elsner negativ auf das Fremdsprachenlernen auswirkt. Sie erkennt somit die Notwendigkeit, darauf hinzuweisen, dass eine

¹⁴⁷ Daniela Elsner: „Englisch lernen als dritte Sprache. Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachigen vom einsprachigen Fremdsprachenlerner?“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2 (2009). S. 4.

¹⁴⁸ Daniela Elsner: „Englisch lernen als L2 oder L3. What difference does it make?“. In: *Grundschulmagazin Englisch* 2 (2009). S. 36.

¹⁴⁹ Daniela Elsner: „Englisch lernen als dritte Sprache. Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachigen vom einsprachigen Fremdsprachenlerner?“. S. 6.

¹⁵⁰ Vgl. ebd. S. 6.

vorhandene Mehrsprachigkeit nur unter bestimmten Bedingungen zu positiven Auswirkungen auf den Drittspracherwerb führt.¹⁵¹ Darauf deutet auch ihre Studie, die weiter unten vorgestellt wird, hin,

5.1.2 Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule

Wie beim Lernen der Muttersprache, stehen am Anfang des Englischunterrichts in der Grundschule das Hörverstehen und Sprechen im Vordergrund. Daher beginnt der Fremdsprachenunterricht mit dem Einhören in die fremde Sprache. Den Lernenden wird somit eine Einhörphase, eine *silent period*, zur Verfügung gestellt, in der sie die Möglichkeit bekommen, ohne zu sprechen, mit dem Klang des Englischen vertraut zu werden. Mindt und Schlüter weisen darauf hin, dass die Kinder in dieser Phase ausreichende Möglichkeiten der Begegnung mit gesprochener Sprache bekommen sollten, da die Voraussetzung eines erfolgreichen Hörverständnisses „intensives Einhören ist.“¹⁵² Dies kann sowohl durch die Lehrperson als Sprachvorbild als auch durch Tonbandaufnahmen von Muttersprachlern geschehen. Da die Lernenden nicht alle Wörter von Anfang an verstehen, wird das Gesagte durch Mimik, Gestik und visuelle Darstellungen verdeutlicht, wodurch eine Unterstützung des Verstehensprozesses stattfindet. Eine Studie von Marcos Penate Cabrera und Placido Bazo Martinez aus dem Jahr 2001 hat ergeben, dass Lerner Geschichten besser verstehen, wenn diese durch Wiederholungen, Mimik und Gestik unterstützt werden, als wenn ihr Wortschatz vereinfacht wird.¹⁵³ Dieses Ergebnis unterstreicht die Wichtigkeit der visuellen und sprachlichen Unterstützung des Gehörten.

Zur Vergewisserung, ob Gehörtes verstanden wurde, wird zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts „auf Lieder und Reime sowie auf solche Aktivitäten und Übungen zurückgegriffen, in denen Kinder ihr Sprachverständnis durch Handlungen deutlich machen können.“¹⁵⁴ Eine Methode, die diesem Prinzip folgt, wird *Total Physical Response (TPR)* genannt. Die TPR-Methode wurde in den 60er Jahren in

¹⁵¹ Vgl. Daniela Elsner: „Englischunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund: Förderung oder Überforderung? – Ergebnisse einer Vergleichsstudie zum fremdsprachlichen Hörverstehen deutscher und türkischer Muttersprachler in der Grundschule“. In: Heiner Böttger (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge, Nürnberg 2007*. München 2008. S. 307.

¹⁵² Dieter Mindt / Norbert Schlüter: *Ergebnisorientierter Englischunterricht für die Klassen 3 und 4*. Berlin 2007. S. 52.

¹⁵³ Vgl. Annamarie Pinter: *Teaching Young Language Learners*. Oxford 2007. S. 48.

¹⁵⁴ Friederike Klippel: *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin 2005. S. 79.

Amerika von James J. Asher erfunden und seitdem in verschiedenen Kontexten erprobt und weiterentwickelt. Sie „basiert auf der Verknüpfung von Sprachvermittlung und Bewegung“¹⁵⁵. Indem die Lerner mit dem ganzen Körper auf Instruktionen der Lehrperson reagieren, zeigen sie nonverbal durch Ausführung der Anweisungen ihr Hörverstehen. Im Grundschulfremdsprachenunterricht wird auf Elemente der TPR-Methode zurückgegriffen, indem zu Liedern, Reimen und Geschichten sprachbegleitende Bewegungen ausgeführt werden.

5.1.3 Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Hörverstehen

Daniela Elsner führte 2007 eine Studie durch, in der sie monolinguale und zweisprachig türkisch-deutsche Lerner der vierten Jahrgangsstufe in Hinblick auf ihre Hörverstehensfähigkeit im Englischunterricht testete. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Kinder bereits zwei Jahre Englischunterricht. Zur Überprüfung ihrer Hypothese, welche besagt, dass monolinguale Schülerinnen und Schüler bessere Hörverstehensleistungen zeigen als Kinder mit der Zweitsprache Deutsch, verwendete sie eine selbst erstellte Testmethode, die sowohl den Stand der Kenntnisse der Schüler „aufgrund des vorangegangenen Unterrichts als auch die allgemeine (rezeptive) Sprachfähigkeit“¹⁵⁶ testen sollte. Die Ergebnisse des Hörverstehentests bestätigen die Hypothese und zeigten für zweisprachig deutsch-türkische Lerner durchschnittlich schlechtere Ergebnisse als für monolinguale Kinder. Elsner interpretiert ihre Ergebnisse, indem sie annimmt, dass die mehrsprachigen Kinder aufgrund ihrer nicht ausreichenden Beherrschung der Erstsprache Probleme beim Drittspracherwerb haben.

Ähnliche Ergebnisse zeigt eine Studie, die das Schulministerium Nordrhein-Westfalen zwischen 2005 und 2006 an 60 Grundschulen durchgeführt hat, um die Kompetenzen der Kinder nach zwei Jahren Englischunterricht in den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen festzustellen. Auch hier konnte eine Differenz zwischen dem Lernerfolg monolingual-deutscher und mehrsprachiger Kinder nachgewiesen werden.

¹⁵⁵ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/tpr-total-physical-response/>.
(26.03.2010).

¹⁵⁶ Daniela Elsner: „Englischunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund: Förderung oder Überforderung? – Ergebnisse einer Vergleichsstudie zum fremdsprachlichen Hörverstehen deutscher und türkischer Muttersprachler in der Grundschule“. S. 301.

Kinder aus deutschsprachigen Familien [...] erzielten einen mittleren Punktwert von 30,5. Kinder, die nach Aussagen der Fachlehrkräfte bilingual aufwachsen [...] erreichen im Durchschnitt 28,5 Punkte, Kinder mit anderen Herkunftssprachen [...] im Mittel einen Punktwert von 25,7. Ein Vergleich zwischen den beiden größten Gruppen (Türkisch und Russisch) zeigt, dass die Kinder mit Russisch mit 27 Punkten über dem Mittelwert aller Kinder mit anderen Herkunftssprachen lagen. Die Kinder mit Türkisch als Herkunftssprache lagen mit 24,9 Punkten unter dem mittleren Wert.¹⁵⁷

Es ist erkennbar, dass auch laut dieser Untersuchung Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Englischunterricht in Bezug auf ihre rezeptiven Fähigkeiten benachteiligt sind. Allerdings wird durch die Differenzierung nach Herkunftssprache auch deutlich, dass innerhalb der Gruppe der Mehrsprachigen noch einmal unterschieden werden muss.

5.1.4 Zusammenhang zwischen den Deutschleistungen und dem Hörverstehen in der Tertiärsprache Englisch

Im Kontext ihrer Studie von 2007 hat Daniela Elsner eine weitere Hypothese aufgestellt. Sie beabsichtigte herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen den Leistungen im Deutschunterricht und denjenigen bezüglich des Hörverstehens im Fach Englisch gibt¹⁵⁸, woraufhin auf einen möglichen Einfluss der Zweitsprachenkompetenz auf die Drittsprachenkompetenz geschlossen werden könnte. Wie die erste Hypothese, konnte auch diese mit Hilfe ihrer Studie verifiziert werden. Je schlechter bei Kindern der Lernerfolg im Fach Deutsch war, desto schlechter waren auch ihre Leistungen im Fach Englisch bezüglich des Hörverstehens.

Somit kann geschlussfolgert werden, dass laut Elsners Studie der Zweitspracherwerbserfolg eines Kindes als Indikator für den Erfolg beim Lernen der Fremdsprache Englisch in der Grundschule gesehen werden kann und sich eine nur ungenügende Kompetenz in der Erstsprache nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf den Fremdsprachenunterricht auswirkt. Mit der zweiten Hypothese versucht Elsner somit eine Erklärung für das schlechtere Abschneiden von mehrsprachigen

¹⁵⁷ Bernd Groot-Wilken / Gaby Engel / Eike Thürmann: „Listening and Reading Comprehension. Erste Ergebnisse einer Studie zu Englisch ab Klasse 3 an nordrhein-westfälischen Grundschulen“. In: *forum schule* 1 (2007). <http://www.forum-schule.de/forum-schule-archiv/fs18/magein.html>. (26.03.2010).

¹⁵⁸ Vgl. Daniela Elsner: „Englischunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund: Förderung oder Überforderung? – Ergebnisse einer Vergleichsstudie zum fremdsprachlichen Hörverstehen deutscher und türkischer Muttersprachler in der Grundschule“. S. 301.

Kindern bezüglich des Hörverstehens im Englischunterricht zu finden. Sie kommt zu dem Ergebnis:

Die negativen Auswirkungen vorhandener sprachlicher Defizite in Erst- und Zweitsprache bei Kindern mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit machen auch vor dem schulischen Fremdsprachenlernprozess keinen Halt.¹⁵⁹

Es wird deutlich, dass Daniela Elsner - wie viele Deutschdidaktiker für den Zweitspracherwerb - die Wichtigkeit der Förderung der Erstsprache von mehrsprachigen Kindern für den Fremdsprachenunterricht erkennt.

5.2. Vorschläge zur didaktischen Unterstützung

Entsprechend der Erkenntnis, dass für den Fremdsprachenunterricht wie für den Deutschunterricht eine gut entwickelte Erstsprache von Bedeutung ist bzw. dass die Zweisprachigkeit der Kinder als Potenzial genutzt werden muss, werden in der Forschung vermehrt Beiträge vorgestellt, die den Einbezug der verschiedenen Erstsprachen in den Fremdsprachenunterricht befürworten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Im Folgenden wird daher ein solcher *language awareness* fördernder Unterricht vorgestellt, wobei zunächst die Methode erläutert und im Anschluss daran auf unterrichtspraktische Beispiele eingegangen wird.

5.2.1 Die Förderung von *language awareness*

Ähnlich wie Oomen-Welke für den Deutschunterricht regt Adelheid Kierepka für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule einen Perspektivwechsel hin zur Anerkennung der Bedeutung der Herkunftssprachen der Kinder an. Sie bezieht sich dabei auf die europäische Sprachenpolitik, aufgrund derer Mehrsprachigkeit auch im schulischen Kontext gefördert werden sollte. In diesem Zusammenhang versteht Kierepka „die Anbahnung bewusster Sprachbetrachtung [als] [...] eine neue Dimension

¹⁵⁹ Daniela Elsner: „Englischunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund: Förderung oder Überforderung? – Ergebnisse einer Vergleichsstudie zum fremdsprachlichen Hörverstehen deutscher und türkischer Muttersprachler in der Grundschule“. S. 307.

des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in der Grundschule“¹⁶⁰. Das bisherige Konzept des Englischunterrichts in der Grundschule, bei dem die kommunikative Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt steht, sollte daher um „das kognitive Element der bewussten Sprachbetrachtung“¹⁶¹ erweitert werden. Durch die Bewusstmachung impliziten Wissens, welches die Lerner im Umgang mit verschiedenen Sprachen erworben haben, kann dieses sich positiv auf den weiteren Sprachlernprozess auswirken. Um zu zeigen, dass Kinder im Alter zwischen 8 und 10 Jahren schon zu Sprachreflexion und zur bewussten Umsetzung des gewonnenen Wissens fähig sind, führte Kierepka eine Umfrage mit Lernern, die zusätzlich zum Englischen noch eine oder zwei weitere Sprachen erwerben, durch und kommt zu folgendem Ergebnis:

Die Schüler verfügen über ein intuitives Wissen vom Klang der Sprachen, das sie befähigt, die verschiedenen Sprachen an akustischen Oberflächenmerkmalen zu erkennen und bewusst voneinander zu unterscheiden.¹⁶²

Aufgrund dieses Ergebnisses, welches die Möglichkeit eines sprachbewusstseinsfördernden Unterrichts bestätigt, argumentiert Kierepka, dass diese Chance im Fremdsprachenunterricht der Grundschule wahrgenommen werden sollte.

Sigrid Luchtenberg stimmt Kierepka und Oomen-Welke zu, indem sie angibt, dass sowohl im Deutsch- als auch im Fremdsprachenunterricht eine bewusste Auseinandersetzung mit fremden Sprachen im Kontext der Sprachreflexion notwendig ist. Luchtenberg verwendet den Begriff *language awareness*, der auf eine Konzeption zurückzuführen ist, die in England in den 70er Jahren entwickelt wurde. Aufgrund von schlechten Fremdsprachen-, aber auch muttersprachlichen Kompetenzen englischer Schülerinnen und Schüler wurden *language awareness*-Ansätze eingesetzt, die das Nachdenken und Sprechen über die eigenen Sprachen fördern sollte. Ziele dieser *language awareness*-Ansätze waren, das Interesse der Lerner an Sprachen anzuregen, Sprachanalysen vorzunehmen, Bewusstmachungsprozesse anzustoßen, einen Umgang

¹⁶⁰ Adelheid Kierepka: „Mehrere Sprachen in der Grundschule. Aspekte der Förderung und Einschätzung von mehrsprachigen Schülerleistungen“. In: Michael K. Legutke / Maike Grau (Hgg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt 2008. S. 56.

¹⁶¹ Ebd. S. 56.

¹⁶² Adelheid Kierepka: „Sprachübergreifendes Lernen in der Grundschule – Ein Beitrag zur Entwicklung von Sprachbewusstsein“. In: Heiner Böttger (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge, Nürnberg 2007*. München 2008. S. 313.

mit Manipulation durch Sprache zu lernen und die Entwicklung der Fähigkeit, über Sprache zu kommunizieren.¹⁶³

5.2.2 Kinder als Sprachdetektive

Förderung von Sprachbewusstsein bzw. *language awareness* kann im Fremdsprachenunterricht der Grundschule vor allem durch die Anregung geschehen, Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen zu entdecken. Es müssen daher Rahmenbedingungen geschaffen werden, die das bewusste Wahrnehmen von Ähnlichkeiten ermöglichen und somit zu „mehrsprachigem Wissen“¹⁶⁴ führen. Kierepka beschreibt die Rolle der Lerner bei diesem Prozess als *Sprachdetektive*. Dies bedeutet, dass durch die Gegebenheiten der Lernsituation die Neugier der Kinder geweckt wird, woraufhin sie durch selbstbestimmtes Handeln Entdeckungen machen können.

Ein Beispiel einer solchen Lernsituation mit Bezug auf den Bereich Hörverstehen könnte so aussehen, dass die Kinder mit Hörmaterial ausgestattet werden, welches sie in Einzelarbeit analysieren. Als sprachliche Basis wird ein „hochfrequenter thematischer Wortschatz“¹⁶⁵ gewählt, der durch gemeinsame Merkmale in den verschiedenen Sprachen verbunden ist. Dies trifft beispielsweise auf Themenfelder wie Farben, Tiere, Monate, Früchte oder Zahlen zu.¹⁶⁶ Als Hörmaterial wird eine Stimme aufgenommen, die beispielsweise die Farbe blau in verschiedenen Sprachen nacheinander nennt. Die Lerner bekommen die Aufgabe, zum einen herauszufinden, was die Wörter gemeinsam haben. Die Ergebnisse werden in kleinen Gruppen ausgetauscht, wobei die metasprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zum Einsatz kommt. Zusätzlich besteht eine weitere Aufgabe darin, die gehörte Wortreihe auf einem Arbeitsblatt durch weitere Sprachen zu ergänzen.¹⁶⁷ Die mögliche Erweiterung des Sprachbewusstseins entsteht bei den Lernern dadurch, dass sie beispielsweise die Ähnlichkeiten der Aussprache bzw. Schreibung eines Wortes in verschiedenen Sprachen erkennen.

¹⁶³ Sigrid Luchtenberg: „Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 5 (1994), H.1. S. 4.

¹⁶⁴ Adelheid Kierepka: „Mehrere Sprachen in der Grundschule. Aspekte der Förderung und Einschätzung von mehrsprachigen Schülerleistungen“. S. 57.

¹⁶⁵ Ebd. S. 60.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. S. 60.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. S. 61.

6. Praktische Untersuchung bezüglich der Leistungen von monolingual-deutschsprachigen und mehrsprachigen Lernern im Deutsch- und Englischunterricht

Im Folgenden wird eine von mir durchgeführte stichprobenartige Untersuchung vorgestellt, die die Leistungen von monolingualen und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern einer 3. Klasse im Fach Deutsch und Englisch vergleicht. Entsprechend dem vorangehenden Teil dieser Arbeit wurde für den Deutschunterricht die Lesekompetenz der Kinder analysiert. Bei der Testung im Englischunterricht standen, aus im fünften Kapitel bereits genannten Gründen, die Hörverstehensleistungen und das Lesen auf Wortebene im Vordergrund. Beide Teile stehen dadurch in Zusammenhang, dass jeweils rezeptive Fähigkeiten getestet werden, wobei die Hörverstehensleistung sowie das Rekodieren und Dekodieren Vorläuferfertigkeiten der Lesekompetenz darstellen. Die Idee einer solchen Untersuchung entstand in Anbetracht der DESI-Studie, weswegen diese zunächst kurz vorgestellt wird. Dabei wird allerdings, aufgrund des Gesamtkontextes der Arbeit, lediglich auf die Ergebnisse bezüglich der Leistungen von Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache eingegangen. Im Anschluss daran folgt eine ausführliche Beschreibung der Untersuchung, der verwendeten Testmaterialien sowie eine Analyse der Ergebnisse.

6.1 Ausgangspunkt und Grundlagen – Die DESI-Studie

Die DESI-Studie (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*) wurde 2001 von der Kultusministerkonferenz, als Ergänzung der international angelegten PISA-Studie in Auftrag gegeben. Im Vordergrund stand die Untersuchung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern deutscher Schulen in den Fächern Englisch und Deutsch. Die Umsetzung erfolgte durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) unter der Federführung von Eckard Klieme und Bärbel Beck. Im Schuljahr 2003/2004 wurden an 2 Messpunkten zu Beginn und am Ende des Schuljahres die Schülerleistungen getestet. Testpersonen waren 11000 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe von insgesamt 220 Schulen aller Schularten.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: *Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt am Main, 2006. S. 1. <http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/desi-zentrale-befunde>. (26.03.2010).

Zusätzlich wurde durch Befragung von Eltern, Lehrkräften und Schulleitern versucht, die Rahmenbedingungen schulischen Lernens zu erfassen. Im Kontext der DESI-Studie wurden für die Fächer Deutsch und Englisch fünfzehn verschiedene Kompetenzen angenommen, die Grundlage der Testungen waren.

In Hinblick auf Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache wurden die Ergebnisse von deutschen, nichtdeutschen und mehrsprachigen Kindern unterschieden, wobei letztere die Gruppe der Lerner bilden, die „in ihrer Familie Deutsch und eine weitere Sprache gelernt“¹⁶⁹ haben.

Für das Fach Deutsch konnten, bezüglich der Leistungen von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache, Leistungsrückstände gegenüber monolingual-deutschsprachigen Lernern festgestellt werden. Mehrsprachige Lerner zeigten ebenfalls schlechtere Leistungen als einsprachige Kinder, allerdings waren diese im Vergleich zu Lernern nichtdeutscher Erstsprache signifikant besser. Der größte Unterschied bestand in der Kenntnis bzw. im Umgang mit dem deutschen Wortschatz.¹⁷⁰ Für das Fach Englisch ermittelte DESI erstmals die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf das Fremdsprachenlernen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen von Lernern im Vergleich zu den Ergebnissen in Deutsch geringer geworden sind. Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler erreichen sogar in der Gesamtleistung ein leicht besseres Ergebnis als deutsche Kinder, wobei dieses in Bezug auf die Schulform Realschule am deutlichsten hervortritt. Lerner mit nichtdeutscher Erstsprache weisen in der Realschule ebenfalls bessere Ergebnisse auf als deutsche Kinder. In der Gesamtleistung schneiden sie allerdings schlechter ab als die beiden anderen Schülergruppen. Bei statistischer Kontrolle der Variablen *Bildungsgang*, *sozioökonomischer Status*, *Geschlecht* und *kognitive Grundfähigkeiten*¹⁷¹ kann als Gesamtergebnis ein „positiver Effekt der Zugehörigkeit zur mehrsprachigen oder nichtdeutschsprachigen Schülergruppe auf die Gesamtleistung in Englisch“¹⁷² beobachtet werden. Bezüglich des Faches Deutsch bleibt der obengenannte Unterschied trotz statistischer Kontrolle der Variablen bestehen.

¹⁶⁹ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. S. 22.

¹⁷⁰ Vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
<http://www2.dipf.de/desi/DESI%20Ausgew%20E4hlte%20Ergebnisse.pdf>. S. 4. (26.03.2010).

¹⁷¹ Vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. S. 25.

¹⁷² Ebd. S. 25.

In Hinblick auf den Lernerfolg im Englischunterricht stehen die Ergebnisse der DESI-Studie in Kontrast zu den zuvor vorgestellten Ergebnissen von Daniela Elsner, die eine schlechtere Hörverstehensleistung bei Grundschulkindern mit der Zweitsprache Deutsch feststellte. Zwar muss berücksichtigt werden, dass Elsner lediglich zwischen einsprachigen und zweisprachigen Lernern, im Gegensatz zu DESI, wo noch einmal eine Aufteilung der Letzteren stattfand, unterschied, jedoch zeigte sich bei DESI unter Berücksichtigung der Variablen Bildungsgang, sozioökonomischer Status, Geschlecht und kognitive Grundfähigkeiten insgesamt für zweisprachige Lerner ein Vorteil beim Fremdsprachenlernen. Bei genauerer Betrachtung der Einzelkompetenz *Hörverstehensleistung* zeigt DESI unter Kontrolle obengenannter Variablen dasselbe Ergebnis. Als größter Unterschied bezüglich der Rahmenbedingungen der DESI-Studie und der Untersuchung von Elsner bleibt daher die Jahrgangsstufe, in der sich die Testpersonen befanden, bestehen.

Angeregt durch die DESI-Studie und den Gegensatz zwischen dieser und Elsners Ergebnissen bezüglich des Englischunterrichts entstand die Idee, eine Untersuchung durchzuführen, die die Deutsch- und Englischleistungen von Grundschulkindern testet, und diese in Hinblick auf den Erfolg von einsprachigen und zweisprachigen Kindern vergleicht. Somit kann die DESI-Studie als Grundlage und Ausgangspunkt der im Folgenden vorgestellten Untersuchung festgehalten werden.

6.2 Der Lesetest für den Deutschunterricht

Es folgt eine Darstellung des ersten Teils der Untersuchung, der Bezug auf die Leseleistungen im Deutschunterricht nimmt. Aufeinanderfolgend werden nun die Grundgedanken der Testung, der Korpus, die Ziele der Testung und die Umsetzung vorgestellt.

6.2.1 Grundgedanken

Mit Bezugnahme auf den vorangehenden Teil der Arbeit wurde eine Untersuchung der Lesekompetenz von Grundschulern vorgenommen. Als Testpersonen standen 25 Kinder einer dritten Klasse zur Verfügung, wobei der Anteil an zweisprachigen Kindern bei 60% lag. Als Erstsprachen lagen neben Deutsch vor allem Russisch, aber auch Kroatisch, Albanisch und Polnisch vor. Die zweisprachigen Kinder der Klasse

sind alle vor Schuleintritt, allerdings in unterschiedlichem Maße, mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen. Daher wurde keine weitere Unterteilung der Gruppe der Zweisprachigen, wie dies bei DESI geschah, vorgenommen. Für eine Testung der Lesekompetenz ist außerdem die Tatsache von Bedeutung, dass lediglich zwei Kinder der Klasse eine Lese-Rechtschreibschwäche aufwiesen.

Die Untersuchung der Lesekompetenz der Grundschüler fand mit Hilfe des standardisierten Lesetests *Knuspels Leseaufgaben* statt. Dieser Test erwies sich als besonders geeignet, da er in vier Subtests das Hörverstehen, die Rekodier- sowie Dekodierfähigkeit und das Leseverstehen gesondert testet. Aus der Zusammenfassung verschiedener Teilfähigkeiten kann am Ende die Lesefertigkeit ermittelt werden. Somit können der Deutsch- und Englischtest im Nachhinein nicht nur im Gesamten, sondern auch gezielt auf die Hörverstehensleistung, die Rekodier- sowie die Dekodierfertigkeit hin verglichen werden. Außerdem lässt sich durch die Analyse der vier Subtests genauer feststellen, in welchem Bereich Schwächen auftauchen.

6.2.2 Korpus

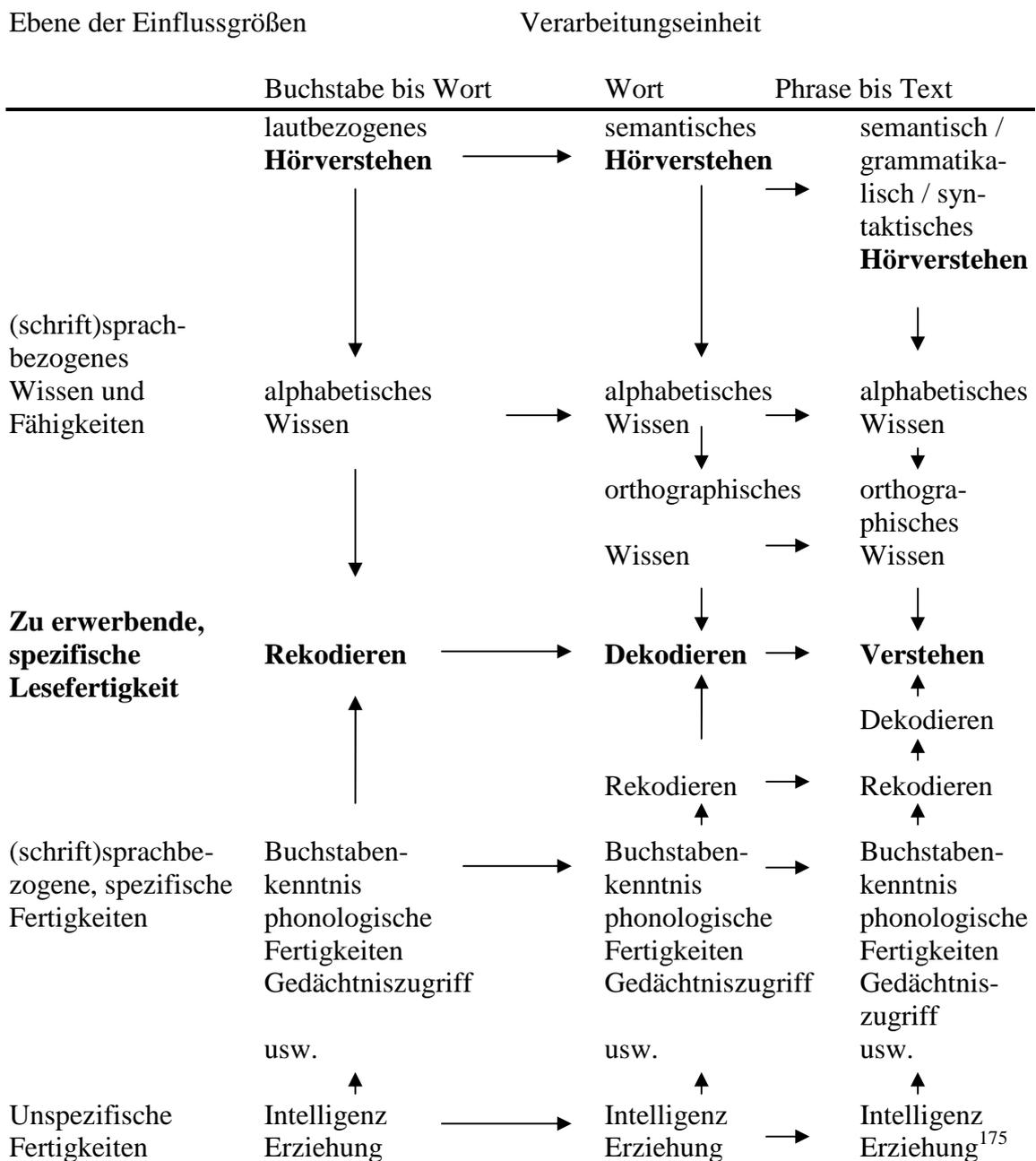
Knuspels Leseaufgaben ist ein Testverfahren, welches auf einem von Harald Marx entwickelten Leseentwicklungsmodell basiert. In diesem Modell wird „die phonologische Route als Ausgangspunkt für jede Art von Leseverstehen“¹⁷³ angesehen. Es geht von drei Lesefertigkeiten, nämlich der Rekodierfertigkeit, der Dekodierfertigkeit und dem Verstehen von schriftsprachlichen Äußerungen aus, die nacheinander erworben werden. Bei diesen stehen unterschiedliche schriftsprachliche Verarbeitungseinheiten im Vordergrund. Das Hörverstehen wird als notwendige Größe zur Beurteilung des Leseverstehens hinzugenommen. Dabei stellen nach Marx die Rekodierfertigkeit, die Dekodierfertigkeit und das Hörverstehen Vorläuferfertigkeiten des Leseverstehens dar, die auf den Verarbeitungsvorgang beim Lesen in unterschiedlichem Maße einwirken. Außerdem werden weitere

„mögliche Beziehungen von (schrift)sprachbezogenen Einflussgrößen und Wissen über Sprache auf die drei spezifischen Lesefertigkeiten in Abhängigkeit von der schriftsprachlichen Verarbeitungseinheit“¹⁷⁴

¹⁷³ Harald Marx: *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L)*. Handanweisung. Göttingen 1998. S. 4.

¹⁷⁴ Ebd. S. 4.

im Modell dargestellt. So basiert die Rekodierfertigkeit beispielsweise auf einem lautbezogenen Hörverstehen. Ein semantisches Hörverstehen ist noch nicht erforderlich und wird erst bei der Dekodierfertigkeit als Voraussetzung angesehen. Als schriftsprachbezogene Fertigkeiten müssen daher für den Rekodiervorgang eine Buchstabenkenntnis sowie phonologische Fertigkeiten zur Verfügung stehen. Als Zusammenfassung des Modells der Leseentwicklung sei dieses im Folgenden in seiner bildlichen Darstellung gezeigt:



¹⁷⁵ Harald Marx: *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L). Handanweisung*. S. 5.

Die drei Lesefertigkeiten sowie das Hörverstehen werden im Test in einzelnen voneinander getrennten Subtests überprüft. Alle Subtests sind auf einem Testbogen zu finden. Der Testbogen liegt in zwei Varianten vor, wobei sich diese lediglich durch eine vertauschte Anordnung der Testitems unterscheiden. Subtest 1 (s. Anhang) bezieht sich auf die Hörverstehensleistung. Die Schülerinnen und Schüler müssen auf 14 Fragen bzw. Aufforderungen, die ihnen gestellt werden, adäquat reagieren und das Verlangte auf dem Testbogen umsetzen. Bei der Auswertung dieses Tests wird daher jeweils zwischen einem Wissens- und einem Ausführungsaspekt unterschieden. Subtest 2 (s. Anhang) testet die Rekodierfertigkeit der Lerner. Es wird geprüft, ob sie trotz der grafischen Ähnlichkeit zweier semantisch sinnvoller Wörter in der Lage sind, diese phonologisch korrekt zu entschlüsseln. Hierzu werden den Kindern 40 visuell ähnliche Wortpaare vorgelegt, für die sie entscheiden sollen, ob sie gleich ausgesprochen werden. Bei der Auswertung wird jede richtige Antwort einfach gewertet. In Subtest 3 (s. Anhang) steht die Dekodierfertigkeit der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund. Überprüft wird die korrekte Rekodierfertigkeit von Pseudowörtern und zusätzlich die Fähigkeit zu erkennen, ob die phonologische Repräsentation mit derjenigen eines deutschen Wortes übereinstimmt. Den Kindern werden dabei 40 Wörter vorgegeben, wobei bei der Auswertung eine einfache Wertung jeder richtigen Antwort vorgenommen wird. Das Leseverstehen steht in Subtest 4 (s. Anhang) im Vordergrund. Ähnlich wie in Subtest 1 sind 14 Fragen bzw. Aufforderungen, die die Lerner korrekt beantworten bzw. ausführen müssen, die Grundlage des Teiltests. Der Unterschied zu Subtest 1 besteht darin, dass in Subtest 4 die Fragen bzw. Aufforderungen schriftlich vorgegeben sind, während diese in Subtest 1 vorgelesen werden. Auch bei diesem Test wird, in Anlehnung an Subtest 1, bei der Auswertung zwischen einem Wissens- und einem Ausführungsaspekt unterschieden. Die Gesamtauswertung findet mit Hilfe eines Auswertungsbogens und vorgegebenen Auswertungsschlüsseln¹⁷⁶ für die Subtests 1 und 4 statt. Die Ergebnisse der Subtests 1, 2 und 3 können am Ende zu einem Score für die „Vorläuferfähigkeiten des verstehenden Lesens“¹⁷⁷ zusammengefasst werden. Die Subtests 2, 3 und 4 bilden den Score, der die Leseverstehensfähigkeit angibt.

¹⁷⁶ Vgl. Harald Marx: *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L). Handanweisung*. S. 28.

¹⁷⁷ Ebd. S. 9.

6.3.3 Ziel der Untersuchung

Der erste Teil der Gesamtuntersuchung verfolgt das Ziel, herauszufinden, ob tatsächlich ein Unterschied zwischen den Leistungen von einsprachigen Lernern und Lernern mit Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf die Lesekompetenz, wie ihn die DESI-Studie für Neuntklässler belegt hat, festgestellt werden kann. Des Weiteren ist es Ziel der Testung, zu analysieren, bei welcher der Lesefertigkeiten, die Einfluss auf den Verarbeitungsprozess beim Lesen nehmen, sich die größten Probleme zeigen.

6.2.4 Umsetzung

Im Folgenden wird die praktische Realisierung der ersten Teiluntersuchung vorgestellt. Es wird auf das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse Bezug genommen.

6.2.4.1 Methodisches Vorgehen

Für die Testung einer 3. Klasse in der Mitte des Schuljahres hat der Testautor Harald Marx eine Gesamttestzeit von 40,45 min vorgesehen. Dabei entfallen 4 min auf Subtest 1, 6,15 min auf Subtest 2, 5,30 min auf Subtest 3 und 10 min auf Subtest 4.¹⁷⁸ Den 25 Kindern des dritten Schuljahres wurden zu Beginn des Tests abwechselnd Testbögen der Form A und B vorgelegt. Eine Testeinführung wurde gegeben, bei der die Erläuterung der Rahmenbedingungen im Vordergrund stand. Des Weiteren wurden in dieser Phase die „Knuspel“ als Zauberwesen, die lediglich aus einem Kopf, Armen und Beinen bestehen und gut bzw. schlecht gelaunt sein können, vorgestellt. Diese Erklärung war von Bedeutung, da die Lerner während des Tests mit den „Knuspels“ arbeiten mussten. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass die Beantwortung von Fragen während der Testung entfällt. Anschließend fand die Durchführung der Subtests der Reihe nach in der vorgegebenen Zeit statt, wobei zu Beginn jedes Subtests eine kurze Testanweisung gegeben wurde. Zusätzlich stand eine gemeinsame Lösung der vorgegebenen Beispiele am Anfang jedes Subtests, um sicherzustellen, dass jeder Lerner die Aufgabe verstanden hatte. Nach Beendigung des vierten Subtests wurden die Testbögen eingesammelt.

¹⁷⁸ Vgl. Harald Marx: *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L). Durchführungsanleitung Gruppentest*. Göttingen 1998. S. 3.

Die Auswertung fand anhand von vier vorgegebenen Auswertungsschlüsseln statt. Abschließend wurden die Ergebnisse der monolingualen und der zweisprachigen Lerner separat betrachtet und in einer Tabelle gegenübergestellt.

6.2.4.2 Ergebnisse

In der untenstehenden Tabelle sind die Ergebnisse des Lesetests *Knuspels Leseaufgaben* zu sehen. In den ersten vier Zeilen wurden die Ergebnisse der einzelnen Subtests 1 (Hörverstehen), 2 (Rekodieren), 3 (Dekodieren) und 4 (Leseverstehen) aufgeführt. Des Weiteren wurden die Vorläuferfertigkeit des Lesens, die sich aus den Subtests 1, 2 und 3 ergibt, sowie die Lesefähigkeit ermittelt. Letztere ergibt sich aus den Subtests 2, 3 und 4. In der letzten Zeile ist eine zusammenfassende Auswertung der Subtests 1, 2, 3 und 4 zu sehen. Hinter der Merkmalsbeschreibung wurde jeweils die zu erreichende Maximalpunktzahl angegeben. Spaltenweise ist zuerst die Durchschnittspunktzahl der monolingualen Schüler, an zweiter Stelle die Durchschnittspunktzahl der zweisprachigen Schüler und zuletzt der Durchschnittswert der ganzen Klasse aufgeführt.

	Einsprachige Schüler Durchschnittswert (Rohpunkte) (n=10)	Zweisprachige Schüler Durchschnittswert (Rohpunkte) (n=15)	Gesamte Klasse Durchschnittswert (Rohpunkte) (n=25)
Subtest 1 (max. 34)	25,7	23,1	24,16
Subtest 2 (max. 40)	20,8	19,3	19,88
Subtest 3 (max. 40)	21,7	20,3	20,88
Subtest 4 (max. 34)	23,8	12,0	16,72
Vorläuferfertigkeit (max. 114)	68,2	62,7	64,92
Lesefähigkeit (max. 114)	66,3	51,6	57,48
Gesamt (max. 148)	93,0	74,7	81,64

Es ist zu erkennen, dass die Ergebnisse der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler in allen Subtests unter den Ergebnissen der einsprachigen Lerner liegen. Während die Differenz in Subtest 1, 2 und 3 im Durchschnitt allerdings lediglich ein bis zwei Rohpunkte beträgt und damit sehr gering ist, ist bei Subtest 4 eine sehr große Differenz zu erkennen. Da die Ergebnisse der Subtests zur Berechnung der Vorläuferfertigkeit des Lesens und der Lesefähigkeit verwendet werden, zeigt sich bei diesen

Entsprechendes. Ein besonders großer Unterschied von annähernd 15 Rohpunkten liegt bei der Lesefähigkeit vor.

Nach detaillierter Analyse der Subtests 4 konnte der Grund für das schlechte Ergebnis der zweisprachigen Lerner festgestellt werden. Nicht falsche Ergebnisse sind die Ursache dafür, dass die zweisprachigen Kinder im Gegensatz zu den einsprachigen Lernern ca. 50% weniger Punkte erreichten. Vielmehr ist das Ergebnis auf eine langsamere Lesegeschwindigkeit zurückzuführen. Dies kann daran erkannt werden, dass ein großer Teil der zweisprachigen Kinder es nicht schaffte, Subtest 4 in 10 min zu lösen und somit zum Ende der Tests hin keine Aufgaben mehr bearbeitet wurden. Den einsprachigen Kindern dagegen gelang dies. Die Möglichkeit, dass ein mangelndes Leseverstehen der zweisprachigen Lerner vorliegt, kann durch die weitgehende Richtigkeit der Antworten in Subtest 4 ausgeschlossen werden. Außerdem belegt der Vergleich mit Subtest 1, dass die Lerner durchaus in der Lage sind, die Aufforderungen umzusetzen, wenn sie sie hören. Daher scheint der Grund der schlechteren Ergebnisse tatsächlich in einer langsameren Lesegeschwindigkeit zu liegen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Vorläuferfertigkeiten des Lesens von den zweisprachigen Kindern der Klasse im Vergleich zu den einsprachigen Kindern nur geringfügig schlechter beherrscht werden. Die Ergebnisse der Tests zum Hörverstehen, Rekodieren und Dekodieren zeigen, dass sie nur weniger Probleme mit der Graphem-Phonem-Zuordnung haben. Vielmehr scheinen die Schwierigkeiten beim Lesen von ganzen Sätzen aufzutreten. Dies scheint aus einer langsamen Lesegeschwindigkeit zu resultieren, die beispielsweise auf einen kleineren Wortschatz zurückgeführt werden könnte.

Vergleicht man die Ergebnisse der Klasse mit den Ergebnissen, die Harald Marx als Durchschnittswerte für eine 3. Jahrgangsstufe in der Mitte des Schuljahrs angibt, so kann beobachtet werden, dass die untersuchte Klasse durchweg schlechtere Ergebnisse erzielte als die von Marx untersuchten Klassen. Es muss allerdings angemerkt werden, dass im Kontext von Marx' Untersuchung lediglich 18% der Kinder Deutsch als Zweitsprache lernten. Dieser Anteil betrug bei der untersuchten Klasse 60%. Eine separate Aufstellung der Ergebnisse von zweisprachigen Kindern ist bei Marx nicht erfolgt.

6.3 Der Lesetest für den Englischunterricht

Im Folgenden wird der zweite Teil der Untersuchung, der sich auf die Leistungen im Fach Englisch bezieht, dargestellt. Wie zum Deutschtest werden nun aufeinanderfolgend die Grundgedanken der Testung, der Korpus, die Ziele der Testung und die Umsetzung vorgestellt.

6.3.1 Grundgedanken

Entsprechend den in Kapitel 5 vorgestellten Aspekten zum sprachlichen Lernen im Englischunterricht der Grundschule wurde eine Untersuchung der Hörverstehensleistung sowie der Rekodier- und Dekodierfertigkeiten durchgeführt. Ein vollständiger Lesetest kann aus in Kapitel 5 bereits genannten Gründen nicht durchgeführt werden. Als Testpersonen standen dieselben Kinder zur Verfügung wie für den Deutschtest, wodurch eine einheitliche Vergleichsbasis beider Tests im Nachhinein gegeben ist. Die Kinder der 3. Klasse haben seit 1 ½ Jahren Erfahrungen mit Englisch als Fremdsprache, da die Schule in dieser Klasse teilweise im zweiten Schuljahr mit dem Englischunterricht begonnen hat.

6.3.2 Korpus

Zur Untersuchung der Leistungen im Englischunterricht wurde ein selbstentwickelter Test verwendet, der an *Knuspels Leseaufgaben* angelehnt ist. Subtest 1, 2 und 3 wurden übertragen und an die Englischkenntnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst. Das Lesemodell von Harald Marx wurde daher für den Test übernommen. Allerdings können im Englischtest lediglich die Vorläuferfertigkeiten des Lesens getestet werden, da noch kein verstehendes Lesen ungeübter Sätze, wie es in Subtest 4 verlangt wird, möglich ist.

In drei Subtests wurde, ähnlich wie in *Knuspels Leseaufgaben*, eine Testung mit wechselndem Fokus auf der Hörverstehensleistung, der Rekodierfertigkeit und der Dekodierfertigkeit vorgenommen. Dabei bekamen die Lerner jeweils 10 Testitems vorgelegt. In Subtest 1 (s. Anhang) stand die Überprüfung der Hörverstehensleistung durch das Nennen von Aufforderungen, die die Kinder auf ihrem Testbogen umsetzen sollten, im Vordergrund. Die Auswertung erfolgte wie im Deutschesetest separat nach

einem Wissens- und Ausführungsaspekt. Subtest 2 (s. Anhang) beinhaltete zehn Wortpaare, die eine Ähnlichkeit in ihrer Schreibung aufwiesen. Aufgabe war es, herauszufinden, ob die Wörter in ihrer Aussprache übereinstimmen. Bei der Auswertung wurde jede korrekte Antwort einfach gewertet. Die Dekodierfertigkeit der Lerner stand in Subtest 3 (s. Anhang) im Mittelpunkt. In Anlehnung an den Deutschlesetest wurden 10 Pseudowörter vorgegeben, die zunächst phonologisch entschlüsselt und anschließend auf Übereinstimmung mit einem ihnen bekannten englischen Wort geprüft werden mussten.

6.3.3 Ziele der Untersuchung

Der zweite Teil der Gesamtuntersuchung testet, ob zweisprachige Lerner tatsächlich Vorteile gegenüber einsprachigen Lernern im Englischunterricht haben. Es wird der Frage nachgegangen, ob sich dieser Vorteil, wie ihn die DESI-Studie für Neuntklässler belegt hat, auch schon im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zeigt. Gleichzeitig wird dadurch ebenfalls ein Beitrag zur Beleuchtung der Ergebnisse von Daniela Elsner geleistet, die gegenteilige Ergebnisse zur DESI-Studie in Bezug auf die Hörverstehensleistungen in der Grundschule herausgefunden hat. Ihre Testungen haben eine schlechtere Hörverstehensleistung bei zweisprachigen Lernern im Gegensatz zu einsprachigen Kindern gezeigt.

6.3.4 Umsetzung

Es folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie der Ergebnisse, die der zweite Teil der Untersuchung ergeben hat.

6.3.4.1 Methodisches Vorgehen

Zu Beginn bekam jedes Kind einen Testbogen. Es folgte eine kurze Testeinführung, in der grundsätzliche Fragen noch einmal geklärt wurden. Anschließend fand nacheinander die Bearbeitung der Subtests statt, wobei, ähnlich wie beim Deutschtest, vor jedem Subtest die Aufgabe erklärt wurde. Zusätzlich dienten Beispiele der Veranschaulichung. Nach Beendigung des dritten Subtests wurden die Testbögen der Lerner eingesammelt. Die Auswertung erfolgte anhand von Auswertungsschlüsseln, die

in Anlehnung an die Auswertungsschlüssel von *Knuspels Leseaufgaben* entwickelt wurden.

6.3.4.2 Ergebnisse

In der untenstehenden Tabelle sind die Ergebnisse des Englischtests abgebildet. Ähnlich wie die Tabelle, welche die Ergebnisse des Deutschtests zeigt, sind zunächst die Ergebnisse der einzelnen Subtests, d.h. der Hörverstehensleistung, der Rekodierfertigkeit und der Dekodierfertigkeit aufgeführt. Alle Ergebnisse sind jeweils als gesamtes Klassenergebnis, aber auch als Rohpunktwert der einsprachigen und als Rohpunktwert der zweisprachigen Lerner dargestellt. In der letzten Spalte ist, in Anlehnung an Harald Marx, die Vorläuferfertigkeit des Lesens berechnet worden, die sich aus den Ergebnissen von Subtest 1, 2 und 3 zusammensetzt.

	Einsprachige Schüler Durchschnittswert (Rohpunkte) (n=10)	Zweisprachige Schüler Durchschnittswert (Rohpunkte) (n=15)	Gesamte Klasse Durchschnittswert (Rohpunkte) (n=25)
Hörverstehen (max.20)	19,3	18,0	18,52
Rekodierfertigkeit (max. 10)	7,2	7,13	7,16
Dekodierfertigkeit (max. 10)	5,2	4,0	4,52
Vorläuferfertigkeit (max. 40)	31,7	29,2	30,2

Es ist zu erkennen, dass die Ergebnisse der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler in allen Subtests leicht schlechter ausfallen als die der einsprachigen Lerner. Das Hörverstehen ist bei allen Kindern gut entwickelt, da von den einsprachigen Lernern im Durchschnitt 19,3 Punkte, von den zweisprachigen Lernern 18,0 Punkte von maximal 20 Punkten erreicht wurden. In Bezug auf die Rekodierfertigkeit ist die Differenz der Ergebnisse beider Schülergruppen nur minimal, sodass von einer ähnlich guten Rekodierfertigkeit gesprochen werden kann. Die Differenz in Hinblick auf die Dekodierfertigkeit ist ähnlich wie diejenige beim Hörverstehen. Allerdings muss beachtet werden, dass die Gesamtleistung beider Schülergruppen bezüglich der Dekodierfertigkeit nur sehr schwach ist. Von der gesamten Klasse konnten durchschnittlich weniger als 50% der Testitems korrekt beantwortet werden. Dieses Ergebnis kann möglicherweise auf eine Überforderung der Lerner in Subtest 3

hinweisen, die auf noch nicht ausreichende Englischkenntnisse zur Bearbeitung dieses Tests zurückzuführen ist.

Insgesamt wird deutlich, dass die einsprachigen Kinder im Englishtest minimal bessere Leistungen zeigten als die zweisprachigen Kinder. Bei keinem Subtest ist ein besonders großer Leistungsunterschied zu erkennen. Die Dekodierfertigkeit wird von beiden Schülergruppen in etwa gleich wenig beherrscht.

6.4 Auswertung der Ergebnisse

Um eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse des Deutsch- und Englishtests herzustellen, wurden die Ergebnisse beider Untersuchungen in Prozentangaben umgerechnet, die den Anteil an Rohpunkten angeben, der von den beiden Schülergruppen im Durchschnitt erreicht wurden. Die Ergebnisse beider Tests wurden in einem Diagramm zur Veranschaulichung festgehalten.

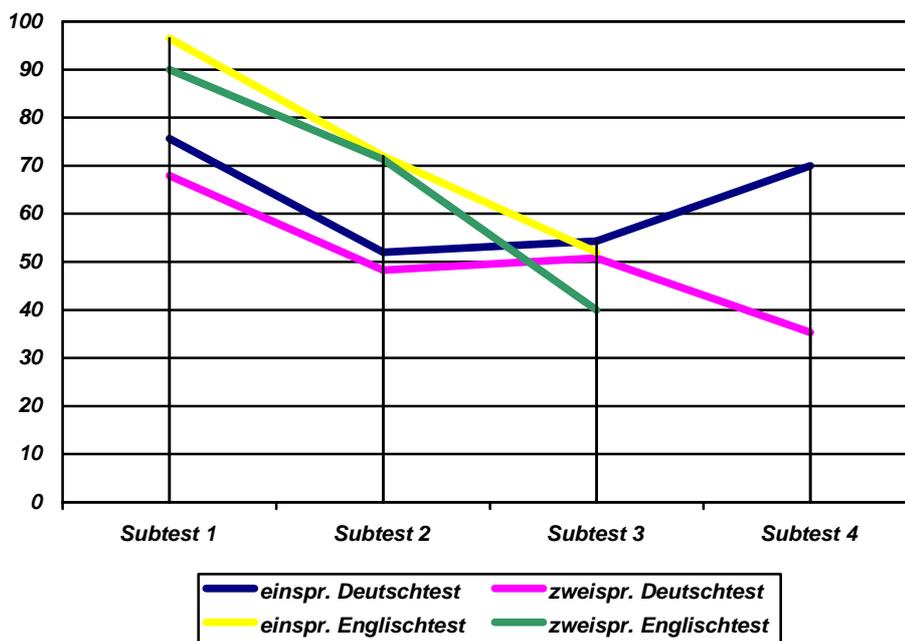


Abb.: Ergebnisse des Deutsch- und Englishtests im Vergleich

Insgesamt zeigte der erste Teil der Untersuchung beim Vergleich von einsprachigen und zweisprachigen Lernern ein schlechteres Abschneiden von zweisprachigen Kindern im Deutschtest. Während die Differenz in den ersten drei Subtests ähnlich groß war, konnte beim Leseverstehen ein sehr großer Unterschied zwischen den Leistungen von einsprachigen und zweisprachigen Kindern beobachtet werden. Dies konnte, wie in der

Darstellung der Ergebnisse zum ersten Testteil erläutert, auf eine langsamere Lesegeschwindigkeit bei zweisprachigen Lernern zurückgeführt werden.

Im zweiten Teil der Untersuchung wurden, wie im Deutshtest, schlechtere Ergebnisse der zweisprachigen Lerner im Vergleich mit den Ergebnissen der einsprachigen Lerner festgestellt. Die Differenz beider Schülergruppen war allerdings in Subtest 1 und 2 nur minimal. In Subtest 3 liegt eine etwas größere Differenz vor, wobei eventuell eine Überforderung der ganzen Klasse mit Subtest 3 vorlag, da die Ergebnisse insgesamt im Vergleich zu den Ergebnissen aus Subtest 1 und 2 sehr schlecht waren.

Vergleicht man die Ergebnisse beider Testteile, so kann festgestellt werden, dass in der gesamten Untersuchung zweisprachige Lerner schlechter abschneiden. Die Differenz zwischen den Ergebnissen von monolingualen und zweisprachigen Kindern fällt beim Englischtest in Subtest 1 und 2 allerdings kleiner aus als beim Deutshtest. Dies weist darauf hin, dass die Ausgangslage zweisprachiger Kinder, zumindest in Bezug auf die Fertigkeiten, welche in Subtest 1 und 2 überprüft werden, im Englischunterricht tendenziell besser ist als im Deutschunterricht, wo der Unterschied zwischen einsprachigen und zweisprachigen Lernern größer ist.

Im Hinblick auf die Ergebnisse der DESI-Studie kann festgehalten werden, dass in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls, wie bei DESI, eine tendenziell schlechtere Deutschkompetenz von zweisprachigen Lernern festgestellt werden konnte. In Bezug auf den Englischunterricht konnte, ähnlich wie bei DESI, erfasst werden, dass die Differenz der Ergebnisse beider Schülergruppen kleiner ausfällt als im Deutschunterricht. Ein besseres Abschneiden von zweisprachigen Lernern konnte jedoch nicht nachgewiesen werden. Dabei muss allerdings auf die Tatsache hingewiesen werden, dass in der vorliegenden Untersuchung keine Unterscheidung zwischen Kindern, die nach DESI *mehrsprachig* genannt werden, und Kindern *nichtdeutscher Erstsprache* vorgenommen wurde. Kinder nichtdeutscher Erstsprache wiesen bei DESI nur in der Einzelbetrachtung der Schulform Realschule bessere Ergebnisse als monolinguale Kinder auf. In der Gesamtleistung waren ihre Ergebnisse allerdings schlechter als die der beiden anderen Schülergruppen. Erst nach der statistischen Kontrolle der Variablen Bildungsgang, sozioökonomischer Status, Geschlecht und kognitive Grundfähigkeiten konnte sowohl für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler als auch für Lerner nichtdeutscher Erstsprache ein positiver Effekt der Zugehörigkeit zu diesen Schülergruppen auf die Gesamtleistung im Englischunterricht festgestellt werden. Eine solche statistische Kontrolle kann bei der

vorliegenden Untersuchung allerdings aufgrund des Umfangs der Arbeit nicht vorgenommen werden.

Die Ergebnisse von Daniela Elsner wurden durch die vorliegende Untersuchung insgesamt bestätigt. Allerdings muss beachtet werden, dass hier die Unterschiede der Hörverstehensleistung im Vergleich zu den Ergebnissen von Elsner nur minimal waren und die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung sehr klein war.

7. Resümee

Die vorliegende Arbeit hat wesentliche Bereiche des sprachlichen Lernens in der Grundschule in Bezug auf deren Zusammenhang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit hin analysiert. Durch das einleitende Überblickskapitel wurden grundlegende Rahmenbedingungen des Themenfeldes Mehrsprachigkeit deutlich. Die Darstellung der Einflussfaktoren auf das sprachliche Lernen im Deutsch- bzw. Englischunterricht hat ein Gesamtbild geschaffen, welches die Faktoren zeigt, die neben dem schulischen Umfeld auf das Sprachenlernen der Kinder einwirken. Im dritten Kapitel, welches eines der beiden Hauptkapitel darstellt, stand das sprachliche Lernen im Deutschunterricht im Vordergrund. Diesbezüglich konnten wesentliche Problemfelder, die den Schriftspracherwerb von zweisprachigen Kindern in der Grundschule beeinflussen, aufgezeigt werden. Daran anschließend wurden Fördermaßnahmen und aus den Problemfeldern abgeleitete didaktische Konsequenzen zur Erleichterung des Schriftspracherwerbs für zweisprachige Schülerinnen und Schüler vorgestellt. Es wurde deutlich, dass die Methode des Schriftspracherwerbs überdacht werden sollte, um eine gleichberechtigte Förderung von einsprachigen und zweisprachigen Lernern zu gewährleisten. Eine wichtige Feststellung bestand außerdem darin, dass sich vor allem der Einbezug der Erstsprache der Lerner positiv auf deren sprachliches Lernen im Deutschunterricht auswirkt. Diesbezüglich wurde durch das Projekt KOALA eine sinnvolle und erfolgreiche Möglichkeit der koordinierten Alphabetisierung von zweisprachigen Lernern gezeigt. Die interkulturelle Anlauttabelle veranschaulichte beispielhaft ein solches Lernen. Des Weiteren wurde deutlich, dass die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit für das sprachliche Lernen von zweisprachigen Kindern im Deutschunterricht eine große Rolle spielt. Durch das gezielte Aufzeigen von Besonderheiten des deutschen Phonem- sowie Schriftsystems und gegebenenfalls durch Gegenüberstellung dieser mit den Gegebenheiten in der

Erstsprache können zweisprachigen Lernern sprachliche Phänomene bewusst gemacht und viele Fehler vermieden werden. Es wurde angeregt, nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch im Fremdsprachenunterricht die Sprachbewusstheit zu fördern. Hier wird, noch stärker als in der Deutschdidaktik, ein auf Sprachvergleich und der Entwicklung von Mehrsprachigkeit basierender Unterricht empfohlen. Einige Beispiele veranschaulichten diesbezüglich die Möglichkeiten der Förderung von *language awareness*. Mit dem Hörverstehen wurde ein bedeutender Bereich des Englischunterrichts in der Grundschule vorgestellt. Zusätzlich konnten wesentliche Ergebnisse von Untersuchungen zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und sprachlichem Lernen im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt werden. Ähnlich wie für den Deutschunterricht wurde die Wichtigkeit einer gut entwickelten Erstsprache für das Fremdsprachenlernen deutlich, weswegen für den Deutschunterricht und den Fremdsprachenunterricht übereinstimmend die Förderung der Erstsprachen der Kinder gefordert werden kann. In Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht konnte außerdem die Befürchtung widerlegt werden, dass er für zweisprachige Lerner in der Grundschule eine Überforderung darstellt. Trotz schlechterer Ergebnisse von zweisprachigen Lernern in den Untersuchungen konnte in der selbstständig durchgeführten Untersuchung gezeigt werden, dass zweisprachige Lerner im Fremdsprachenunterricht tendenziell bessere Ergebnisse aufweisen als im Deutschunterricht. Es war zu beobachten, dass, ähnlich wie die DESI-Studie es für Neuntklässler belegt hat, die Differenz der Ergebnisse von einsprachigen und zweisprachigen Schülerinnen und Schülern im Englischunterricht kleiner war als im Deutschunterricht. Dieses positive Ergebnis bedeutet allerdings nicht, dass nicht noch weitaus bessere Ergebnisse erzielt werden könnten, wenn zweisprachige Kinder eine Förderung ihrer Erstsprache erfahren würden. Dies zeigen zahlreiche Studien, unter anderem auch DESI, die den Lernerfolg von bilingualen Lernern, die mit zwei Erstsprachen aufgewachsen sind und anderen zweisprachigen Lernern vergleichen. Insgesamt muss allerdings angemerkt werden, dass aufgrund der noch nicht weit entwickelten Forschungslage zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und dem Fremdsprachenunterricht in der Grundschule zunächst noch weitere Untersuchungen notwendig sind, damit von gesicherten Ergebnissen gesprochen werden kann.

8. Literaturverzeichnis

- Apeltauer, Ernst: *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin 1997.
- Belke, Gerlind / Conrady, Peter: „Einwanderungsland Deutschland. Viele Sprachen in den Schulen“. In: *Grundschule 3* (2005). S. 30-31.
- Belke, Gerlind: „Interlanguage oder Fossilierung? Zum didaktischen Stellenwert der Schriftsprache in mehrsprachigen Lerngruppen“. In: *Grundschule 3* (2005). S. 32-35.
- Belke, Gerlind: *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2001.
- Belke, Gerlind: „Poesie und Grammatik“. In: Charlotte Röhner (Hg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim & München 2005. S. 215-230.
- Belke, Gerlind: „Schrifterwerb und Mehrsprachigkeit. Alle lernen lesen und schreiben – aber in welcher Sprache?“. In: *Grundschule 5* (2008). S. 24-27.
- Berkemeier, Anne: „Schrifterwerb im mehrsprachigen Kontext“. In: Ursula Bredel u.a. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. Paderborn 2006. S. 297-306.
- Ehlers, Swantje: „Das Leseverständnis von Migrantenkindern / L2-Lesefähigkeit“. In: Ulf Abraham u.a. (Hgg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg im Breisgau 2003. S. 297-308.
- Elsner, Daniela: „Englisch lernen als dritte Sprache. Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachigen vom einsprachigen Fremdsprachenlerner?“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht. 2* (2009). S. 4-8.
- Elsner, Daniela: „Englisch lernen als L2 oder L3. What difference does it make?“. In: *Grundschulmagazin Englisch 2* (2009). S. 35-37.
- Elsner, Daniela: „Englischunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund: Förderung oder Überforderung? – Ergebnisse einer Vergleichsstudie zum fremdsprachlichen Hörverstehen deutscher und türkischer Muttersprachler in der Grundschule“. In: Heiner Böttger (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge, Nürnberg 2007*. München 2008. S. 300-310.
- Giambusso, Anna / Giambusso, Giuseppe / Belke, Gerlind: „Explodieren statt implodieren. Sprachliche Vielfalt nutzen für ein interkulturelles Leben“. In: *Grundschule 3* (2005). S. 39-42.
- Greafen, Gabriele / Liedke, Martina: *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen 2008.
- Grießhaber, Wilhelm: „Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse“. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 66* (2003). S. 65-87.

Hall, T. Alan: *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin 2000.

Hintze, Andreas: „Schriftspracherwerb von Sprachminderheiten am Beispiel türkischer Schulkinder in Berlin“. In: Ernst Apeltauer et al. (Hgg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler 1998. S. 78-87.

Inckermann, Elke: „Training der phonologischen Bewusstheit. Eine Chance für zweisprachige Kinder?“. In: *Grundschule* 9 (2003). S. 41-44.

Kierepka, Adelheid: „Mehrere Sprachen in der Grundschule. Aspekte der Förderung und Einschätzung von mehrsprachigen Schülerleistungen“. In: Michael K. Legutke / Maike Grau (Hgg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt 2008. S. 56-71.

Kierepka, Adelheid: „Sprachübergreifendes Lernen in der Grundschule – Ein Beitrag zur Entwicklung von Sprachbewusstsein“. In: Heiner Böttger (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge, Nürnberg 2007*. München: 2008. S. 311-318.

Klippel, Friederike: *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht; Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4*. Berlin 2005.

Knapp, Werner: „Verdeckte Sprachschwierigkeiten“. In: *Grundschule* 5 (1999). S. 30-33.

Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache*. Paderborn 2009.

Luchtenberg, Sigrid: „Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 5 (1994) H. 1. S. 1-25.

Marx, Harald: *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L). Durchführungsanleitung Gruppentest*. Göttingen 1998.

Marx, Harald: *Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L). Handanweisung*. Göttingen 1998.

Marx, Peter: *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn 2007.

Mindt, Dieter / Schlüter, Norbert: *Ergebnisorientierter Englischunterricht für die Klassen 3 und 4*. Berlin 2007.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. 2008.

Oomen-Welke, Ingelore: „Schülerinnen und Schüler als ExpertInnen im mehrsprachigen Deutschunterricht“. In: Ingelore Oomen-Welke (Hg.): „... ich kann da nix!“ *Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg i. Br. 1998. S. 198-213.

Pinter, Annamarie: *Teaching Young Language Learners*. Oxford 2007.

- Pommerin, Gabriele u.a.: *Kreatives Schreiben. Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10*. Weinheim 1996.
- Portnaia, Natalia: „Deutsch-russischsprachige Kinder im Englischunterricht der Grundschule“. In: Helene Decke-Cornill u.a. (Hgg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsforschung*. Opladen 2007. S. 103-121.
- Rachner, Christian: „Schrifterfahrung türkischsprachiger Mädchen und Jungen am Schulanfang“. In: Ingelore Oomen-Welke (Hg.): „...ich kann da nix!“ *Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg 1998. S. 121-135.
- Reich, Hans: „Zweisprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen“. In: *Grundschule Sprachen* 6 (2002). S. 38-41.
- Röber-Siekmeyer, Christa: „Die Bedeutung der Schrift für die phonologische Analyse beim Zweitspracherwerb“. In: Ernst Apeltauer et al. (Hgg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler 1998. S. 68-77.
- Rösch, Heidi: „Ich sehe was, was du nicht siehst...Ich höre was,...Beispiele zum Schreiben nach Vorlagen“. In: *Grundschule* 3 (2005). S. 46-48.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine: „Deutsch als Zweitsprache“. In: Günter Lange / Swantje Weinhold (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler 2007. S. 128-150.
- Sandfuchs, Uwe: „Zweisprachiger Schriftspracherwerb – Arbeitsbericht aus der Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg“. In: Horst Bartnitzky / Angelika Speck-Hamdan (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main 2005. S. 223-234.
- Schmid-Schönbein, Gisela: *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin 2008.
- Schründer-Lenzen, Agi / Mücke, Stephan: „Mit oder ohne Fibel – was ist der Königsweg für die multilinguale Klasse?“. In: Horst Bartnitzky / Angelika Speck-Hamdan (Hgg.): *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt am Main 2005. S. 210-221.
- Schründer-Lenzen, Agi: *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. Wiesbaden 2009.
- Schründer-Lenzen, Agi: „Schwierigkeiten von Migrantenkindern beim Schriftspracherwerb“. In: *Grundschule* 9 (2004). S. 43-44.
- Schulte-Bunert, Ellen: „Alphabetisierung kurdischer Jugendlicher aus dem Irak in der Drittsprache Deutsch“. In: Ernst Apeltauer et al. (Hgg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler 1998. S. 88-107.
- Siebert-Ott, Gesa: „Muttersprachendidaktik – Zweitsprachendidaktik – Fremdsprachendidaktik – Multilingualität“. In: Ursula Bredel u.a. (Hgg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband. Paderborn 2006. S. 30-41.

Siebert-Ott, Gesa: „Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten“. In: Rüdiger Weingarten / Hartmut Günther (Hgg.): *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler 1998. S. 151-178.

Wanders, Annika: „Die Rolle des Transfers“. In: Manfred Pienemann / Jörg-U. Kessler / Eckhard Roos (Hgg.): *Englischerwerb in der Grundschule: ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn 2006. S. 97-109.

Weinhold, Swantje: „Schriftspracherwerb“. In: Günter Lange / Swantje Weinhold (Hgg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler 2007. S. 2-33.

9. Quellenverzeichnis

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. Frankfurt am Main 2006. <http://www.dipf.de/de/pdf-dokumente/projekte-materialien/desi-zentrale-befunde>. (26.03.2010).

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. <http://www2.dipf.de/desi/DESI%20Ausgew%E4hlte%20Ergebnisse.pdf>. (26.03.2010).

Grießhaber, Wilhelm. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/els/spracherfahrung/index.html>. (26.03.2010)

Groot-Wilken, Bernd / Engel, Gaby / Thürmann, Eike: „Listening and Reading Comprehension. Erste Ergebnisse einer Studie zu Englisch ab Klasse 3 an nordrhein-westfälischen Grundschulen.“. In: *forum schule* 1 (2007). <http://www.forum-schule.de/forum-schule-archiv/fs18/magein.html>. (26.03.2010).

Konsortium Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld 2006. <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (26.03.2010)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/didaktik-und-methodik-im-egs/kompetenzorientierte-planung-und-gestaltung-des-unterrichts/tpr-total-physical-response/>. (26.03.2010).

Nakipoglu-Schimang, Berrin. <http://www.koala-projekt.de/html/entstehung.htm>. (26.03.2010)

Nakipoglu-Schimang, Berrin. <http://www.koala-projekt.de/html/prinzip.htm>. (26.03.2010)

Nakipoglu-Schimang, Berrin. <http://www.koala-projekt.de/html/entscheidung.htm>. (26.03.2010)

Nakipoglu-Schimang, Berrin. <http://www.koala-projekt.de/html/koala.htm>.
(26.03.2010)

Statistisches Bundesamt Deutschland: Bevölkerungsstand.
<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Content50/GeschlechtStaatsangehoerigkeit,templateId=renderPrint.psml>. (26.03.2010)

10. Abbildungsverzeichnis

Schulamamt für die Stadt Köln. <http://migranten.erft.de/cms/72.0.html> (26.03.2010)

Erklärung

Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit einschließlich evtl. beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen, Darstellungen u.ä.m. selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Heinsberg, den

Melanie Schröder

Anhang