

Gogolin, Ingrid; Akgün, Gülden; Klinger, Thorsten
**KiBis - mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache. Eine
Langzeitbeobachtung. Abschlussbericht (Band 1: Projekt und Ergebnisse)**

Hamburg : Universität Hamburg 2017, 60 S.



Quellenangabe/ Reference:

Gogolin, Ingrid; Akgün, Gülden; Klinger, Thorsten: KiBis - mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache. Eine Langzeitbeobachtung. Abschlussbericht (Band 1: Projekt und Ergebnisse). Hamburg : Universität Hamburg 2017, 60 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-148415 - DOI: 10.25656/01:14841

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-148415>

<https://doi.org/10.25656/01:14841>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ingrid Gogolin, Gülden Akgün & Thorsten Klinger

KiBis – mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache. Eine Langzeitbeobachtung.

Abschlussbericht (Band 1: Projekt und Ergebnisse)

Hamburg, im Juni 2017

Bitte zitieren Sie diesen Text wie folgt:

Ingrid Gogolin, Gülden Akgün, Thorsten Klinger (2017): Abschlussbericht des Forschungsprojekts „*KiBis - mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache - Eine Langzeitbeobachtung*“. Band 1: *Projekt und Ergebnisse*. Hamburg (Universität Hamburg).

Bezug:

www.kibis.uni-hamburg.de
www.diver.uni-hamburg.de

Kontakt:

KiBis – mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache
Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft
Postanschrift: Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
Besucheranschrift: Alsterterrasse 1, 5. Stock, 20354 Hamburg
E-Mail: guelden.akguen@uni-hamburg.de
Tel.: +49 40 42838-7771

Ingrid Gogolin, Gülden Akgün & Thorsten Klinger

KiBis – mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache. Eine Langzeitbeobachtung.

Abschlussbericht.

Zusammenfassung:

Gegenstand der KiBis-Untersuchung ist es, relevante Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Grundschulkindern in Deutschland zu finden. Das besondere Interesse dabei gilt dem Übergang von der Mündlichkeit in die Schriftsprachlichkeit. Das Gelingen dieses Übergangs gilt als eine der Grundvoraussetzungen für Bildungserfolg überhaupt. Anzunehmen ist, dass Kinder, die zwei- oder mehrsprachig leben, hier besondere Hürden zu überwinden haben. Unter welchen Bedingungen dies gelingt, ist die Leitfrage der KiBis-Studie.

Um dieser Frage nachzugehen, wurden insgesamt 36 Kinder aus den Sprachgruppen Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch, Vietnamesisch-Deutsch und Deutsch-monolingual in einer qualitativen Untersuchung bei ihrem Übergang in die Schriftsprachlichkeit begleitet. Bei den untersuchten Kindern handelt es sich um eine Stichprobe aus einer früheren Untersuchung: der „LiMA Panel-Studie LiPS“ (Klinger et al., 2017). Im Rahmen dieser Studie waren von den „KiBis-Kindern“ Daten über ihre sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch und den Herkunftssprachen Russisch, Türkisch und Vietnamesisch erhoben worden. Zudem lagen sozio-demographische Hintergrundinformationen vor. Hieran wurde in der KiBis-Studie angeknüpft. Dabei wurden sprachbezogene Analysen durchgeführt, die rezeptive und produktive sprachliche Fähigkeiten umfassen. Diese wurden begleitet durch Analysen von Informationen über Praktiken des Sprachgebrauchs und der Spracherziehung in den Familien, die einen Einfluss auf sprachliche Entwicklung haben könnten. Die entsprechenden Informationen wurden sowohl von den Schüler(inne)n selbst als auch von ihren Eltern gewonnen. Bei Beginn der KiBis-Studie befanden sich die Kinder in der dritten, teilweise bereits in der vierten Grundschulklasse. In diesem Bericht werden Design und Ergebnisse der KiBis-Studie vorgestellt. Anhand exemplarischer Fälle aus der Stichprobe werden Bedingungen illustriert, die den Übergang in die Literalität unterstützen oder auch – wahrscheinlich eher ungewollt – erschweren können.

Schlagerworte: Schriftsprachlichkeit, Mündlichkeit, familiale Sprachpraxis, home literacy, Herkunftssprache, Bildungssprache

Abstract:

There has been little research in Germany which investigated the influence of familial multilingual literacy practices on the development of written language skills by using productive and receptive tests and combining quantitative and qualitative methods. The KiBis project aims to fill this gap by investigating the role of parents' multilingual literacy practices for the development of primary school students' biliterate writing and reading skills. The study involved 36 children with a German only, German-Russian, German-Turkish and German-Vietnamese background. We had language and background data available from these children from an earlier larger scale study in which their language performance was tested in first grade. For the KiBis study, we could build upon this data and collect further language performance data in grade 4, i.e. the last year of primary schooling in Germany. Furthermore, background data was collected by students their parents via qualitative interviews. The guiding question of the study was: Which conditions (social factors, home literacy activities, language networks etc.) are likely to have a positive influence on children's development of biliterate skills? This report portrays design and results of our study. The results are illustrated by case studies of children from our sample.

Keywords: literacy, oracy, language practices, home literacy, heritage language, academic language

Danksagung

Am Institut für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg startete im Frühjahr 2014 das KiBis-Projekt als Nachfolgeprojekt einer Studie, die im Rahmen des Landesexzellenzclusters „Linguistic Diversity Management in Urban Areas (LiMA)“ durchgeführt wurde: der „LiMA Panel-Studie (LiPS)“ (2010 bis 2013). Dabei handelte es sich um eine Pilotstudie, deren Ziel es war, die Machbarkeit einer Längsschnittstudie zur Sprachentwicklung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit zu erkunden.

Die Anbindung an die LiPS-Studie ermöglichte es uns, die Sprachentwicklung der Teilstichprobe Grundschulkindern, die in LiPS eingeschlossen war, bis zum Ende der Grundschulzeit zu begleiten. Besonderes Augenmerk lag dabei darauf, den Übergang mehrsprachiger Kinder vom vorwiegend mündlichen Sprachgebrauch in die Schriftsprachlichkeit zu beobachten.

Wir können mit der KiBis-Langzeitstudie einen Beitrag dazu leisten, dass Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit als Lebenslage und der Sprachentwicklung in der Schule besser verstanden werden – und damit auch: dass Möglichkeiten sichtbar werden, ein pädagogisches Handeln zu gestalten, das die Bildungsvoraussetzungen respektiert und konstruktiv aufgreift, die mit mehrsprachigem Leben verbunden sind.

Wie bereits für LiPS, so war auch für die Folgestudie KiBis eine intensive Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Vorhabens. An dieser Stelle möchten wir deshalb besonders für die fortlaufende Bereitschaft und das Engagement aller beteiligten Eltern und Kinder danken. Wir sind froh, dass man uns Geduld und Vertrauen entgegenbrachte, so dass wir unsere umfangreichen Erhebungen durchführen konnten.

Danken möchten wir auch den studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die uns mit hohem Einsatz bei der Durchführung der Erhebungen bei den Familien und der anschließenden Datenaufbereitung und -auswertung unterstützt haben.

Hamburg, im Juni 2017

Ingrid Gogolin

Gülden Akgün und Thorsten Klinger

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis.....	6
Vorbemerkung	7
1. Das KiBis-Projekt ‚in a nutshell‘	7
2. Eingesetzte Methoden.....	10
3. Die Stichprobe	11
4. Erhebungsablauf.....	12
5. Erhebungsinstrumente und Datenaufbereitung.....	13
5.1 Interviews.....	13
5.1.1 Elterninterviews	13
5.1.2 Kinderinterviews.....	15
5.2 Instrumente zur Messung produktiver sprachlicher Fähigkeiten	17
5.2.1 Schreibaufgabe „FörMig Tulpenbeet“	18
5.3 Rezeptive sprachliche Fähigkeiten: Lesetest ELFE 1-6.....	19
5.4 Kognitive Fähigkeiten.....	19
6. Quantitative Auswertungen.....	20
6.1 Produktive Sprachfähigkeiten	20
6.1.1 Die sprachliche Ausgangslage	22
6.1.2 Die Herausbildung schriftsprachlicher Fähigkeiten.....	24
7. Qualitative Auswertung.....	27
7.1 Vom Mittelwert zum Einzelfall.....	28
7.1.1 Mündliche Ausgangslage und schriftsprachliche Fähigkeiten zur Aufgabenbewältigung.....	29
7.2 Forschungsstand: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Literalität	31
7.3 Auswertung der qualitativen Daten	34
7.4 Ergebnisse, illustriert an fünf Fällen	35
Lesepraxis im Deutschen: Elterliches Vorbild, elterliche Unterstützung.....	38
Schreibpraxis des Kindes	41
Mediennutzung.....	42
Erziehungsstil.....	44
Schaffung von Lerngelegenheiten (außerhalb der Schule).....	46
Unterstützung des Lernens durch die Familie	49
8. KiBis-Erfahrungen	50
9. Ergebnisverwertung.....	54
9.1 Tagungsbeitrag.....	54
9.2 Dissertationen.....	54
9.3 Masterarbeiten	54
Literaturverzeichnis	55

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Methodenübersicht: Von LiPS zu KiBis	10
Abb. 2: Erhebungsplan KiBis (* HS = Herkunftssprachgruppen)	13
Abb. 3: Mind Map als Interviewleitfaden (vgl. Anlage 1)	14
Abb. 4: Beispiel eines Interviewtranskripts (links in der Interviewsprache Türkisch, rechts in übersetzter Form).....	15
Abb. 5: Silhouette „Meine Sprachen“	17
Abb. 6: „Sprachliches Netzwerk“ (zur Illustration die Produkte desselben Kindes)	17
Abb. 7: Beispiel für Impuls Gesprächsthemen.....	17
Abb. 8: Bildimpuls FörMig Tulpenbeet.....	18
Abb. 9: Indikatorenmodell Tulpenbeet (auf der Grundlage von Reich et al. 2008)	21
Abb. 10: LiPS-Stichprobe - HAVAS Aufgabenbewältigung	22
Abb. 11: KiBis-Stichprobe - HAVAS Aufgabenbewältigung.....	23
Abb. 12: LiPS-Stichprobe - Tulpenbeet Aufgabenbewältigung	24
Abb. 13: KiBis-Stichprobe - Tulpenbeet Aufgabenbewältigung.....	25
Abb. 14: Aufgabenbewältigung HAVAS und Tulpenbeet (z-standardisiert) nach Sprachgruppen	30
Abb. 15: Erziehungsstile nach Maccoby/Martin (1983)	34
Abb. 16: Illustration der Hauptkategorien der Schüler- bzw. Elterninterviews sowie Subkategorien des Themenkomplexes „Sprachpraxis des Kindes“	35

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Stichprobenübersicht.....	11
Tab. 2: Tulpenbeet (Deutsch) - Sprachliche Mittel in KiBis und LiPS nach Sprachgruppen.....	26
Tab. 3: Fälle mit einer Differenz der Standardabweichung < -0,5	29
Tab. 4: Fälle mit einer Differenz der Standardabweichung > 0,5	31

Vorbemerkung

Das KiBis-Projekt hat seine Arbeit am 1.4.2014 begonnen. Die ursprünglich vorgesehene Projektlaufzeit bis März 2016 wurde kostenneutral verlängert, so dass das Projektende am 31.12.2016 erreicht war.

Die Untersuchung „KiBis – mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache. Eine Langzeitbeobachtung“ schließt an eine Pilotstudie zur Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder an, die im Rahmen des Landesexzellenzclusters „Linguistic Diversity Management in Urban Areas LiMA“ an der Universität Hamburg durchgeführt wurde.

Gegenstand der KiBis-Untersuchung ist die Beobachtung des Übergangs von der Mündlichkeit in die Schriftsprachlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Grundschulkindern in Deutschland. Dabei werden rein sprachbezogene Analysen begleitet durch vergleichende Analyse von Informationen über Erfahrungen und Praktiken des Sprachgebrauchs und der Spracherziehung in den Familien, die einen Einfluss auf ihre sprachliche Entwicklung vermuten lassen. Diese Informationen wurden aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler selbst sowie aus Sicht ihrer Eltern gewonnen. Die sprachlichen Daten umfassen rezeptive (Lesen und Verstehen) sowie produktive (Schreiben) sprachliche Fähigkeiten; damit ist intendiert, Aussagen über das Zusammenspiel beider Bereiche bei der Aneignung schriftsprachlicher Kompetenzen machen zu können. Die Daten wurden mit aufeinander aufbauenden Instrumenten über mehrere Messzeitpunkte erhoben, um die Entwicklung über die Zeit einschätzen zu können. Zur Identifizierung relevanter Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung sind in der KiBis-Studie sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden eingesetzt worden. Insgesamt aber ist die KiBis-Studie nach ihrer Anlage eine qualitative datengestützte Untersuchung.

Im vorliegenden Bericht werden die Ziele der Studie zusammengefasst sowie sein Verlauf und die zentralen Befunde dargestellt.

1. Das KiBis-Projekt ‚in a nutshell‘

Für Kinder im Vor- und Grundschulalter ist der Übergang von der Mündlichkeit in die Schriftsprachlichkeit mit „grundlegenden Veränderungen ihrer kognitiven Repräsentation von Sprache verbunden, die bildungsrelevante Fähigkeiten vertiefen: zur Formulierung und raum-zeitlich unabhängigen Verständigung, zur Auseinandersetzung mit realer und fiktiver Wirklichkeit – und mit sich selbst“ (Hüttis-Graff & Wieler, 2011). Bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten, die über den Verlauf einer Schulkarriere angeeignet werden, können – wenngleich dies den komplexen Zusammenhang stark verkürzt – auch als Fähigkeiten zum Verstehen und dem Gebrauch konzeptioneller Schriftlichkeit bezeichnet werden. Damit gemeint ist ein Sprachgebrauch, der am schriftsprachlichen System orientiert ist, unabhängig davon, ob er mündlich oder schriftlich ausgeführt wird. Die Grundlage für die Aneignung der entsprechenden bildet der Schriftspracherwerb. Er bildet die Basis für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, also jener sprachlichen Kompetenzen, die Kinder benötigen, um bildungserfolgreich zu sein (vgl. Gogolin, 2014).

Der Zugang zu bildungssprachlichen Fähigkeiten wird beeinflusst durch Unterschiede in der sprachlichen Praxis, die in einem hohen Maße von den Lebensbedingungen der Familien und den Bildungserfahrungen der Eltern abhängen. Vor allem Kinder, in deren Elternhaus der Gebrauch von Schriftsprache keine große Rolle spielt, sind in der Gefahr, den sprachlichen Mitteln, die sie für den Schulerfolg benötigen, nicht früh genug und nicht hinreichend zu begegnen (vgl. Dehn, 2010).

Über die komplexen Fragen,

- wie Kinder von der Mündlichkeit in die Schriftsprachlichkeit voranschreiten,
- in welchen familialen Kontexten sie bereits im Mündlichen auf die Schriftsprachlichkeit vorbereitet werden,

- welche eigenen Strategien sie bei der Annäherung an konzeptionelle Schriftlichkeit entwickeln,
- wie es sich bemerkbar macht, dass der Sprachentwicklungsprozess unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit erfolgt, und *vice versa*
- welchen Einfluss das Lesen- und Schreibenlernen seinerseits auf die Mehrsprachigkeitsentwicklung hat,

liegen zahlreiche theoretische Erwägungen vor (zusammengefasst schon bei Ehlich et al., 2008). Empirische Befunde dazu gibt es aber aus Deutschland kaum (Heppt et al., 2012; Gogolin & Duarte, 2016). Studien aus den Niederlanden zeigen, dass die Art und Weise, wie mehrsprachige Familien ihre Sprachpraxis gestalten, einen bedeutenden Einfluss auf die bildungssprachliche Entwicklung in der Schule besitzt. Insbesondere ein früher und kontinuierlicher Umgang mit Schriftgut besitzt positive Konsequenzen für die spätere erfolgreiche Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten. Dabei erwies es sich als unerheblich, ob diese Sprachpraxis in der Sprache der Schule oder in der Herkunftssprache der Familie gestaltet war (Leseman et al., 2009).

An diesem Forschungsstand ansetzend, wurde im Rahmen des Projekts KiBis (Mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Bildungssprache) der Übergang in der Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder von der Mündlichkeit in die Schriftsprachlichkeit im gesamten Zeitraum vom Beginn der Grundschule bis zum Übergang in die Sekundarstufe untersucht. Das Hauptaugenmerk dabei liegt auf der Frage, ob sich anhand der Sprachauffassungen, der Erfahrungen und Praktiken, über die Eltern und Kinder Auskunft geben, Hinweise auf förderliche oder hemmende Faktoren für den Weg der Kinder in die Welt der Schrift ergeben.

Ein Kernbegriff unseres Projekts ist „Mehrsprachigkeit“. Dieser wird von uns in einem sehr weiten Sinne gebraucht. Nach diesem Verständnis ist Mehrsprachigkeit eine Lebens- und Lernbedingung, die – mit höherer oder geringerer Intensität – für alle Heranwachsenden in einer komplexen Gesellschaft wie der deutschen relevant ist:

- Einsprachig-deutsch aufwachsende Kinder machen spätestens in der Schule Mehrsprachigkeitserfahrungen durch das Erlernen mindestens einer Fremdsprache. Sie erleben zudem alltäglich, dass Formen der Mehrsprachigkeit in ihrer Umwelt existieren – sei es durch persönlichen Kontakt mit Personen, die in mehreren Sprachen agieren, sei es durch Medien, Urlaubserfahrungen oder dergleichen.
- Lebensweltlich mehrsprachig aufwachsende Kinder sind jene, die neben dem Deutschen eine (oder mehrere) Sprache(n) in der Familie erleben und erwerben. Auch sie lernen in der Schule Fremdsprachen, erweitern also dadurch ebenfalls ihr persönliches sprachliches Repertoire.

National wie international, etwa in kultur- und bildungspolitischen Rahmenvorstellungen der Europäischen Union oder des Europarats, besteht Einigkeit darüber, dass die Entwicklung mehrsprachiger Fähigkeiten bei allen Schüler(inne)n erwünscht ist. Für Europa gilt die sog. Dreisprachigkeitsformel: die Hauptverständigungssprache des Landes, Englisch und eine weitere Fremdsprache sollen in der Schulbildung erworben werden (Commission of the European Communities, 2005; Council of Europe, 1992). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit könnte eine förderliche Ausgangslage dafür darstellen. Ob dies allerdings der Fall ist, und wovon es abhängt, dass sich diese förderliche Bedingung entfalten kann, ist bislang kaum erforscht. Die wenigen vorliegenden Untersuchungen jedoch enthalten Hinweise darauf, dass Kinder beim Erwerb weiterer Sprachen von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit profitieren (Rauch et al., 2012).

Aufgrund der Entwicklung der Migration seit den 1980er Jahren hat sich die Zahl der Herkunftsregionen von Migranten in Deutschland vervielfacht. Wir haben es nicht mehr, wie in den 1950er Jahren bis in die 1970er Jahre, mit einer überschaubaren Anzahl von Entsendeländern und Herkunftsgruppen zu tun; vielmehr leben in Deutschland Migranten aus 190 Staaten, also beinahe allen Staaten der Welt. Da entsprechende Daten in amtlichen Statistiken in Deutschland nicht erhoben werden, gibt es keine zuverlässige Auskunft darüber, welche und wie viele Sprachen von Migranten hierzulande gesprochen werden. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass die Zahl der Sprachen höher ist als die der Staaten, weil die meisten Staaten der Welt vielsprachige Be-

völkerungen aufweisen (Lewis et al., 2015). In die KiBis-Untersuchung wurden das Deutsche und die Herkunftssprachen Türkisch, Russisch und Vietnamesisch exemplarisch einbezogen. Dies hat folgende Gründe:

Zum einen haben Beobachtungen der Migrationsentwicklung für unsere Auswahl eine Rolle gespielt. Mit Türkisch und Russisch sind die größten Sprachen von Migranten in Deutschland vertreten. Vietnamesisch hingegen wird zwar nur von einer relativ kleinen Zuwanderergruppe gesprochen. Es ist jedoch eine verstärkte Zuwanderung aus asiatischen Staaten nach Deutschland zu beobachten, und das Vietnamesische erfüllt in unserer Studie die Funktion eines Beispiels für eine Reihe asiatischer Sprachen. Kinder mit den einbezogenen Herkunftssprachen repräsentieren zudem unterschiedliche Typen der Zuwanderung. Die Gruppe türkischer Herkunft steht für die „Gastarbeiterzuwanderung“ seit den 1950er Jahren. Der Anwerbevertrag mit der Türkei wurde zwar relativ spät geschlossen; dennoch sind Familien türkischer Herkunft in der Regel bereits seit längerer Zeit in Deutschland ansässig, und die Kinder gehören der zweiten oder dritten Generation an. Die als „russisch“ bezeichnete Herkunftsgruppe hingegen repräsentiert ein breites Spektrum von Herkunftsregionen und Migrationsmotiven. Vertreten sind hier sowohl (Spät-) Aussiedlerfamilien und ihre Nachkommen als auch Migranten der jüngeren Zeit, die aus Nachfolgestaaten der UdSSR stammen. Die Zuwanderung aus Vietnam speist sich zum einen aus den sog. Boat People und ihren Nachkommen, also relativ wohlgestellten Familien, die das Land auf der Flucht vor dem Kommunismus verlassen haben. Die zweite Gruppe vietnamesischer Zuwanderer geht auf Vorkehrungen für Vertragsarbeiter und Ausbildungsgänge zurück, die zwischen der DDR und Vietnam bestanden.

Neben diesen migrationsbezogenen waren für unsere Auswahl sprachbezogene Erwägungen relevant. Die Verschiedenheit von Sprachtypen beeinflusst mit hoher Wahrscheinlichkeit die sprachliche Entwicklung, zum Beispiel in Bezug auf Transferphänomene (also die Übertragung von Grundprinzipien einer Sprache auf eine andere). Mit den drei einbezogenen Herkunftssprachen sind typologische Verschiedenheiten verbunden, die sich in der Sprachentwicklung bemerkbar machen könnten. Vietnamesisch gehört zum isolierenden Sprachtyp; die grammatische Funktion eines Begriffes wird durch dessen Position innerhalb eines Satzes deutlich gemacht, die Satzstellung ist somit das zentrale Element. Türkisch gehört zum agglutinierenden Sprachtyp, bei dem die grammatische Funktion durch das Anfügen von Affixen kenntlich gemacht wird. Russisch gehört zum fusionierenden/flektierenden Sprachtyp; die grammatische Rolle eines Wortes im Satz wird mittels Veränderung des Wortstammes durch Flexion bestimmt.

Unter den Kindern, die in die Untersuchung einbezogen wurden, sind auch solche, deren Familien in der Regel einsprachig auf Deutsch kommunizieren. Ihre Einbeziehung erfolgte, weil dadurch erst Differenzen zwischen ein-, zwei- oder mehrsprachig Aufwachsenden sichtbar werden; so können Entwicklungsverläufe differenziert analysiert werden und Besonderheiten der Sprachentwicklung, die auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit zurückgehen, herausgefiltert werden.

Im Rahmen der KiBis-Erhebungen wurden Sprachtests eingesetzt, die produktive und rezeptive Kenntnisse erfassen. Alle Instrumente liegen in Parallelfassungen für das Deutsche und die einbezogenen Herkunftssprachen vor. Zusätzlich zu den Sprachtests wurden ausführliche qualitative Leitfadeninterviews mit Kindern und Eltern durchgeführt. Die Ergebnisse der verschiedenen Datenanalysen werden im Rahmen einer Triangulation aufeinander bezogen.

Unser nachfolgender Bericht verfolgt die Ziele,

- mündliche und schriftliche Testdaten im qualitativen Längsschnitt zu präsentieren, um Entwicklungstendenzen zu zeigen;
- Informationen über Einflussfaktoren auf die Entwicklung zur Schriftkompetenz vorzustellen, die sich auf familiäre Erfahrungen und Praktiken zurückführen lassen, und dabei
- potentielle Risiken, aber auch Chancen für die Sprachentwicklung im Mehrsprachigkeitskontext zu identifizieren und
- Grundlagen für Strategien zur Chancennutzung und Risikominderung vorzustellen.

2. Eingesetzte Methoden

KiBis ist eine explorative Intensivstudie, die Sprachtests und Interviewdaten verwendet. Angewandt wird eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. Dieses Vorgehen im Rahmen eines Forschungsprojekts wird als Mixed-Methods-Design bezeichnet. Dabei werden quantitative Methoden mit standardisierten Erhebungsinstrumenten assoziiert, die dem Modell des naturwissenschaftlichen Messens folgen und mit numerischen Daten arbeiten. Qualitative Methoden bedienen sich nichtnumerischer Daten und basieren auf der Interaktion und Kommunikation von Forschenden und Forschungsteilnehmenden; dabei geht es um die Sichtweisen der Teilnehmenden und um biografische Bezüge (Kuckartz, 2014).

Bei der KiBis-Studie handelt es sich um eine Anschluss-Studie an eine explorative Längsschnitt-Studie mit zwei Messzeitpunkten. Diese wurde im Rahmen des Landesexzellenzclusters „Linguistic Diversity Management in Urban Areas LiMA“ realisiert, das von der Freien und Hansestadt Hamburg von 2009 bis 2013 gefördert wurde (Siemund et al., 2013). Ein Teilprojekt in diesem Rahmen war die „LiMA Panel-Studie (LiPS)“ (Klinger et al., 2017). Auf deren Stichprobe, Methoden und Ergebnissen baut das KiBis-Projekt auf.

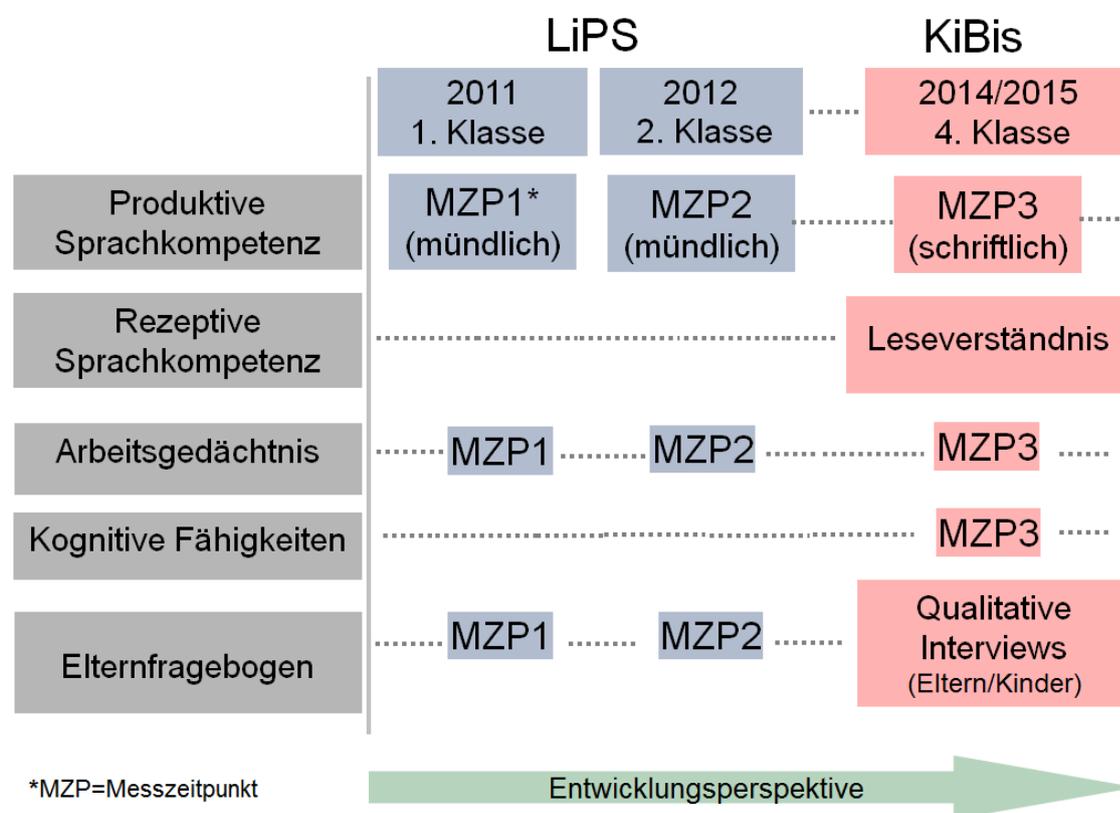


Abb. 1: Methodenübersicht: Von LiPS zu KiBis

Aus der LiPS-Studie lagen Ergebnisse über die mündlichen Sprachfähigkeiten vor, die die Kinder an zwei Messzeitpunkten am Übergang in die Grundschule in der Herkunftssprache sowie im Deutschen besaßen. Für KiBis stellte sich die Frage, ob sich Beziehungen dieser ersten, noch nicht schulunterstützten Entwicklung zu ihrem späteren Schriftspracherwerb entdecken lassen. Diese Frage sollte durch einen Vergleich ihrer mündlichen Texte aus der LiPS-Studie mit schriftlichen Sprachproben beantwortet werden, die in Klasse 4 der Grundschule erhoben wurden. Dafür wurde ein Instrument für die Analyse produktiver schriftlicher Sprachfähigkeiten am Ende der Grundschulzeit verwendet, das sich desselben Sprachkompetenzmodells bedient wie das für die Erhebung mündlicher Fähigkeiten in LiPS eingesetzte, so dass die Daten aus beiden Instrumenten für qualitative Vergleiche geeignet sind.

Mit der Durchführung eines Leseverständnistests kann zusätzlich eine Verankerung an repräsentative Studien erfolgen. Zugleich wurde damit in KiBis – was in LiPS noch nicht der Fall war – eine Grundlage für den Vergleich der Entwicklung produktiver (Sprechen, Schreiben) und rezeptiver (Lesen) sprachlicher Fähigkeiten gelegt.

Zur Kontrolle wurden kognitive Fähigkeiten der Kinder herangezogen, die eine Beziehung zur Sprachentwicklung aufweisen. Eingesetzt wurden Subtests des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) (Heller & Perleth, 2000) sowie eines Arbeitsgedächtnistests (HAWIK Digit Span) (Schallberger et al., 1999), der bereits zu zwei Messzeitpunkten in LiPS zum Einsatz kam, so dass auch hier eine Entwicklung verfolgt werden kann.

3. Die Stichprobe

Die Intensivstudie KiBis stützt sich auf eine Teilstichprobe aus der LiPS-Studie. Das LiPS-Sample umfasste insgesamt 150 Teilnehmende in der für KiBis relevanten Altersgruppe der Schulanfänger(innen). Für die Weiterführung in KiBis wurden aus den Sprachgruppen Russisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch, Vietnamesisch-Deutsch und Deutsch-monolingual jeweils zehn Familien ausgewählt, deren Kinder in der ersten Erhebungswelle der Pilotstudie sechs Jahre alt waren. In der vietnamesisch-deutschsprachigen Gruppe fanden sich bedauerlicherweise nur sieben Familien, in der türkisch-deutschsprachigen Gruppe nur neun Familien zur weiteren Teilnahme an der Untersuchung bereit. Bei Beginn der KiBis-Studie befanden sich die Kinder in der dritten, teilweise bereits in der vierten Grundschulklasse und waren neun oder zehn Jahre alt (Geburtsjahr 2004 bzw. 2005).

Bei den an der Studie Teilnehmenden handelt sich es um eine sogenannte Convenience-Stichprobe, da die Teilnahme freiwillig war. Diese Form der Stichprobengewinnung ist nicht geeignet, verallgemeinernd schätzende Aussagen abzuleiten, da keine Repräsentativität gegeben ist. Möglich sind indes Tendenzaussagen, die durch die Analyse von Daten aus verschiedenen Quellen gestützt werden.

Im Folgenden eine Übersicht über die KiBis-Stichprobe.

Tab. 1: Stichprobenübersicht

	N Kinder	N weiblich	N männlich	sozio-ökon. Status Ø	Bildungs-Niveau Ø	N Bücher im Haushalt Ø
Gesamt	36	17	19	47	4,53	148
RUS-DEU	10	3	7	44	4,60	161
TÜR-DEU	9	7	2	42	3,88	91
VIET-DEU	7	2	5	40	3,86	55
DEU monol.	10	5	5	60	5,77	286

Zur Erläuterung der Übersicht: Neben allgemeinen Angaben (Anzahl und Geschlecht der Kinder pro Sprachgruppe) werden auch dargestellt:

- der sozio-ökonomische Status, operationalisiert durch die Berufe der Eltern (highest ISEI)¹,

¹ „Dieser Index erfasst Attribute von Berufen, welche die Bildungsabschlüsse der Eltern in Einkommen umsetzen. Die Berufe können dadurch einer sozialen Hierarchie zugeordnet werden. Dabei stellen niedri-

- das Bildungsniveau des Haushalts, operationalisiert durch die Schulabschlüsse der Eltern (highest ISCED)²,
- die Anzahl der Bücher im Haushalt.

Die letztere Angabe gilt in der Bildungsforschung als guter Indikator für das kulturelle Kapital in einem Haushalt. Die Daten beruhen zum einen auf den Aussagen aus den Eltern- und Kinderinterviews. Zum anderen liegen Hintergrundinformationen aus den Befragungen der LiPS-Studie vor. Im Rahmen dieser Studie wurden durch computergestützte Interviews sowie eine schriftliche Befragung der Eltern unter anderem Informationen zum Bildungsstand, den Berufen der Eltern und der Anzahl der Bücher im Haushalt erhoben.

Die Stichprobe ist hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter ausgeglichen.

Der HISEI der in die KiBis-Studie einbezogenen Familien liegt bei 47 Punkten und damit (um 2 Punkte) knapp unter dem Durchschnittswert in den PISA-Studien. Allerdings zeigt sich bei genauerem Hinsehen, dass wir eine in dieser Hinsicht verzerrte Stichprobe vor uns haben. Während die monolingual-deutschsprachige Gruppe einen Wert von 60 aufweist, also ein überdurchschnittlich hohes sozio-ökonomisches Niveau, liegen die drei Migrantengruppen dicht beieinander, jedoch allesamt unter dem durchschnittlichen PISA-Wert.

Auch beim Bildungsniveau der Familien sind Unterschiede feststellbar. So liegen die durchschnittlichen Bildungsabschlüsse der Eltern in den Sprachgruppen Türkisch-Deutsch und Vietnamesisch-Deutsch deutlich unter denen der russisch-deutschsprachigen Gruppe. Die monolingual-deutschsprachige Gruppe weist mit einem HISCED-Wert von 5,77 ein besonders hohes Bildungsniveau auf. Ein ähnliches Muster ist bei der Anzahl der Bücher in den Familien zu beobachten. In der KiBis-Stichprobe besitzen monolingual-deutschsprachige Familien durchschnittlich mehr als fünfmal so viele Bücher in ihrem Haushalt als vietnamesisch-deutschsprachige.

Es ist also nach diesen Merkmalen der Stichprobe zu erwarten, dass die deutsch-monolingualen Kinder deutlich überdurchschnittliche Leistungen in den getesteten Bereichen erzielen. In den drei Migrantengruppen besitzen die deutsch-vietnamesischen Kinder nach diesen Merkmalen die schlechteste Ausgangslage für schulischen Erfolg.

4. Erhebungsablauf

Für die Erhebungen des Sprachstands und der kognitiven Fähigkeiten in KiBis wurden zwei Testtage pro Kind benötigt. Da bei der monolingual-deutschsprachigen Kontrollgruppe die herkunftssprachliche Testung entfiel, war für sie der Erhebungsaufwand geringer.

ge ISEI-Werte einen niedrigen sozioökonomischen Status dar, höhere Werte einen höheren sozioökonomischen Status. Der Wertebereich des ISEI liegt zwischen 16 Punkten für zum Beispiel ungelernete Hilfskräfte und 90 Punkten für Personen, die den Beruf eines Richters ausüben. Um den sozioökonomischen Status einer Familie abbilden zu können, werden die Angaben zum Beruf der Mutter und des Vaters verglichen und jeweils der höchste der beiden Werte verwendet, der highest ISEI (HISEI)“ (Ehmke & Jude 2010, S. 233). Dieser Index wird u.a. in den PISA-Studien verwendet, um den sozioökonomischen Status einer Familie abzubilden. Hier liegt der durchschnittliche HISEI einer Familie bei 49 Punkten (vgl. Ehmke & Jude 2010, S. 240).

² Der ISCED ist ein Index, der Bildungsabschlüsse klassifiziert. Die Werte liegen zwischen 0 und 6. Es wird davon ausgegangen, dass ein höherer ISCED mit einer höheren Bildungsnähe der Familie in Verbindung steht und einen Indikator für das familiäre kulturelle Kapital darstellt. Von einem bildungsfernen Elternhaus wird dann gesprochen, wenn kein Elternteil einen ISCED von 3 oder höher aufweisen kann, also weder eine abgeschlossene Berufsausbildung noch eine Hochschulzugangsberechtigung besitzt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Zur Abbildung des Bildungsniveaus einer Familie werden die Angaben zum Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters verglichen und jeweils der höchste der beiden Werte, der highest ISCED (HISCED), verwendet.

Realisiert wurde folgender Erhebungsplan:

1. Testtag		2. Testtag	
HS-Gruppen*	Deutsch-monolinguale Gruppe	HS-Gruppen	Deutsch-monolinguale Gruppe
Leseverständnis-Test (DEU)	Leseverständnis-Test (DEU)	Leseverständnis-Test (HS)	
Kognitive Fähigkeiten-Test			Kognitive Fähigkeiten-Test
Arbeitsgedächtnis-Test			Arbeitsgedächtnis-Test
Schreibaufgabe (DEU)	Schreibaufgabe (DEU)	Schreibaufgabe (HS)	
Elterninterview	Elterninterview	Kinderinterview	Kinderinterview

Abb. 2: Erhebungsplan KiBis (*HS = zusätzliche andere Herkunftssprache als Deutsch)

Durchgeführt wurden die Erhebungen von geschulten zweisprachigen Testleiter(inne)n, die beide Sprachversionen der Testverfahren an beiden Testtagen durchführen konnten. Somit war es bei Bedarf auch möglich, die Elterninterviews in der Herkunftssprache durchzuführen. Die Erhebungen fanden in den Wohnungen der Familien statt. Ausgestattet wurden die Testleiter(innen) mit Testleiterskripten, die genaue Anweisungen für jedes einzelne Testverfahren beinhalteten, sowie mit instrumentellen und technischen Hilfsmitteln.

5. Erhebungsinstrumente und Datenaufbereitung

In den folgenden Abschnitten präsentieren wir die Merkmale der Erhebungsverfahren im Detail.

5.1 Interviews

Eltern- und Kinderinterviews sollten die alltägliche sprachliche Situation der Kinder beleuchten. Dabei wurde auch thematisiert, wie die Beteiligten die Bildungs- und Sprachentwicklung des Kindes erlebt haben. Das Interviewen von Eltern und Kindern erfordert unterschiedliche, insbesondere altersangepasste Vorgehensweisen.

5.1.1 Elterninterviews

Für die Elterninterviews wurde ein Interviewleitfaden in Form einer Mind Map erstellt, die während des Interviews zum Einsatz kam. Das Mind Map-Verfahren wurde eigens für KiBis entwickelt und gehört zu den Produkten des Projekts, die nun für weitere Forschung zur Verfügung stehen.

Die folgende Abbildung illustriert das Verfahren:

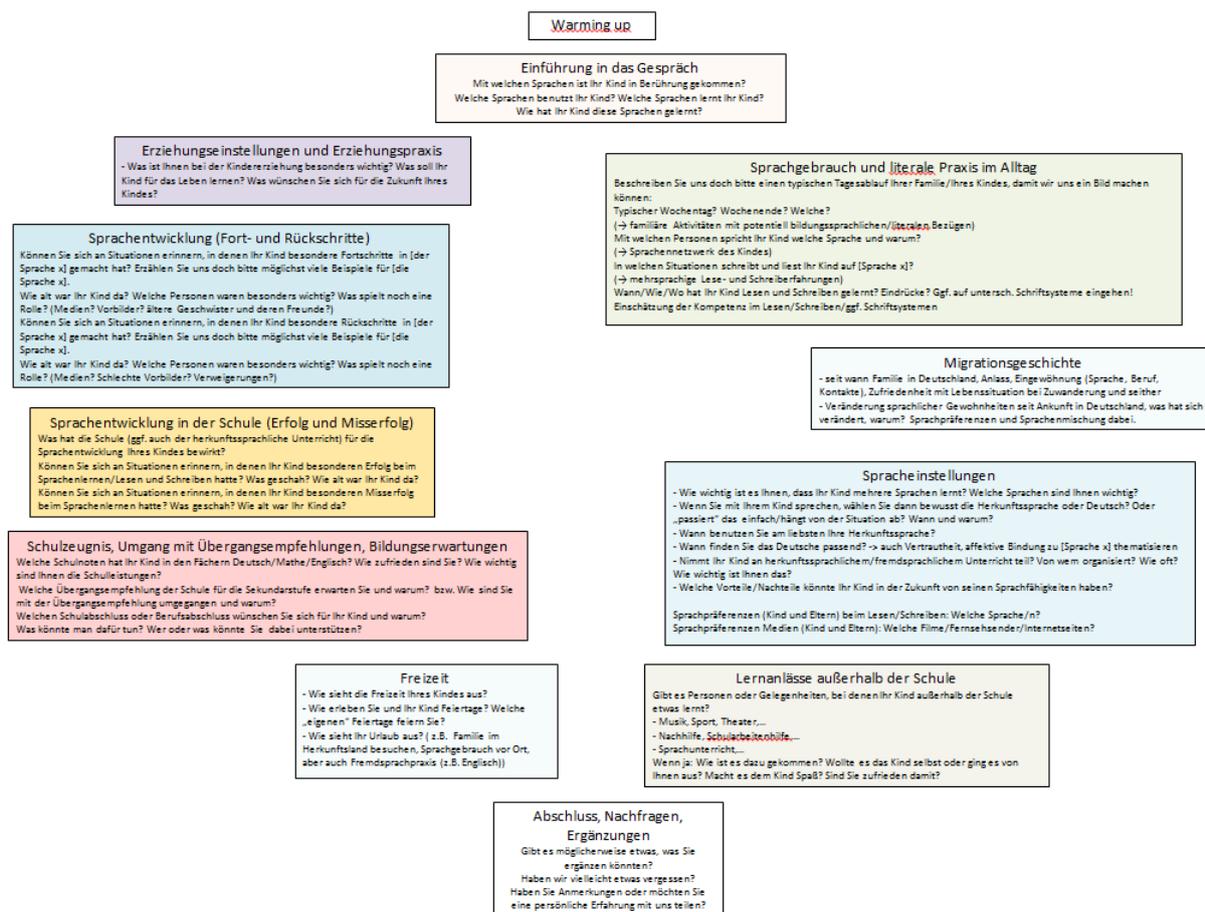


Abb. 3: Mind Map als Interviewleitfaden (vgl. Anlage 1)

Die in den Feldern der Mind Map enthaltenen Themen und Stichwörter dienen den Interview(er)in(n)en zur Orientierung. Der Vorteil dieses Vorgehens ist, dass Interview(er)in(n)en sich dem Gesprächsfluss flexibel anpassen können, also weniger stark „geführt“ werden als bei üblichen listenförmigen Leitfäden. Dadurch kann ein entspanntes Gesprächsklima gefördert werden, was insbesondere für Interviews über persönliche Erfahrungen und Befindlichkeiten eine günstige Voraussetzung ist. Eine Herausforderung besteht indes darin, dass die Interview(er)in(n)en hohe Aufmerksamkeit auf das Sammeln und Organisieren des bereits Gesagten und des noch zu Behandelnden richten müssen. Durch eine intensive Schulung, die wir unseren Interview(er)in(n)en zukommen ließen, konnte diese Herausforderung gemeistert werden.

Die Mind Map wurde in alle Herkunftssprachen übersetzt und konnte somit in allen Sprachkonstellationen eingesetzt werden. In der monolingualen Vergleichsgruppe wurde eine Fassung eingesetzt, die um einige für diese Gruppe irrelevante Fragestellungen (Migrationsgeschichte; Unterricht in der Herkunftssprache) reduziert war.

Alle Elterninterviews wurden mit digitalen Audiogeräten aufgenommen und anschließend transkribiert. Herkunftssprachliche Interviews wurden zuerst transkribiert und im Anschluss daran in das Deutsche übersetzt. Transkriptionen und Übersetzungen wurden durch Überprüfung einer Stichprobe kontrolliert. Das folgende Beispiel dient zur Veranschaulichung des Datenverarbeitungsprinzips. Das Beispiel-Interview wurde auf Türkisch durchgeführt und transkribiert. Die Transkription wurde überprüft und ins Deutsche übersetzt. Eine Anonymisierung aller personen- und ortsspezifischen Daten wurde vorgenommen.

ID: xxx_Eltern
Interviewleitung (Türkisch): G.A.
Transkription: S.B.

ID: xxx_Eltern
Interviewleitung (Türkisch): G.A.
Transkription: S.B.
Überarbeitung und Übersetzung: A.A.
Anonymisierung: D.A.
Endfassung: G.A.

I: Interviewerin
B: Befragte

I: Interviewerin
B: Befragte

I: Hangi dilleri konuşuyor Helin?

I: Welche Sprachen spricht Helin?

B: Dillere yetenekli. Benimle konuşurken otomatik olarak beyin ayarlıyor sanırım eve girer girmez başlıyorlar Türkçe. Kardeşler arasında yarı yarıya değişiyor. Ama okulda olsun ya da televizyonda gördüğü şeylerde yabancı dile çok yatkınlığı var. İngilizce'ye de çok çok yatkınlığı var. Öğretmenlerinden de daha iki gün önce duydum. Evde falan devamlı meraklı "Anne su ne demektir bu neydi?" Bazen o beni test etmeye çalışıyor. Bana sorular soruyor. Üç dili kaldırabilecek bir çocuk.

B: Sie ist sprachbegabt. Ich glaube, wenn sie mit mir spricht, stellt sich ihr Gehirn automatisch ein. Sie spricht türkisch, sobald sie das Haus betritt. Unter den Geschwistern ist es gemischt, teils deutsch und teils türkisch. In der Schule oder beim Fernsehen hat sie eine starke Neigung zu Fremdsprachen. Auch zum Englischen hat sie eine sehr starke Neigung. Vor zwei Tagen habe ich das auch von ihren Lehrern gehört. Zuhause fragt sie immer neugierig: „Mama was bedeutet das auf Englisch, was das so?“ Manchmal versucht sie mich zu prüfen, indem sie mir Fragen stellt. Sie ist ein Kind, das mit drei Sprachen zurechtkommen kann.

I: Almanca, Türkçe, İngilizce

I: Deutsch, Türkisch, Englisch.

B: Evet. Üçünü de kaldırabilecek.

B: Ja, sie bewältigt alle drei.

I: Simdi ilk öğrendiği dil hangisi?

I: Welche Sprache hat sie als erstes gelernt?

B: Türkçe. Çünkü bende yabancı dil bir tek İngilizce vardı. Ama çocuk Almanya'da büyüyordu. Ben giriş çıkış falan yaptıkça, ilk öğrendiği en çok tabii babada da Almanca'nın olmamasından dolayı Türkçe'ydi. 0:01:28.4

B: Türkisch, weil ich nur Englisch als Fremdsprache konnte, sie aber in Deutschland aufwuchs. Ich musste zwischendurch in die Türkei. Da ihr Vater auch kein Deutsch konnte, lernte sie Türkisch.

I: Almanca'ya ne zaman başladı?

I: Wann hat sie angefangen Deutsch zu lernen?

B: Üç yaşında. Ama daha öncesinde televizyondan olsun, Spongebob'dan olsun, oralarından sey yapıyordu. Bende Almanca öğrenme gayreti olduğu için yani sorardım mesela kelimeleri sorardım yalan yanlış da olsa ona kitap okumaya çalışırdım.

B: Mit drei Jahren, aber davor hatte sie durch Fernsehsendungen wie Spongebob schon Kontakt mit dem Deutschen. Weil sie bemüht war Deutsch zu lernen, fragte ich sie nach der Bedeutung von Wörtern und las ihr aus Büchern vor, auch wenn ich es nicht richtig konnte.

Abb. 4: Beispiel eines Interviewtranskripts (links in der Interviewsprache Türkisch, rechts in übersetzter Form)

5.1.2 Kinderinterviews

Interviews mit Kindern stellen eine besondere Herausforderung dar. Mit erwachsenentypischen Vorgehensweisen können Kinder in der Regel nicht zu Auskünften animiert werden; oft sind sie mit direkten Befragungen überfordert (Heinzel, 2000). Notwendig ist der Einsatz von Gesprächsstimuli, die einerseits das kindliche Interesse wecken, andererseits an ihre Möglichkeiten der kognitiven und emotiven Verarbeitung angepasst sind. Für das KiBis-Projekt konnten wir mit Blick auf die Frage nach den Sprachen, die für das Kind alltäglich sind, auf eine erprobte Vorgehensweise zurückgreifen: Als Stimulus dient eine Silhouette, die vom Kind farblich ausgemalt wird, wobei jede Farbe für eine Sprache steht, mit der es alltäglich umgeht. Das Kind wird von der Interviewleitung so instruiert, dass es die Sprachen und ihnen zugeordnete Farben nennt; die Art und Weise aber, in der die Silhouette ausgemalt wird, ist ihm freigestellt. Dies ermöglicht es den befragten Kindern, ihr eigenes Konzept ihrer „Sprachlichkeit“ in die Zeichnung einzubringen (vgl. zu diesem Instrument und seiner Entstehungsgeschichte Gogolin, 2015).

Um die alltägliche sprachliche Situation der Kinder weiter auszuleuchten, wurden für die KiBis-Studie weitere spielerisch gestaltete Impulse entwickelt. Grundlagen für die Entwicklung wurden aus dem Stand der Forschung zur Sprachentwicklung gewonnen. Zu erwarten ist nach diesen Ergebnissen, dass die Art und die Menge des Sprachkontakts Konsequenzen für die Sprachentwicklung besitzen. Dieser Erkenntnis folgend, wollten wir Informationen über das „sprachliche Netzwerk“ der befragten Kinder erhalten, also ihre Gesprächspartner im familialen Umfeld und dem Freundeskreis. Auf der Grundlage von Studien über Zusammenhänge zwischen familiärer Sprachpraxis und der erfolgreichen Adaption an schulische Sprachanforderungen ist ferner zu erwarten, dass (a) der Umgang mit Schrifttum und (b) die besprochenen Themen und Gegenstände Einfluss auf die Sprachentwicklung ausüben. Für den Übergang in die schulischen Sprachanforderungen bedeutet es eine Erleichterung, wenn in der Familie literale sprachliche Praktiken gepflegt werden, die Kinder also alltägliche Erfahrung beim Umgang mit Schriftprodukten besitzen (Scheele et al., 2010). Zudem weist es auf Bildungsnähe der Familien, wenn auch schulnahe Themen Gesprächsgegenstand sind. Hieran anknüpfend wollten wir erfahren, welche Themen und Gegenstände nach der Einschätzung des Kindes mit wem in welcher Sprache besprochen werden.

Für die Erfassung beider Aspekte lagen keine Instrumente aus bisheriger Forschung vor, die für den Einsatz mit Kindern unserer Altersgruppe erprobt waren. Es waren daher Eigenentwicklungen nötig.

Für die Erhebung des sprachlichen Netzwerkes wurde das Format der Silhouetten aufgegriffen. Die Kinder erhielten ausgeschnittene stilisierte Körperumrisse in verschiedenen Größen, denen sie Bezeichnungen von Personen ihres sprachlichen Umfelds zuordnen sollten. Ferner sollten sie mit denselben Farben, mit denen sie den „eigenen Körper“ ausgemalt hatten, diesen Personen Kontaktsprachen zuordnen. Für die Erfassung von Themen und Gegenständen alltäglichen Sprachkontakts produzierten wir Abbildungen, die ein Spektrum von Kommunikationssituationen repräsentieren (wie Vorlesen vor dem Zubettgehen, Sportverein, Familienurlaub, Nachbarschaft, Familienfeier oder schulbezogene Aktivitäten). Diese Bilder wurden den Kindern als Gesprächsimpulse vorgelegt, auf die sie mit Schilderungen eigener Erfahrungen reagieren konnten. Eine Auswahl entsprechender Methoden wurde vorab mit Kindern, die nicht in die Untersuchung einbezogen waren, pilotiert. Die letztendlich eingesetzten Motive haben sich dabei und in der Untersuchung selbst bewährt, so dass nun auch diese Instrumente für weitere Forschung zur Verfügung stehen.

Die folgenden Abbildungen illustrieren die in den Kinderinterviews eingesetzten Gesprächsimpulse:



Abb. 5: Silhouette „Meine Sprachen“

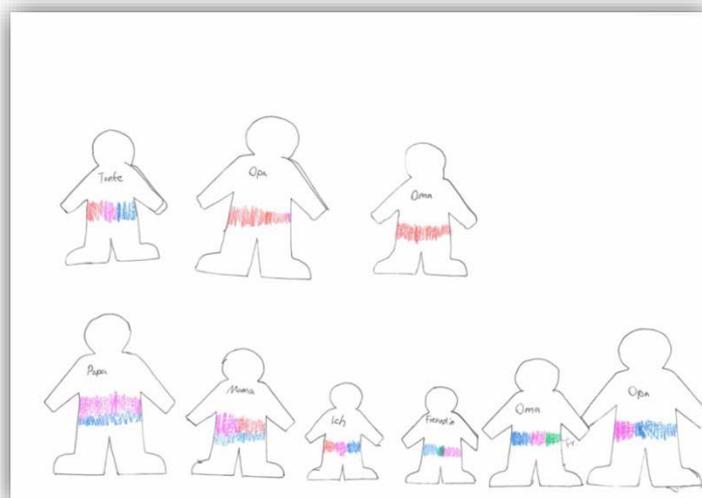


Abb. 6: „Sprachliches Netzwerk“ (zur Illustration die Produkte desselben Kindes)



Abb. 7: Beispiel für Impuls Gesprächsthemen

Auch die Kinderinterviews wurden mit digitalen Aufnahmegeräten aufgezeichnet und transkribiert. Alle Interviews wurden auf Deutsch geführt, was dem Wunsch der Kinder entsprach. Die Gespräche waren im Durchschnitt 30 Minuten lang.

5.2 Instrumente zur Messung produktiver sprachlicher Fähigkeiten

In diesem Bereich der Instrumentierung des Projekts konnten Methoden aufgegriffen werden, die sich in vorherigen eigenen Studien bewährt hatten. Die aus der LiPS-Studie von den Kindern vorliegenden Sprachdaten entstammten einer zweimaligen Messung mündlicher Sprachfähigkeiten zum Zeitpunkt des Eintritts der Kinder in die Grundschule und nach ca. einem Jahr des Schulbesuchs. Auch hier waren Herkunftssprache und Deutsch einbezogen. Eingesetzt wurde das Instrument HAVAS 5, das für die profilanalytische Auswertung von mündlichen Sprachproben entwickelt wurde (Reich & Roth, 2004). Um Beziehungen zum Schriftspracherwerb herstellen zu können, wurde in KiBis das Instrument „FörMig Tulpenbeet“ für die Erhebung schriftlicher produktiver Sprachfähigkeiten verwendet (Reich et al., 2008). Dieses Instrument bedient

sich des gleichen Sprachkompetenzmodells wie HAVAS 5. Es ist daher für qualitative Vergleiche mit den aus den mündlichen Sprachproben vorliegenden Ergebnissen geeignet. Den Schwerpunkt der qualitativen Analysen bilden narrative Kompetenzen, die als eine Entwicklungsstufe auf dem Weg zu bildungssprachlichen Fähigkeiten angesehen werden. Die Analysen beziehen sich auf Frühformen bildungssprachlicher Fähigkeiten.

5.2.1 Schreibaufgabe „FürMig Tulpenbeet“

Das Instrument wurde zuerst im Rahmen der Evaluation des BLK-Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ eingesetzt (Reich et al., 2007). Es ist ein Verfahren zur Bestimmung des Standes in der Schriftsprachentwicklung am Ende der Grundschule. Die Getesteten werden aufgefordert, auf einen bildlichen Impuls zu reagieren:

Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.



© SCHUBI Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 1990.

Abb. 8: Bildimpuls FürMig Tulpenbeet

Das Auswertungsverfahren ermöglicht eine Analyse der Schrifttexte nach lexikalischen, grammatischen und textuellen Gesichtspunkten, wobei Indikatoren enthalten sind, die den Besonderheiten der Bildungssprache Rechnung tragen. Analog zum Auswertungsverfahren für HAVAS 5 kann das Instrument trotz typologischer Differenzen für sprachenvergleichende Analysen eingesetzt werden. Allerdings beschränkt sich die Vergleichbarkeit auf einen Indikator, der „Aufgabenbewältigung“ genannt wird. Mit diesem Indikator wird geprüft, ob die Aufgabe, die Bilder Geschichte semantisch und pragmatisch angemessen wiederzugeben, mit den für die jeweilige Sprache angemessenen Mitteln gelöst wurde. Diese Anforderung besteht für alle beteiligten Sprachen unterschiedslos, wenn auch die Mittel der sprachlichen Realisierung sich unterscheiden. Die empirische Prüfung der Leistungsfähigkeit dieses Indikators ergibt, dass ein konsistentes eindimensionales Konstrukt vorliegt, das eine sprachenvergleichende Interpretation ermöglicht (Klinger et al., 2017). Über die Analyse der Aufgabenbewältigung hinaus werden die Sprachproben mit Blick auf lexikalische, syntaktische und textuelle Indikatoren analysiert, für die in jeder der einbezogenen Sprachen jeweils funktionale Äquivalente gebildet wurden. Es werden somit einander entsprechende sprachliche Fähigkeitsbereiche erfasst, so dass auch hier vergleichende Analysen möglich sind.

Unsere Analysen beziehen sich auf die Komplexität und die semantische Angemessenheit der geschriebenen Texte. Orthographische oder grammatische Korrektheit hingegen werden nicht einbezogen. Dies begründet sich durch das zugrundeliegende Modell der Sprachentwicklung, in dem die Fähigkeit zu zunehmend differenzierterem Ausdruck im Zentrum steht (Reich et al., 2008). Hiermit ist eine Kernfähigkeit der bildungssprachlichen Kompetenz angesprochen. Zugleich kommt hier zum Ausdruck, dass die Testinstrumente eine Sicht auf lernersprachliche Entwicklung im Hintergrund haben. Es ist ihr Grundprinzip, dass nach sprachlichen Fähigkeiten gesucht wird, die den Getesteten bereits zur Verfügung stehen, denn diese bilden das Fundament für das weitere Lernen (Wygotski, 1964). Die dazu komplementäre Sicht auf das, was ein Kind (noch) nicht kann, wie sie bei der Suche nach Fehlern eingenommen wird, fließt in unsere

Untersuchung nicht ein. Die vorliegenden Daten können jedoch auch unter diesem Gesichtspunkt ausgewertet werden.³

5.3 Rezeptive sprachliche Fähigkeiten: Lesetest ELFE 1-6

Für die Prüfung von Leseverständnis und Lesegeschwindigkeit wurde auf ein vorliegendes Instrument zurückgegriffen, das auch in repräsentativen Studien eingesetzt wird: ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006). Dies dient einerseits dem Zweck, eine Verankerung der kleinen KiBis-Stichprobe an repräsentative Studien (z.B. IGLU, Wendt et al., 2015) zu ermöglichen. Andererseits ist intendiert, damit eine Grundlage für den Vergleich zwischen produktiven (mündlichen bzw. schriftsprachlichen) und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten zu legen. Ein Anlass dafür ist es, dass in den Large-Scale-Assessment-Studien zur Leistungsfähigkeit von Schüler(inne)n – wie PISA (OECD, 2016) oder IGLU – lediglich Lesekompetenz gemessen wird, die jedoch in den öffentlichen Darstellungen der Studienergebnisse oft als Sprachkompetenz in einem allgemeineren Sinne bezeichnet wird. Es gibt aber begründeten Zweifel daran, dass Lesekompetenz das komplexe Konstrukt Sprache insgesamt repräsentiert (vgl. Shanahan 2016; Heller 1999; Langer & Flihan, 2000). Insbesondere im Kontext schulischen Lernens nehmen Anforderungen an die Fähigkeit, sich schriftsprachlich auszudrücken, im Verlaufe der Bildungsbiographie zu. Offen ist die Frage, in welchem Verhältnis rezeptive und produktive Sprachfähigkeiten im Kontext schulischer sprachlicher Leistungsfähigkeit stehen. Durch die Einbeziehung beider Bereiche soll KiBis einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke leisten.

Der Leseverständnistest ELFE ist für Schüler(innen) der ersten bis sechsten Klasse geeignet und ermöglicht eine umfassende Bewertung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene. Der Test wurde ursprünglich für monolingual-deutschsprachige Kinder entwickelt. Bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch muss nach einer Auskunft der Urheber berücksichtigt werden, dass geringere Wortschatzleistungen die Ergebnisse negativ beeinflussen könnten. Für das KiBis-Projekt wurden mit Einverständnis der Urheber herkunftssprachliche Versionen in den benötigten Sprachen Russisch, Türkisch und Vietnamesisch anhand der Konstruktionsprinzipien des Ursprungstests entwickelt und eingesetzt.

5.4 Kognitive Fähigkeiten

Zur Kontrolle wurden kognitive Fähigkeiten der Kinder herangezogen, die eine Beziehung zur Sprachentwicklung aufweisen. Eingesetzt wurden Subtests des Kognitiven Fähigkeitstests (KFT) (Heller & Perleth, 2000) sowie eines Arbeitsgedächtnistests (HAWIK) (Schallberger et al., 1999). Aus dem KFT wurde ein Untertest des nonverbalen Fähigkeitsbereichs (figurales Denken) verwendet. Zuvor bei zwei Messzeitpunkten in LiPS und nun auch bei KiBis zum Einsatz gekommen ist eine Arbeitsgedächtnis-Skala (Zahlennachsprechen) des Hamburg-Wechsler-Intelligenztests für Kinder (HAWIK), eines der am häufigsten angewendeten Intelligenztests weltweit (Petermann & Daseking, 2009). Das Arbeitsgedächtnis gilt als besonders einflussreich auf die Sprachentwicklung.

Soweit der Überblick über die in KiBis eingesetzten Instrumente, bei denen es sich zum Teil um Eigenentwicklungen speziell für das Projekt, zum Teil um Übernahmen bewährter Verfahren handelt. Die Zusammenstellung der Instrumente erlaubt eine facettenreiche Beobachtung der Sprachentwicklung und eine Interpretation dieser Entwicklung unter Einbeziehung relevanter individueller und kontextueller Einflussfaktoren.

³ Vorgesehen ist, dass diese Perspektive in die Dissertation einfließt, die Gülden Akgün anfertigt. Vgl. Information dazu in Band 2 (Anhang) zu diesem Bericht.

6. Quantitative Auswertungen

KiBis wurde als explorative Intensivstudie konzipiert. An einer kleinen Fallzahl wurden aus unterschiedlichen Datenquellen komplexe Daten erhoben, die Hinweise darauf geben sollen, wie sich unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit schriftsprachliche Fähigkeiten herausbilden und welche Faktoren gegebenenfalls positiv oder negativ auf die damit verbundenen Prozesse einwirken können. Das Ziel der Untersuchung ist damit erklärtermaßen nicht die empirisch abgesicherte Prüfung von klar definierten Hypothesen oder die verallgemeinerbare Abbildung von Zusammenhängen und Entwicklungen. Vielmehr geht es um ein vorgelagertes Erkenntnisinteresse: Gerade weil weitgehend ungeklärte Prozesse und Zusammenhänge untersucht werden, sollen empirisch fundierte, in die Tiefe gehende Beobachtungen unterschiedliche Muster und Bedingungslagen identifizieren helfen, die in den sprachlichen Entwicklungsprozessen eine Rolle spielen. Solche Beobachtungen und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen stellen eine wesentliche, tragfähige Grundlage für die Generierung von Theorien und Hypothesen dar, die in der Folge an größeren Stichproben belastbar zu überprüfen sind. Die Methodik der Datenanalysen im Rahmen von KiBis ist somit prinzipiell als qualitativ zu werten, unbeschadet des Umstandes, dass auch quantitative Daten, quantifizierende Vergleiche sowie statistische Auswertungen einfließen. Der Verallgemeinerbarkeit der quantitativen Befunde sind folglich enge Grenzen gesetzt. Die geringe Fallzahl und der Convenience-Charakter der Stichprobenbildung lassen keinen unmittelbaren Schluss von dieser Stichprobe, insbesondere bei Betrachtung der Ergebnisse der Sprachgruppen in den Teilstichproben, auf die zugrundeliegende(n) Grundgesamtheit(en) zu. Insbesondere sind die Aussagekraft von Signifikanzprüfungen und die Berechnung von Konfidenzintervallen problematisch, da bei kleinen Stichproben bestehende signifikante Zusammenhänge oder Unterschiede zwischen Untersuchungsgruppen nur bei großen Effektstärken erkannt werden. Auch die Feststellung größerer Effekte kann auf solcher Basis nicht seriös gegen den Zufall abgesichert werden. Die hier berichteten statistischen Auswertungen haben somit vor allem einen beschreibenden Charakter für die untersuchten Teilstichproben und Einzelfälle. Ihre Ergebnisse sind unter Berücksichtigung der spezifischen Zusammensetzung der Stichprobe(n) qualitativ zu interpretieren.

Nachfolgend werden die zentralen Resultate der statistischen Analysen vorgestellt. Dabei bilden die Analysen aus der Messung produktiver sprachlicher Fähigkeiten eine erste Annäherung an die Frage, ob und wie der Übergang der KiBis-Kinder in die Welt der Schrift gelungen ist.

Im Anschluss wird das Verhältnis der beiden sprachlichen Teilfertigkeiten Textproduktion und Leseverstehen beleuchtet. In der darauffolgenden Analyse der qualitativen Eltern- und Kinderinterviews werden Erklärungsansätze für die Ergebnisse der quantitativen Sprachdaten (produktiv und rezeptiv) gesucht, von denen zu vermuten ist, dass sie über die betrachteten Einzelfälle hinausreichen.

6.1 Produktive Sprachfähigkeiten

In den nachfolgend dargestellten Analysen betrachten wir einzelne Indikatoren genauer, aus denen sich Aussagen über erreichte sprachliche Teilfertigkeiten herleiten lassen. Die Auswahl der Indikatoren orientiert sich an textbezogenen Kompetenzen.

Bei *Aufgabenbewältigung* handelt es sich um einen Indikator, der sprachübergreifend eingesetzt werden kann: Geprüft wird, ob die Getesteten die semantischen und pragmatischen Anforderungen erfüllt haben, die sich durch den Bildimpuls stellen. Diese Aufgabe ist – unter Rückgriff auf für die jeweilige Sprache angemessene Mittel – in allen Sprachen gleichermaßen zu lösen. Wie unsere vorherigen Überprüfungen dieses Indikators zeigen, handelt es sich um ein konsistentes eindimensionales Konstrukt für alle beteiligten Sprachen (Klinger et al., 2017).

Angesichts der in geschriebenen Texten hohen Frequenz und Bedeutung von Inhaltswörtern („lexical items“) kommt dem *Wortschatz* als zweiter globaler Analysekatgorie ein besonderer Stellenwert zu. In Voruntersuchungen hat sich jedoch gezeigt, dass bei der Analyse schriftlicher Sprachfähigkeiten – im Gegensatz zur Einschätzung des Sprachstands in der gesprochenen Spra-

che bei jüngeren Kindern – eine Betrachtung allein der Verben nicht ausreicht. Gerade für das beginnende bildungssprachliche Schreiben und die Einschätzung der Begriffsbildung ist der nominale Wortschatz von hoher Bedeutung. Einen Text von tieferer Differenziertheit zeichnet außerdem die Verwendung spezifizierender Adjektive aus. Daher werden diese Wortarten in die Analysen einbezogen.

Im Kontext der Schriftsprachlichkeit haben sich in unseren vorangegangenen Untersuchungen zudem *bildungssprachliche Elemente* als stabile Indikatoren erwiesen, die auf fortgeschrittenen bildungsrelevanten Sprachstand hinweisen. Als Indikatoren bewährt haben sich im nominalen Bereich neben Komposita und Nominalisierungen auch adjektivische Attribute. Im verbalen Bereich deutet die Verwendung von Passiv und Konjunktiv auf einen fortgeschrittenen Sprachstand hin.

Weiterhin werden *Satzverbindungen* in die Auswertung einbezogen, die einen Einblick in den Verknüpftheitsgrad eines Textes zulassen (Textkohäsion) und veranschaulichen, in welchen (semantischen) Relationen einzelne Teilsätze zueinander stehen. Ein Text wird erst dadurch zu einer kohärenten Einheit, dass die einzelnen Sätze durch sprachliche Mittel in Verbindung gebracht und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Auf diese Art von Textkompetenz verweist die Verwendung von koordinierenden oder subordinierenden Konjunktionen, die einen Haupt- oder Nebensatz einleiten. Andererseits können Sätze aber auch adverbial (dann, danach, später...) verbunden werden.

Die folgende Abbildung fasst die Logik des Instrumentes, mit dem die Auswertung der schriftlichen Sprachproben der KiBis-Kinder vorgenommen wurde, grafisch zusammen:

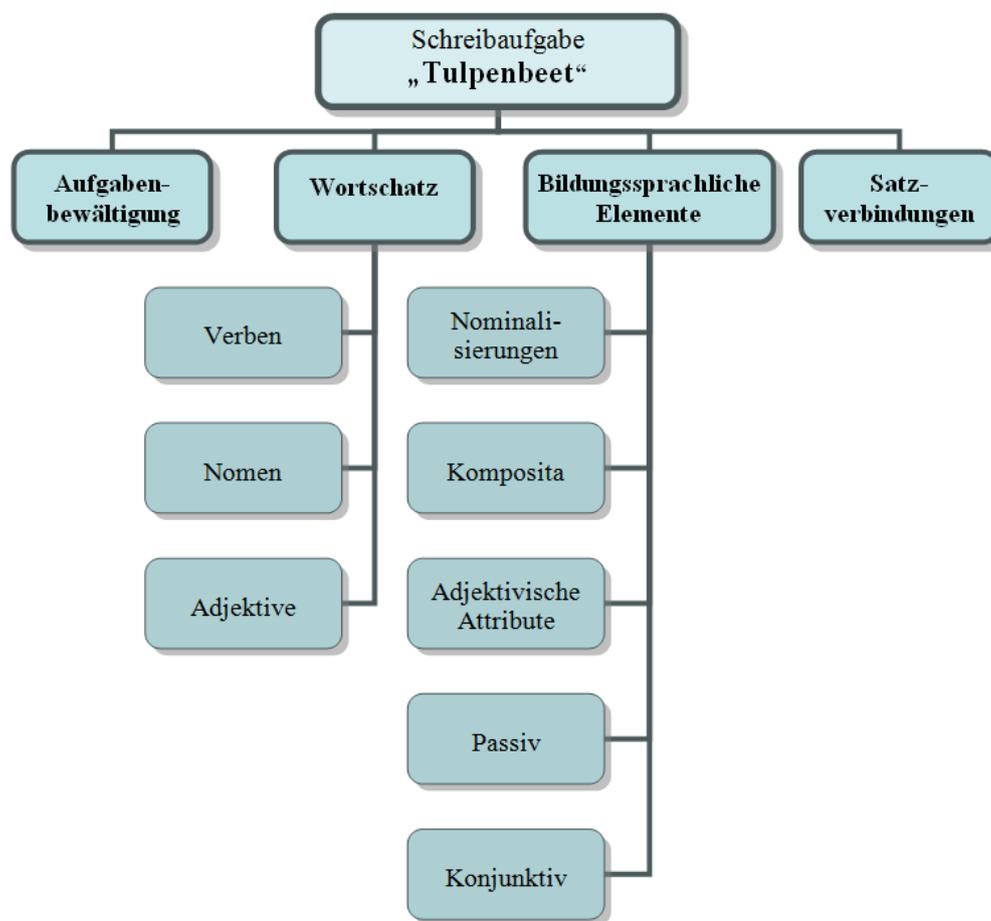


Abb. 9: Indikatorenmodell Tulpenbeet (auf der Grundlage von Reich et al., 2008)

6.1.1 Die sprachliche Ausgangslage: Die Fähigkeit zur Aufgabenbewältigung beim mündlichen Erzählen

In der vorangegangenen Untersuchung LiPS, an der die hier untersuchten Kinder teilgenommen haben und die den Ausgangspunkt für KiBis bildet, wurden ihre sprachlichen Fähigkeiten im mündlichen Erzählen mithilfe des Instruments HAVAS 5 erhoben. Dieses Instrument hat sich für den Einsatz bei ca. Sechsjährigen bewährt; es werden mündliche produktive Sprachdaten eliziert. In der KiBis-Untersuchung im vierten Schuljahr hingegen wurden mit dem Instrument Tulpenbeet schriftliche Sprachdaten erhoben. Damit ein Eindruck von der Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten gewonnen werden kann, wurde der Indikator Aufgabenbewältigung für die alterstypisch unterschiedlichen Instrumente, die in LiPS und KiBis eingesetzt wurden, nach identischen Prinzipien entwickelt. Es können Hinweise auf die Entwicklung der entsprechenden semantisch-pragmatischen Fähigkeiten der Kinder über die Zeit gewonnen werden, indem die Ergebnisse, die sie mit sechs Jahren erzielten, mit den im vierten Schuljahr gezeigten verglichen werden. Der Vergleich bezieht sich somit nicht unmittelbar auf die realisierten sprachlichen Mittel, sondern auf die diesen unterliegende generelle Fähigkeit, eine Bildergeschichte konsistent, umfassend und semantisch angemessen zu versprachlichen. Entscheidend für unsere Untersuchung ist dabei, wie sich unter den Bedingungen der eingangs festgestellten mündlichen Fähigkeiten schriftsprachliche Fähigkeiten entwickeln, d.h. ob und gegebenenfalls wie sich die sprachliche Ausgangslage während des Erwerbs schriftsprachlicher Fähigkeiten bemerkbar macht. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die sprachliche Ausgangslage beschrieben.

Die beiden folgenden Graphiken (Abb. 10 und 11) veranschaulichen die in der LiPS-Studie und in der KiBis-Teilstichprobe von allen Sprachgruppen erzielten Ergebnisse in der Aufgabenbewältigung in ‚HAVAS 5‘ (zu Messzeitpunkt 1, also bei Eintritt in die Primarstufe). Angegeben sind auch die jeweiligen Konfidenzintervalle.

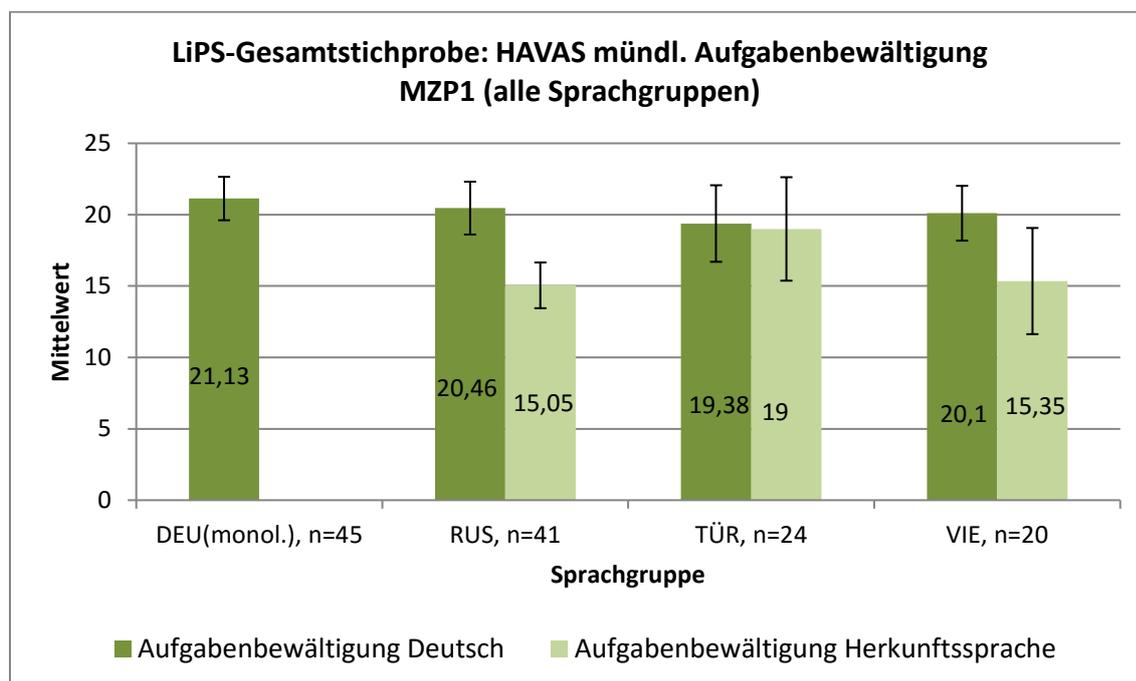


Abb. 10: LiPS-Stichprobe - HAVAS Aufgabenbewältigung

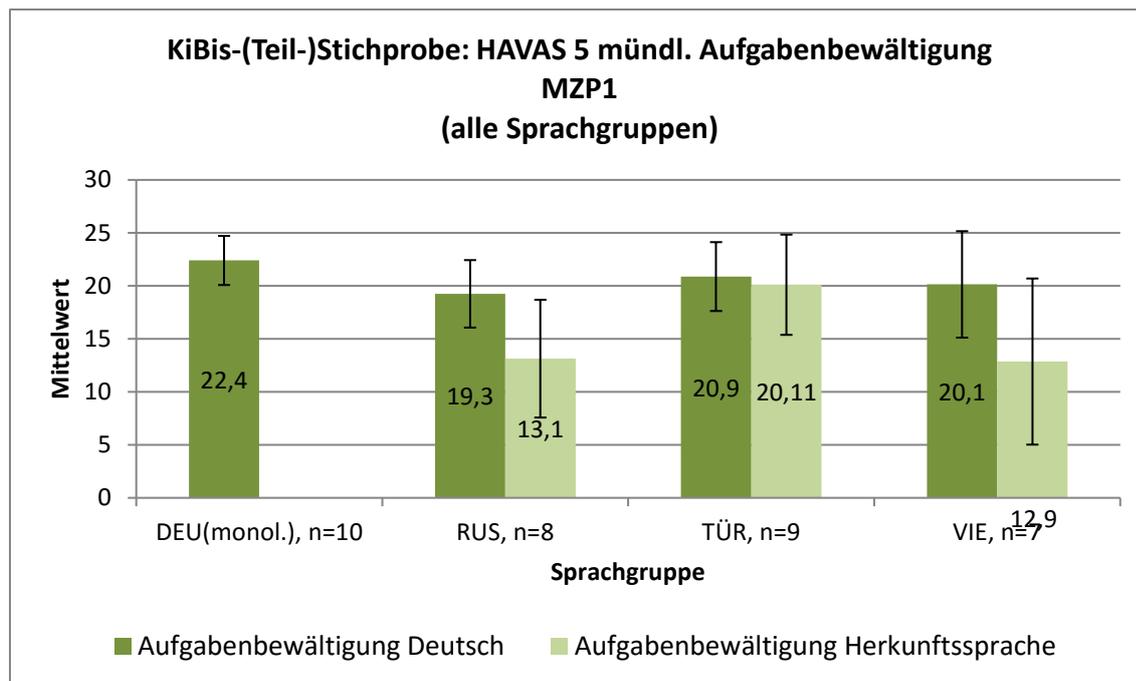


Abb. 11: KiBis-Stichprobe - HAVAS Aufgabenbewältigung

Der Vergleich der KiBis-Teilstichprobe mit den in LiPS insgesamt erzielten Ergebnissen weist in den Mittelwerten große Übereinstimmungen auf. Hieraus können wir schließen, dass die Beobachtungen an der deutlich kleineren KiBis-Teilstichprobe die wesentlichen Tendenzen der Gesamtstichprobe widerspiegeln und nicht ausschließlich auf eine zufällige Merkmalsverteilung der selektierten Einzelfälle zurückgehen. Das ist insofern vorteilhaft, als die kleine Probandenzahl bei KiBis aus den genannten Gründen keine klaren Aussagen über die Signifikanz von Gruppenunterschieden erlaubt. Für die LiPS-Gesamtstichprobe sind Signifikanzberechnungen dagegen unproblematisch.

In der mündlichen Aufgabenbewältigung im Deutschen haben die Kinder aller Sprachgruppen im Mittel ähnliche Punktwerte erreicht. Die monolingual deutschsprachigen Kinder haben bei geringerer Varianz (und entsprechend kleinerem Standardfehler und kleinerem Konfidenzintervall) einen geringfügig höheren Mittelwert als die Kinder mit anderen Herkunftssprachen, aber sowohl in der LiPS-Gesamtstichprobe als auch in der KiBis-Teilstichprobe gibt es in Bezug auf die Aufgabenbewältigung in der deutschen Sprache statistisch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als die soziodemographischen Hintergrundinformationen bereits hier einen deutlichen Vorteil für die monolingual-deutschsprachige Teilstichprobe der KiBis-Kinder hätten erwarten lassen.

Dagegen zeigen sich bei den drei herkunftssprachlichen Gruppen unterschiedliche Ergebnisse, wenn die Aufgabenbewältigung in der jeweiligen Herkunftssprache mit ihren Ergebnissen im Deutschen verglichen wird. In der russisch- und vietnamesisch-deutschen Gruppe ist die Tendenz einer Dominanz des Deutschen erkennen, in der LiPS-Gesamtstichprobe erweisen sich die Mittelwertunterschiede bei diesen Gruppen als statistisch signifikant.⁴ Demgegenüber deuten die von der türkisch-deutschen Gruppe erzielten Ergebnisse in Gesamt- und Teilstichprobe auf weitgehend ausgewogene Fähigkeiten im Deutschen und in der Herkunftssprache hin.

Die Ausgangslage der untersuchten Kinder zeigt also über alle Sprachgruppen hinweg vergleichbare semantisch-pragmatische Fähigkeiten im Deutschen. Unterschiede gibt es hingegen bei den entsprechenden herkunftssprachlichen Fähigkeiten. Dabei ist festzuhalten, dass die guten Fä-

⁴ Das gilt - trotz überlappender Konfidenzintervalle in Abbildung 10 - auch für die vietnamesisch-deutsche Gruppe. Der für diesen Vergleich gültige t-Test bei gepaarten Stichproben kommt zu einem signifikanten Mittelwertunterschied ($t=3,151$, $df=19$, $p=0,005$).

higkeiten der türkisch-deutschen Kinder in ihrer Herkunftssprache durchschnittlich nicht zu Lasten ihrer Fähigkeiten im Deutschen gehen.

6.1.2 Die Herausbildung schriftsprachlicher Fähigkeiten: Aufgabenbewältigung beim schriftlichen Erzählen, Elemente der Bildungssprache, Wortschatz und Satzverbindungen

Schriftsprachliche Aufgabenbewältigung beim Tulpenbeet: Eine erste Näherung an Antworten auf die Frage nach der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten veranschaulicht die folgende Übersicht über die Ergebnisse im Aspekt „Aufgabenbewältigung“, die mit dem Instrument „FörMig-Tulpenbeet“ gemessen wurden (Abbildung 13). Um Vergleiche mit den in HAVAS 5 gezeigten Ergebnissen zu erleichtern, wurde die ursprünglich 20 Punkte umfassende Skala des Instruments rechnerisch in eine dem HAVAS 5 entsprechende 36-Punkte-Skala transformiert. Abbildung 12 zeigt wiederum entsprechende Ergebnisse aus der LiPS-Studie. In diesem Fall handelt es sich aber um Ergebnisse einer anderen Alterskohorte von Probanden, also nicht um Ergebnisse der Stichprobe, aus der die Fälle der KiBis-Kinder ausgewählt wurden. Aufgrund ihres Alters hatten die KiBis-Probanden in der LiPS-Studie lediglich an HAVAS 5-, nicht an Tulpenbeet-Erhebungen teilgenommen, so dass ein Vergleich zwischen Teilstichprobe und Gesamtstichprobe in Bezug auf dieses Instrument nicht möglich ist. Stattdessen wird hier ein Inter-Kohorten-Vergleich vorgenommen, um die Ergebnisse der KiBis-Probanden mit denen einer größeren Fallzahl ähnlicher Probanden abgleichen zu können.

Aus dem Vergleich der beiden Stichproben geht auch in diesem Bereich hervor, dass die größere LiPS- und die kleinere KiBis-Stichprobe in Bezug auf die im Deutschen gezeigten Ergebnisse gleiche Tendenzen aufweisen. Im Prinzip finden sich hier in Bezug auf den Sprachgruppenvergleich genau die Tendenzen wieder, die sich bereits bei den HAVAS-Ergebnissen im Mündlichen gezeigt hatten: Zwischen den Sprachgruppen bestehen keine großen Unterschiede im Deutschen; angezeigt ist eine ausgewogene Zweisprachigkeit bei den türkisch-deutschen und eine Dominanz des Deutschen gegenüber der Herkunftssprache bei den russisch- und vietnamesisch-deutschen Kindern.

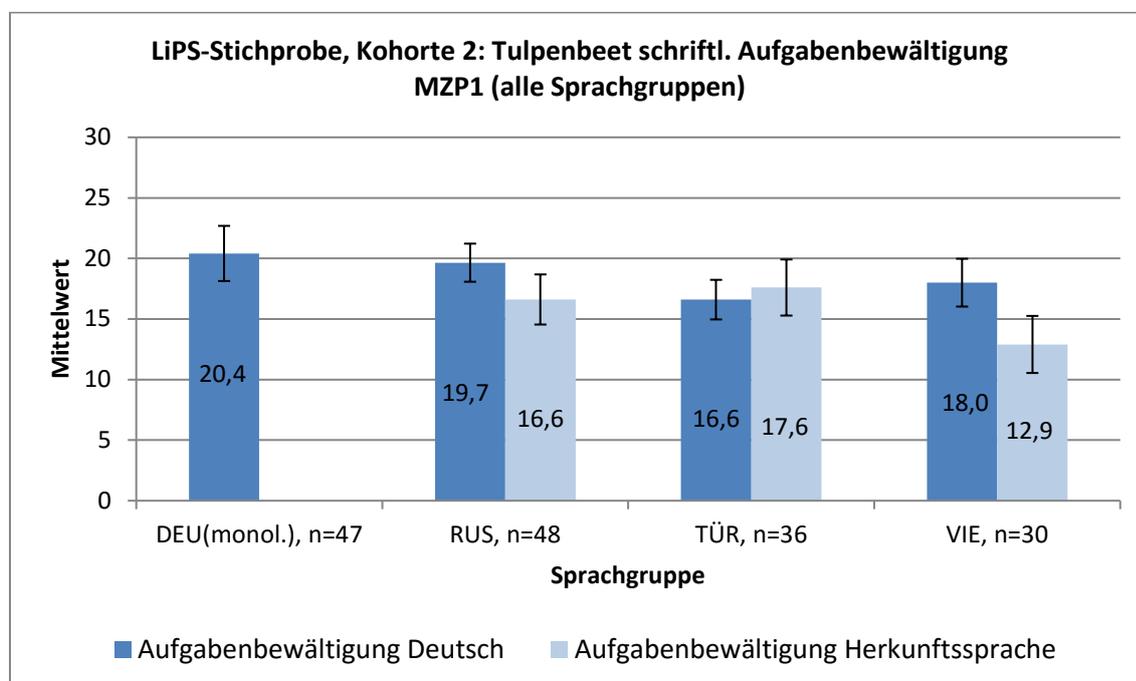


Abb. 12: LiPS-Stichprobe – Tulpenbeet Aufgabenbewältigung

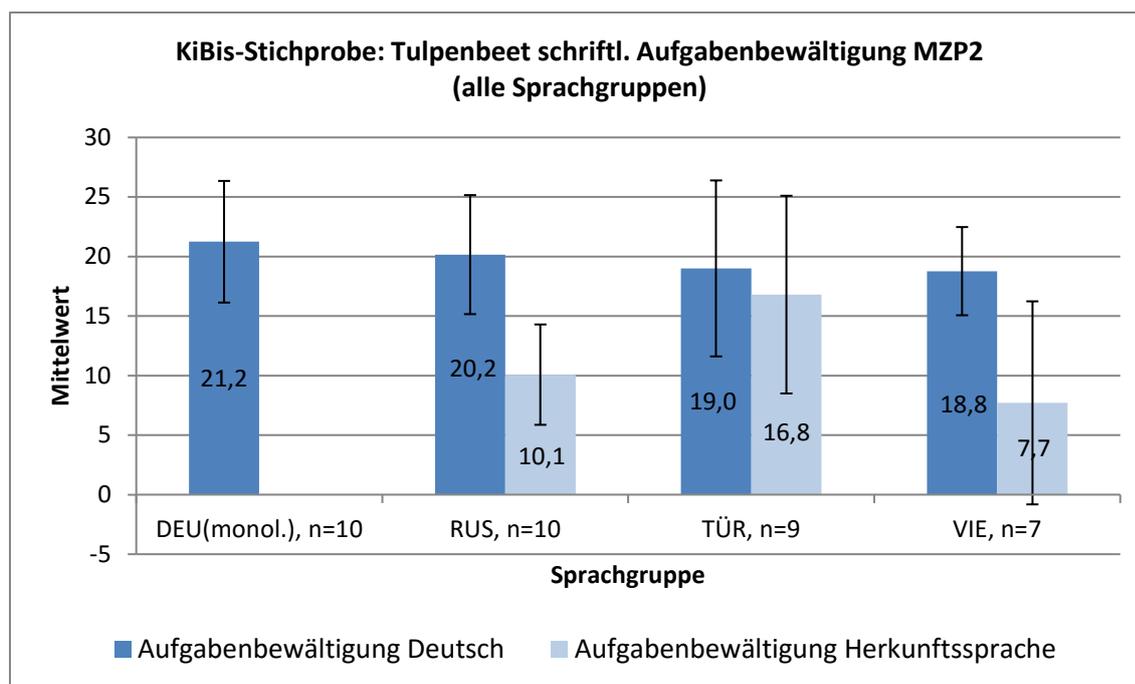


Abb. 13: KiBis-Stichprobe - Tulpenbeet Aufgabenbewältigung

In beiden Stichproben unterscheiden sich die Mittelwerte im Deutschen nicht signifikant voneinander, wobei die Mittelwerte der deutsch-monolingual aufwachsenden Kinder jeweils nominell am höchsten sind. Im Vergleich mit ihren HAVAS-Ergebnissen zeigt sich bei den türkisch-deutschen Kindern der KiBis-Stichprobe eine auffällig große Varianz bei der schriftlichen Aufgabenbewältigung im Deutschen: An dem breiten Konfidenzintervall lässt sich ablesen, dass es unter ihnen Schüler(innen) mit hohen, aber auch mit besonders niedrigen Werten gibt, während die schriftsprachliche Aufgabenbewältigung im Deutschen bei den untersuchten Kindern mit anderen Sprachhintergründen weniger stark um den Mittelwert streut, am geringsten bei den vietnamesisch-deutschen Schüler(inne)n. Mit dieser Einschränkung lässt sich im Durchschnitt aller Untersuchten ein ähnlicher Übergang in die Schriftsprachlichkeit im Deutschen feststellen.

Anders sieht es wiederum bei den herkunftssprachlichen Fähigkeiten aus. Es fällt auf, dass die russisch- und vietnamesisch-deutschen KiBis-Probanden im Mittel noch geringere herkunftssprachliche Fähigkeiten zeigen als die entsprechenden LiPS-Probanden der vergleichbaren Altersstufe. Gleichwohl sind die bei LiPS weniger ausgeprägten Mittelwertunterschiede in diesen beiden Gruppen statistisch signifikant. Es zeigt sich also auch bei den schriftsprachlichen Fähigkeiten am Ende der Grundschule, dass die russisch-deutsch und vietnamesisch-deutsch aufwachsenden Kinder in den herkunftssprachlichen Versionen signifikant schlechtere Ergebnisse als im Deutschen erzielt haben.⁵ Die türkisch-deutschen Kinder hingegen haben erneut einander ähnliche, nicht signifikant unterschiedliche Ergebnisse im Deutschen und in der Herkunftssprache erzielt. Innerhalb der türkisch-deutschen und der vietnamesisch-deutschen Gruppe werden jeweils große Differenzen in der schriftlichen Aufgabenbewältigung in der Herkunftssprache deutlich.

Dieser erste Blick lässt vermuten, dass die Kinder unserer Stichprobe sich in ihrer Sprachentwicklung nicht primär mit Blick auf die Entwicklung des Deutschen unterscheiden. In der KiBis-Stichprobe gibt es innerhalb der Gruppe türkisch-deutscher Kinder allerdings Differenzen, die sich bei der Erhebung der sprachlichen Ausgangslage bei ihnen im Mündlichen noch nicht gezeigt hatten. Nicht allen scheint der Übergang in die Schriftlichkeit gleichermaßen geglückt zu sein. Unterschiede zeigen sich aber auch innerhalb der anderen Sprachgruppen. Wir werden

⁵ Auch hier geben die überlappenden Konfidenzintervalle bei der russisch-deutschen Gruppe die Signifikanz der Mittelwertunterschiede bei gepaarten Stichproben nicht wieder: Der t-Test ergibt $t=3,223$, $df=47$, $p=0,002$.

später darauf zurückkommen, indem wir die individuellen Entwicklungen zum Ausgangspunkt für die qualitativen Analysen machen.

Bildungssprachliche Fähigkeiten, Wortschatz und Satzverbindungen: Die bisherige Betrachtung der semantisch-pragmatischen Fähigkeiten hat gezeigt, dass die lebensweltlich mehrsprachigen Kinder im Deutschen recht gut mit monolingual aufwachsenden Kindern mithalten und vergleichbare Textfähigkeiten zeigen. Das gilt bei den untersuchten Kindern schon beim Eintritt in die Schule in Bezug auf ihre mündlichen Fähigkeiten, und später am Ende der Grundschule sind sie auch im Schriftlichen hinsichtlich ihrer deutschsprachigen narrativen Aufgabenbewältigung mit monolingual deutschsprachig aufwachsenden Kindern im Durchschnitt vergleichbar. Wir wollen nun der Frage nachgehen, ob die Vergleichbarkeit auch in Hinblick auf die Verwendung von sprachlichen Mitteln gegeben ist. Dies soll anhand der in den deutschsprachigen Texten verwendeten bildungssprachlichen Elemente, der Differenziertheit des verwendeten Wortschatzes und der Variabilität der syntaktischen Verknüpfungen untersucht werden.

Nach theoretischen Annahmen ist zu erwarten, dass im Bereich bildungssprachlicher Fähigkeiten im Deutschen besonders deutliche Unterschiede zwischen monolingualen und bilingualen Schülerinnen und Schülern vorzufinden sind (Gogolin et al., 2011). Noch fehlt es jedoch an empirischen Überprüfungen, die zeigen, welche Elemente des Deutschen für monolinguale und lebensweltlich mehrsprachige Schüler(innen) unterschiedliche Schwierigkeiten bereiten. Erste Untersuchungen betrachten in der Regel rezeptive Fähigkeiten, also das Verstehen bildungssprachlicher Elemente. Hier zeigen sich zum Teil deutliche Nachteile Bilingualer (Uessler et al., 2013).

Im Fall unserer Untersuchung umfasst die Kategorie *bildungssprachliche Fähigkeiten* im Deutschen die folgenden Indikatoren: Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv und Konjunktiv.⁶ Für jede Kategorie wurden die Häufigkeiten der normgerechten Verwendung (tokens) ermittelt.

Tab. 2: Tulpenbeet (Deutsch) - Sprachliche Mittel in KiBis und LiPS nach Sprachgruppen

	Russisch		Türkisch		Vietnamesisch		Deutsch	
	KiBis	LiPS	KiBis	LiPS	KiBis	LiPS	KiBis	LiPS
Bildungssprl. Elemente	2,4	2,1	2,4	1,8	1,3	2,3	3,0	4,4*
Verben	10,8	10,3	10,1	10,1	10,9	10,0	12,3	12,8**
Nomen	9,9	8,3	8,3	8,2	7,6	8,2	9,6	10,4*
Adjektive	3,0	0,9	3,2	0,9	2,9	1,1	2,9	2,1*
Satzverbindungen	3,5	2,9	2,6	2,8	2,7	2,7	4,4	3,8

* einfaktorielle ANOVA, nach Post-Hoc-Test Tamhane signifikanter Unterschied zwischen monolingual-deutsch und allen anderen Sprachgruppen

** einfaktorielle ANOVA, nach Post-Hoc-Test Tamhane signifikanter Unterschied zwischen den Sprachgruppen monolingual-deutsch und vietnamesisch-deutsch

Die Analyse ergibt, dass die monolinguale Gruppe im Durchschnitt mehr bildungssprachliche Elemente verwendet als die bilingualen Gruppen. In den Texten der bilingual deutsch-vietnamesischen Schülerinnen und Schüler findet sich die geringste Anzahl bildungssprachlicher Elemente. Es gibt bei der Verwendung bildungssprachlicher Elemente, die in den vorliegenden Texten ohnehin nicht sehr häufig verwendet werden, innerhalb aller Gruppen große Differenzen, dementsprechend sind auch die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant (Tabelle 2). In der größeren LiPS-Stichprobe sind die Unterschiede deutlicher und hier zeigt sich tatsächlich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den monolingual-deutschen und den lebensweltlich mehrsprachigen Kindern.

⁶ Theoretische Erklärungen der Zugehörigkeit dieser Elemente zu „Bildungssprache“ sind in Eckhardt, 2008; Gogolin & Lange, 2011; Gogolin et al., 2011; Riebling, 2013 zu finden.

Zur Bestimmung des Wortschatzes wird die Anzahl der verwendeten unterschiedlichen Verben, Nomen und Adjektive (*types*) im Deutschen analysiert, also die lexikalische Ebene des geschriebenen Tulpenbeet-Texts. Auch hier zeigen sich in der kleinen KiBis-Stichprobe keine klaren Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Die lebensweltlich monolingualen Schülerinnen und Schüler erreichen zwar bei den verwendeten Verben einen höheren Mittelwert, doch weder in Hinblick auf Nomen noch bezüglich der Adjektive zeigen sich nominell klar erkennbare und gegen den Zufall abzusichernde Unterschiede zwischen den Gruppen. Auch die Verwendung unterschiedlicher Nomen und Verben variiert innerhalb aller Sprachgruppen stark. Die LiPS-Stichprobe weist dagegen wieder konsistentere und statistisch signifikante Ergebnisse auf: Die monolingualen Kinder verwenden in ihren Tulpenbeet-Texten durchschnittlich signifikant mehr unterschiedliche Nomen und Adjektive als alle untersuchten bilingualen Kinder und signifikant mehr unterschiedliche Verben als die vietnamesisch-deutschen Kinder.

Die Analyse der Satzverbindungen, die als sprachliche Mittel Textkohäsion und Komplexität der Syntax repräsentieren, erfolgt auf Basis der verwendeten unterschiedlichen Satzverbindungen (*types*). Nominell lässt sich sowohl in der KiBis- als auch in der LiPS-Stichprobe feststellen, dass die monolingualen Kinder die Satzverbindung durchschnittlich etwas mehr variieren als die bilingualen. Die Varianzen innerhalb der Gruppen sind aber größer als die zwischen den Gruppen, so dass keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen zu finden sind.

6.2 Fazit der quantitativen Betrachtung

Der quantitativen Auswertung sind in der KiBis-Stichprobe enge Grenzen gesetzt. Die quantitativ gewonnenen Daten zeigen den Rahmen auf, innerhalb dessen die qualitativen Analysen der Intensivstudie zu interpretieren sind, und sie sollen Anhaltspunkte für qualitativ zu beantwortende Fragen liefern. Um die Befunde der KiBis-Stichprobe besser einschätzen zu können, wurden sie mit den Ergebnissen der größeren Stichproben aus der LiPS-Studie verglichen. Dabei zeigte sich, dass die KiBis-Stichprobe in wesentlichen Tendenzen mit den größeren Stichproben übereinstimmt. Wir haben also für die KiBis-Studie eine Gruppe von Kindern gewonnen, deren Sprachentwicklung nicht allein aufgrund zufälliger Umstände jene Merkmale aufweist, die wir in den Tests identifizieren können. Zu den mit den größeren Stichproben übereinstimmenden Merkmalen gehört, dass die untersuchten mehrsprachig aufwachsenden Kinder bei Schuleintritt und im Verlauf der Grundschulzeit im Deutschen in den untersuchten Bereichen durchschnittlich mit den altersgruppenspezifischen sprachlichen Anforderungen mithalten können. Mit dem Übergang in die Schriftlichkeit zeigt allerdings die große Varianz der Ergebnisse, dass sprachgruppenübergreifend nicht alle Kinder gleichermaßen Schritt halten. Tendenziell und nur in der größeren LiPS-Stichprobe signifikant gibt es Hinweise darauf, dass bei vergleichbarer pragmatisch-semantischer Textkompetenz im Deutschen bilingualen Kinder im Schriftlichen über geringer ausgebaute sprachliche Mittel als monolinguale Gleichaltrige verfügen.

In Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit weisen die untersuchten türkisch-deutschen Kinder nicht nur im Mündlichen am Übergang in die Schule, sondern auch später in ihren schriftlichen Texten durchschnittlich eine ausbalancierte Zweisprachigkeit im Türkischen und im Deutschen auf. Unsere Daten geben keinen Hinweis darauf, dass sich daraus Nachteile für ihre Deutschkompetenz ergeben. Bei den untersuchten russisch- und vietnamesisch-deutschen Kindern ist dagegen die Erzählfähigkeit im Mündlichen wie später im Schriftlichen in der jeweiligen Herkunftssprache weniger ausgebildet als im Deutschen, ohne dass bei ihnen allgemeine Vorteile in Bezug auf ihre produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen sichtbar werden.

7. Qualitative Auswertung

Die qualitativen Erhebungen, die wir vorgenommen haben, erlauben eine tiefere Betrachtung von Bedingungen, die ein besseres Verstehen der mit quantitativen Methoden erzielten Ergebnisse ermöglichen sollen. Im folgenden Kapitel erläutern wir zunächst unser methodisches Vorgehen. Sodann stellen wir Analysen der qualitativen Betrachtung vor.

7.1 Vom Mittelwert zum Einzelfall

HAVAS und Tulpenbeet erheben den Anspruch, jeweils altersgemäße Sprachfähigkeiten zu erfassen, und beziehen sich somit jeweils auf unterschiedliche Bezugsgrößen. Ein direkter Vergleich von Punktwerten, die mit beiden Instrumenten gemessen werden, verbietet sich deshalb und auch aufgrund der Unterschiedlichkeit der Impulse und Aufgaben. So lassen sich auch Zählvariablen – wie die Anzahl der verwendeten unterschiedlichen Verben, die in beiden Instrumenten erhoben werden – aufgrund unterschiedlicher Bilderzahl und unterschiedlicher Komplexität der dargestellten Szenen nicht direkt vergleichen. Auch die Mündlichkeit der einen und die Schriftlichkeit der anderen Erzählung werden sich auf die jeweilige Wahl der sprachlichen Mittel auswirken, was als zusätzliches Hindernis für einen Punktwertevergleich gelten muss. Ein Lernzuwachs im Verlauf der Grundschulzeit lässt sich also auf diese Weise nicht direkt bestimmen. Eine indirekte Abschätzung dessen jedoch, inwiefern bei den Individuen von einem geglückten Übergang in die Schriftsprachlichkeit auszugehen ist, lässt sich mithilfe von z-standardisierten Werten vornehmen. Die z-Standardisierung von HAVAS- und Tulpenbeet-Punktwerten sorgt zunächst für eine Vereinheitlichung der ursprünglich unterschiedlichen Messskalen zu Skalen⁷ mit jeweils einem Mittelwert 0 und einer Standardabweichung von 1. Ein Beispiel: Eine (fiktive) Schülerin – nennen wir sie Tilda – hat im Deutschen bei der Aufgabenbewältigung des HAVAS einen z-Wert von 0,5 erreicht, lag also mit ihrem Ergebnis eine halbe Standardabweichung über dem HAVAS-Mittelwert der Stichprobe. Beim Tulpenbeet liegt sie mit einem z-Wert von -0,4 fast eine halbe Standardabweichung unter dem Tulpenbeet-Mittelwert der Stichprobe. Da beide Mittelwerte den Wert 0 aufweisen, lässt sich jetzt nicht erkennen, ob Tilda bei der Tulpenbeet-Testung absolut mehr oder weniger kann als zu HAVAS-Zeiten. Wir können aber feststellen, ob sich ihre relative Position innerhalb der Stichprobe verändert hat. Vor dem schulischen Schrift-erwerb hat sie die mündliche Erzählung überdurchschnittlich gut gemeistert. Am Ende der Grundschulzeit schneidet sie beim schriftlichen Verfassen einer Narration unterdurchschnittlich ab. Wenn man zunächst einmal Gesichtspunkte wie Messfehler, Tagesform oder Motivation außer Acht lässt, hätte sich die im mündlichen Ausdruck erreichte Ausgangsposition der sprachlichen Textproduktion nach dem Übergang in die Schriftlichkeit relativ um fast eine Standardabweichung verschlechtert.

Wir fassen solche negativen oder positiven Veränderungen der relativen Position innerhalb der Untersuchungsgruppe als Hinweise auf eher problematische oder eher geglückte Übergänge in die Schriftsprache auf und legen sie der Auswahl von Fällen für tiefergehende Betrachtungen zugrunde. Anhand der qualitativen Inspektion der Bedingungsprofile in entsprechenden Einzelfällen sollten sich Rückschlüsse auf förderliche und weniger förderliche Umstände des Schriftspracherwerbs ziehen lassen. Schüler(innen), die ihre relative Position in Bezug auf die mündliche und schriftliche Textproduktion nicht wesentlich verändert haben, lassen sich durchaus als Beispiele für positive Übergänge in die Schriftsprachlichkeit werten. Sie bleiben bei diesem Untersuchungsschritt aber außer Betracht, weil wir uns von ihren Bedingungsprofilen wenig Erkenntnisgewinn hinsichtlich besonders förderlicher Bedingungen versprechen. Die Qualifizierung, ab wann wir von substanziellen Positionsveränderungen ausgehen, nehmen wir pragmatisch anhand der allgemeinen Beobachtung vor, nach der eine halbe Standardabweichung bei Grundschulkindern etwa dem Lernzuwachs eines Schuljahres entspricht (Bos et al., 2007). Die Kinder, deren z-standardisierte Werte im Tulpenbeet im Vergleich zu ihren z-standardisierten Werten im HAVAS eine positive oder negative Differenz von mehr als einer halben Standardabweichung aufweisen, werden anhand ihrer Bedingungsprofile qualitativ miteinander verglichen. Nachfolgend werden exemplarisch idealtypische Beispiele für Lernbedingungen vorgestellt, von denen wir annehmen, dass sie sich entweder förderlich und oder weniger förderlich auf den Übergang in die Literalität ausgewirkt haben. Wir beschränken uns beim Vergleich auf die Kate-

⁷ In der Präsentation der quantitativen Ergebnisse haben wir aus Gründen einer größeren Anschaulichkeit eine andere Strategie der Skalentransformation gewählt, indem die 20-Punkte-Aufgabenbewältigungsskala des Tulpenbeets rechnerisch an das entsprechende 36-Punkte-Niveau von HAVAS 5 angepasst wurde. Die hier vorgenommene z-Transformation beider Skalen erlaubt jedoch eine klarere Interpretation auf Basis der vereinheitlichten Standardabweichung.

gorie der Aufgabenbewältigung, die eine allgemeine Aussage der narrativen Darstellungsfähigkeit anstrebt (vgl. Reich & Roth, 2004) und deshalb als Metamerkmal der Textkompetenz gelten kann.⁸

Nach einer Darstellung der Ergebnisse des individuellen Vergleichs werden in der qualitativen Analyse anschließend exemplarische Fälle dargestellt, die auf der Grundlage dieser Vergleiche ausgewählt wurden.

7.1.1 Mündliche Ausgangslage und schriftsprachliche Fähigkeiten zur Aufgabenbewältigung

Um eine größere Datenbasis für die z-Standardisierung zu erhalten, wurde sie an der LiPS-Stichprobe vorgenommen. Für die HAVAS-Aufgabenbewältigung erhalten die KiBis-Kinder jeweils direkt die z-Werte, die sich für sie persönlich aus der LiPS-Studie ergeben. Da für diese Kinder aus der LiPS-Studie keine Tulpenbeet-Daten vorliegen, erhalten sie für ihre bei KiBis erzielten Tulpenbeet-Rohwerte die entsprechenden z-Werte, die im Rahmen von LiPS an einer anderen Kohorte berechnet wurden.

Abbildung 14 (S. 30) stellt die individuellen Ergebnisse für die Aufgabenbewältigung nach Sprachgruppen dar. Die Linien verbinden für jeden Einzelfall der KiBis-Stichprobe die in HAVAS und im Tulpenbeet erzielten z-Werte. In jeder Sprachgruppe, einschl. der monolingual deutschen, sind positive und negative individuelle Veränderungen in der relativen Position erkennbar, ohne dass dabei eine klare sprachgruppenspezifische Tendenz zu Tage träte. Wir gehen daher für die qualitative Analyse nicht primär von potenziellen Einflussfaktoren aus, die direkt mit der Sprachgruppenzugehörigkeit verbunden ist.

Von den 36 auswertbaren Fällen in KiBis, für die HAVAS- und Tulpenbeet-Ergebnisse vorliegen, konnten 25 identifiziert werden, die bei der Tulpenbeet-Erhebung um mindestens eine halbe Standardabweichung von ihrem HAVAS-Ergebnis abweichen. In 13 Fällen wurde eine positive Abweichung, in zwölf Fällen eine negative Abweichung festgestellt (vgl. Tab. 3 und 4). Alle diese Fälle wurden eingehend anhand von Profilen auf Basis der Hintergrunddaten und Interviewausagen analysiert. Auf der Grundlage dieser Analysen werden beispielhaft idealtypische Repräsentanten mit Blick auf förderlich und weniger förderlich zu vermutende Lernhintergründe beschrieben.

Tab. 3: Fälle mit einer Differenz der Standardabweichung < -0,5

Sprachgruppe	z-Wert HAVAS Aufgabenbewältigung	z-Wert Tulpenbeet Aufgabenbewältigung	Differenz
russisch-deutsch	0,57	-0,73	-1,29
russisch-deutsch	-0,99	-1,88	-0,89
russisch-deutsch	1,08	-0,73	-1,81
russisch-deutsch	0,74	-0,15	-0,89
türkisch-deutsch	1,08	-1,01	-2,10
türkisch-deutsch	0,57	-0,73	-1,29
türkisch-deutsch	-0,47	-1,88	-1,41
vietn.-deutsch	1,26	-0,73	-1,99
monolingual	1,26	0,14	-1,12
monolingual	0,57	-0,15	-0,71
monolingual	0,74	-0,15	-0,89
monolingual	0,39	-1,30	-1,70

⁸ In dieser Funktion wird der Indikator Aufgabenbewältigung auch für den Vergleich von Sprachfähigkeiten in verschiedenen Sprachen empfohlen (Reich & Roth, 2004).

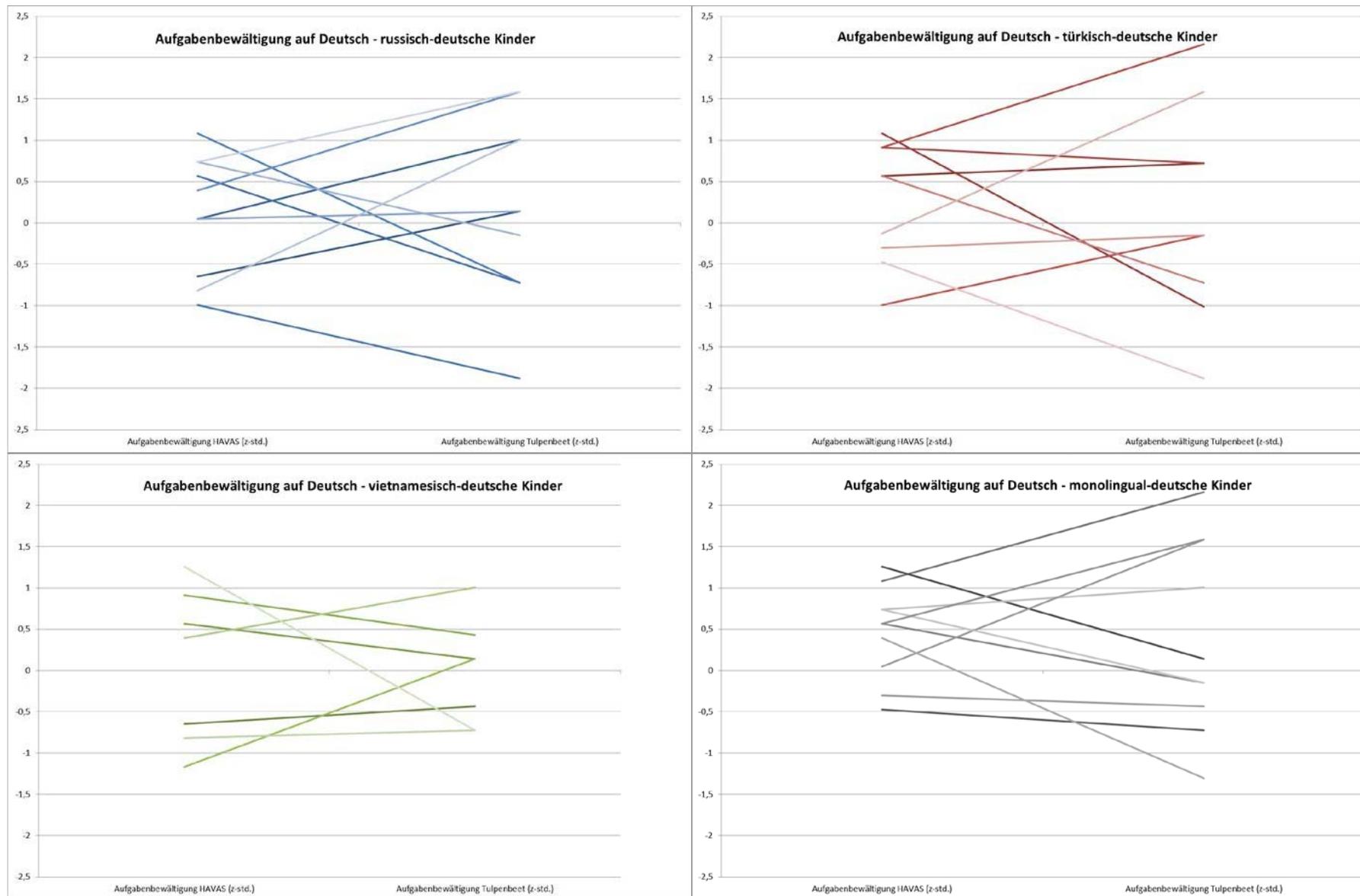


Abb. 14: Aufgabenbewältigung HAVAS und Tulpenbeet (z-standardisiert) nach Sprachgruppen

Tab. 4: Fälle mit einer Differenz der Standardabweichung > 0,5

Sprachgruppe	z-Wert HAVAS Aufgabenbewältigung	z-Wert Tulpenbeet Aufgabenbewältigung	Differenz
russisch-deutsch	-0,65	0,14	0,79
russisch-deutsch	0,05	1,01	0,96
russisch-deutsch	0,39	1,59	1,19
russisch-deutsch	-0,82	1,01	1,83
russisch-deutsch	0,74	1,59	0,85
türkisch-deutsch	0,91	2,16	1,25
türkisch-deutsch	-0,99	-0,15	0,85
türkisch-deutsch	-0,13	1,59	1,71
vietn.-deutsch	-1,17	0,14	1,31
vietn.-deutsch	0,39	1,01	0,62
monolingual	1,08	2,16	1,08
monolingual	0,05	1,59	1,54
monolingual	0,57	1,59	1,02

7.2 Forschungsstand: Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Literalität als Gesichtspunkte für die qualitative Analyse

In Deutschland rückte der Zusammenhang von Sprachkompetenz und Schulerfolg mit den Ergebnissen der großen Schulleistungsstudien wie PISA, IGLU und TIMSS (vgl. u.a. Bos et al., 2012; Prenzel et al., 2004; Solga & Dombrowski, 2009) ins Blickfeld der Öffentlichkeit. Als Erklärungsfaktoren für geringere Schulleistungen wurden zum einen der Bildungshintergrund und sozio-ökonomische Status der Familien hervorgehoben. Zum anderen wurde das Sprechen einer anderen als der Schulsprache in der Familie vielfach als Ursache für Bildungsnachteile herausgestellt. Wie eingangs bereits ausgeführt, konnte dieser schnelle (und auf den ersten Blick plausible) Schluss in tiefergehenden Studien dahingehend relativiert werden, dass die Sprache(n) an sich, die in der Familie gesprochen wird bzw. werden, weniger bedeutend ist. Ausschlaggebend erscheint es vielmehr, ob – in welcher oder welchen Sprache(n) auch immer – eine auf die Besonderheiten der schul- und bildungssprachlichen Anforderungen vorbereitende sprachliche Praxis in der Familie gepflegt wird. Insbesondere ist demnach von Bedeutung, ob im Elternhaus eine Schriftorientierung erfolgt (Scheele et al., 2010). Erfahrungen der Kinder mit familiärer Literalität sind für den Kompetenzerwerb maßgeblich. Der Schule gelingt es nur bedingt, die unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auszugleichen (Ditton & Krüsken, 2009; Pfof et al., 2010).

Kinder erleben Literalität zunächst vor allem vermittelt über ihre engsten Bezugspersonen als Vorbilder für den Umgang mit Schriftlichkeit. Familiäre Literalität umfasst neben alltäglichen Formen des Lesens und Schreibens (wie Lesen und Ausfüllen von Formularen, Lektüre von Zeitungen und Zeitschriften oder von Texten im Internet, Korrespondenz über elektronische Medien) auch speziell auf das Kind gerichtete Aktivitäten wie gemeinsames Anschauen und Lesen von Bilderbüchern oder anderen Lesestoffen, oder Formen des gemeinsamen Schreibens.

In der einschlägigen Forschung wurden Effekte von Familienpraktiken identifiziert, die sich auf die weitere Entwicklung von Literalität in der schulischen Laufbahn auswirken. Wir fassen nachfolgend die Forschungsergebnisse zusammen, zu denen wir mit unserer Studie weiteres Wissen beitragen können.

Lesefähigkeiten: Elterliches Vorbild

Im Zuge des Vorlesens lernen Kinder bereits vor dem Schuleintritt, dass Geschichten durch Bilder und Buchstaben vermittelt werden und nicht nur über die mündliche Sprache (Stalder, 2013). Durch das Vorlesen und Erzählen von Geschichten erwerben die Kinder nicht nur einen größeren Wortschatz (McElvany et al., 2009), was den Schriftspracherwerb und die späteren

Leseaktivitäten begünstigt (Bradley & Corwyn, 2002; Ferguson et al., 2007; Roos & Schöler, 2009), sondern sie werden auch dazu stimuliert, stärker formalisierte Varianten von Sprache zu verstehen und zu verwenden (Leseman et al., 2007). Hiermit werden bildungssprachliche Fähigkeiten vorbereitet.

Während bildungsnahe Familien solche Praktiken auch zur Wissensvermittlung gezielt einsetzen, zeigen Untersuchungen, dass bildungsfernere Familien die Wissensvermittlung eher an die Schule delegieren (Groeben & Schroeder, 2004). Sie sehen ihre Aufgabe stärker darin, den Kindern einen Rückzugsraum fernab von leistungsbezogenen gesellschaftlichen Anforderungen zur Verfügung zu stellen. Daher wird in diesen Familien mit den Kindern im Vorschulalter selten vorliterarische Kommunikation gepflegt. Wenn den Kindern vorgelesen wird, werden ihnen weniger Möglichkeiten geboten, an der Bedeutungskonstruktion aktiv mitzuwirken (Hurrelmann, 2004). Eltern aus der Mittelschicht hingegen bemühen sich darum, die Qualifizierungsaufgabe und die Lebensfreudfunktion zu vereinen. Die Kinder werden in Vorlesesituationen aktiv an der Bedeutungskonstruktion beteiligt und dadurch zum Beispiel an die Fähigkeit, Textdeutungen zu reflektieren und zu bewerten, herangeführt (Groeben & Schroeder, 2004).

Für die Leseentwicklung spielen die in einer Familie vorhandenen Bücher und das damit verbundene Leseklima eine maßgebliche Rolle. Gemeinsame Leseaktivitäten und die dadurch ausgelöste Anschlusskommunikation (Fähigkeit, sich über Texte auszutauschen, Garbe, 2009) wirken sich positiv auf den Erwerb des Wortschatzes (Leseman et al., 2007), die Lesehäufigkeit und die Lesemotivation aus (Hurrelmann et al., 1993).

Lesefreude wirkt sich positiv auf die Lesekompetenz aus und nicht umgekehrt. Aufforderung zum Lesen hingegen dämpft die Lesefreude (Stalder, 2013:277). Die Aufforderung zum Lesen führt nach diesen Forschungsergebnissen zu einer Reduktion der Lesekompetenz, während eine höhere Lesekompetenz dazu beiträgt, dass die Kinder weniger zum Lesen aufgefordert werden. Stalder (2013) fasst den diesbezüglichen Forschungsstand so zusammen: Der negative Effekt der Aufforderung zum Lesen auf die Lesekompetenz könne nicht damit erklärt werden, dass Kinder mit einer niedrigen Lesekompetenz häufiger zum Lesen aufgefordert werden. Vielmehr habe die Aufforderung zum Lesen selbst einen negativen Effekt, der den Aufbau der Lesekompetenz erschwere: anzunehmen sei, dass Kinder die Aufforderung zum Lesen als eine Einschränkung ihrer Autonomie wahrnehmen und mit Verweigerung reagieren.

Geringe Lesefreude und Lesehäufigkeit verhindern nach anderen Studien, dass die Kinder sprachliche Erfahrungen machen, die über den alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch hinausgehen (Hurrelmann, 2006). Dies wirkt sich nicht nur auf die Entwicklung der mündlichen Sprache aus, sondern auch auf den Schriftspracherwerb (Ennemoser & Schneider, 2004).

Eltern aus der Mittelschicht bieten mit ihrem eigenen Leseverhalten ein Vorbild (McElvany et al., 2009), welches von den Kindern imitiert wird. Insgesamt ist die Mediennutzung hier flexibler; es komme nicht zur Trennung zwischen Wissenserwerb und Genuss. Eine lesegewohnte Umgebung ermöglicht es dem Kind, selbstbestimmte Interessenstrukturen aufzubauen und das Lesen zur Lösung von Entwicklungsaufgaben einzusetzen (Groeben & Schroeder, 2004).

Festzuhalten ist, dass alle vorgestellten Studien sich auf Zusammenhänge zwischen Sozialschicht bzw. kulturellem Kapital, Lesefreude und Lesefähigkeiten beziehen. Unbeachtet blieb dabei, ob und wie sich die Lebensbedingung Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu diesen Beobachtungen verhält. Einerseits ist davon auszugehen, dass bildungs- bzw. schichtbezogene Merkmale der Herkunftsfamilie auch in diesen Fällen wirksam sind. Andererseits könnte die mit Mehrsprachigkeit verbundene Lebenslage eine besondere Aufmerksamkeit für Fragen sprachlicher Entwicklung der Kinder mit sich bringen und zu Praktiken führen, die sich von denen in monolingualen Familien unterscheiden. Unsere Stichprobe ist zwar nur bedingt geeignet, hierzu eindeutige Antworten hervorzubringen, da die sozio-demographische Komposition der deutsch-monolingualen Familien deutliche Unterschiede zu der der zwei- und mehrsprachigen Familien aufweist. Dennoch haben wir überprüft, ob es Hinweise in die angedeutete Richtung gibt, die in weiteren Studien weiterverfolgt werden sollten.

Mediennutzung

In Bezug auf Mediennutzung liegen nur wenige substanzielle Ergebnisse zur Frage vor, wie sie sich auf sprachliche Entwicklung auswirkt. Zumeist wenden sich Studien dem Medienverhalten zu und prüfen Effekte der Nutzung auf andere als schulische Fähigkeiten, zum Beispiel auf die Entwicklung von Gewaltbereitschaft. Studien zum Medienkonsum haben augenblicklich eine relativ geringe Halbwertszeit, da technische Medienentwicklungen schneller voranstehen als wissenschaftliche Untersuchungen zu ihrer Nutzung. Dennoch ist die Frage nach Mediennutzung für unsere Studie relevant, weil sich Einflüsse auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten sowohl hinsichtlich des Deutschen als auch in Bezug auf die Herkunftssprachen andeuten könnten.

In älteren Studien hat sich gezeigt, dass Fernsehen sich unter den 6- bis 13-Jährigen zu der Freizeitaktivität entwickelte, die am häufigsten ausgeübt wird – gefolgt vom Hausaufgaben machen/ Lernen und Freunde treffen (Feierabend & Rathgeb, 2006). Unabhängig von der Sozialschicht ist festzustellen, dass Fernseher nicht mehr nur in Familienräumen wie dem Wohnzimmer zur Verfügung stehen, sondern auch in den Kinderzimmern (Bucher & Bonfadelli, 2006). Schon Anfang der 2000er Jahre besaß fast die Hälfte der 6- bis 13-Jährigen ein eigenes Fernsehgerät. Das Verfügen über ein eigenes Gerät ist erwartungsgemäß mit höheren Nutzungszeiten verbunden (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Einfluss des Fernsehkonsums auf die Entwicklung der Schriftsprache wird wiederkehrend die Vermutung angestellt, die mit Fernsehen zugebrachte Zeit führe dazu, dass weniger gelesen wird. Entwickelt wurde die „Verdrängungshypothese“, nach der sich das Fernsehen negativ auf Lesekompetenz auswirkt, weil es von den für deren Entwicklung notwendigen Leseaktivitäten abhält (Beentjes & van der Voort, 1988). Einige Befunde sprechen dafür, dass hemmende Einflüsse des Fernsehens vor allem in der frühen Phase des Leseerwerbs zum Tragen kommen, insbesondere dann, wenn der Schwerpunkt des Fernsehens auf Unterhaltungssendungen liegt (Ennemoser & Schneider, 2007). Dies korrespondiert mit einer Erkenntnis der Lese-/Rechtschreibforschung, die besagt, dass sich Lesekompetenzen im Allgemeinen und Leseprobleme im Besonderen bereits sehr früh stabilisieren. Hemmende wie förderliche Einflüsse können am ehesten in der frühen Phase der Leseentwicklung Wirksamkeit entfalten (Schneider, 2008). Gegen Ende der Grundschulzeit zeigt sich, dass (nun bereits stabilisierte) Probleme im Bereich der Lesekompetenzen zu einer verstärkten Nutzung des Fernsehens führen (Schneider, 2017:145). In sozial benachteiligten Familien sehen Eltern und Kinder mehr fern (Marschke & Brinkmann, 2011).

Für unsere Frage nach Bedingungen des gelingenden Übergangs in Literalität sind Informationen zum Medienverhalten auch deshalb interessant, weil sich hier möglicherweise eine Quelle für die Entwicklung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten auftut. Annahmen dazu können wir jedoch nicht untermauern, weil es substanzielle Forschung zu diesem Zusammenhang bislang nicht gibt.

Erziehungsstil

Neben dem Angebot von Anregungen, wie sie in den Bereichen der Lesegewohnheiten, des Medienkonsums und der Gestaltung der Freizeit vorkommen, wurde der Erziehungsstil der Eltern als wichtiger Einflussfaktor auf die allgemeine Entwicklung und auf den Schulerfolg des Kindes identifiziert (Ishak et al., 2012:488). Nach einigen Studien gilt der Erziehungsstil als der stärkste Prädiktor für Schulerfolg (Turner et al., 2009). Geläufig ist es, zu unterscheiden zwischen *autoritativem*, *autoritärem*, *permissivem* und *vernachlässigendem* Erziehungsstil. Diese Stile manifestieren sich in Schnittpunkt der elterlichen Bereitschaft, auf Kommunikationssignale des Kindes einzugehen (Responsivität), auf der einen Seite und der elterlichen Forderungen an das Kind auf der anderen Seite (Maccoby & Martin, 1983). Die folgende Abbildung verdeutlicht die angenommenen Zusammenhänge:

	Hohe Forderungen	Geringe Forderungen
Hohe Responsivität	Autoritativ	Permissiv
Geringe Responsivität	Autoritär	Vernachlässigend

Abb. 15: Erziehungsstile nach Maccoby/Martin (1983)

Der *autoritative* Erziehungsstil wird in der beigezogenen Literatur mit positiven Effekten verbunden, ein *autoritärer* oder *permissiver* Erziehungsstil hingegen mit eher negativen Effekten auf Bildungserfolg (vgl. Weiss & Schwarz, 1996; Darling, 1999; Pong et al., 2005).

In einem in unserer Arbeitsgruppe realisierten Forschungsprojekt mit dem Titel „Herkunft und Bildungserfolg (HeBe)“ wurde unter anderem die Frage verfolgt, ob diese Konzeptualisierungen der Erziehungsstile kulturübergreifend gültig sind (Nauck & Schnoor, 2015). Im Projekt wurden substanzielle Stichproben aus deutschen, türkischen und vietnamesischen Familien als Beispiele für unterschiedliche Herkunft untersucht. Zu den Ergebnissen gehört, dass ein *autoritärer* Erziehungsstil der Mütter in den untersuchten türkischen und deutschen Familien in signifikant negativem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg steht. Ebenfalls negativ wirken sich starke elterliche Überwachung und Kontrolle aus. In den vietnamesischen Familien der HeBe-Stichprobe hingegen ist ein positiver Interaktionseffekt von elterlicher Überwachung und Kontrolle sowie von autoritärem Erziehungsstil auf den Bildungserfolg zu beobachten. Dies entspricht Befunden aus Erhebungen mit ostasiatischen Familien in den Vereinigten Staaten; sie haben zur Formulierung des „Asian miracle“ beigetragen (Cheadle, 2008; Lee & Zhou, 2014) – also der offenen Frage, warum Migranten aus einigen südostasiatischen Herkunftsregionen nahezu überall in der Welt hohe Schulleistungen erzielen, obwohl die üblicherweise angenommenen Lebensbedingungen und Erziehungspraktiken der Familien so geartet sind, dass sie als negative Prädiktoren für Bildungserfolg gelten. In der KiBis-Studie können wir dieser Frage aufgrund der Zusammensetzung unserer Stichprobe mit qualitativen Analysen weiter nachgehen, denn auch in diesem Falle weisen die beteiligten vietnamesischen Familien Merkmale auf, die eher ungünstige Bildungskarrieren der Kinder erwarten lassen.

Hiermit sind die Gesichtspunkte umrissen, denen wir in unseren Analysen der qualitativen Daten aus unserer Stichprobe besondere Aufmerksamkeit zuwendeten. Nachfolgend stellen wir zunächst das Vorgehen bei der Auswertung der Interviews vor. Sodann präsentieren wir anhand prototypischer Einzelfälle aus unserer Stichprobe die Ergebnisse unserer Analysen.

7.3 Auswertung der qualitativen Daten

Die Auswertung der Daten erfolgte als mehrstufiges iteratives Verfahren in Anlehnung an Kuckartz (2014). Die transkribierten Gespräche wurden mit Hilfe der Software MaxQDA der Analyse unterzogen. Im ersten Schritt wurden alle Interviews anhand der theoriebasierten Kategorien kodiert, die sich aus den Fragekomplexen im Interviewleitfaden ergaben. Im zweiten Schritt des iterativen Prozesses wurden zusätzliche Kategorien induktiv aus dem Interviewmaterial entwickelt. In diesem Prozess entstand ein differenziertes Kategoriensystem, durch das Einblick in den familialen Sprachgebrauch und in Erziehungsstile der Familien gewonnen wird sowie die Sicht der Befragten auf Aktivitäten freigibt, die sie als alltägliche Praxis im Gedächtnis haben.

Das finale Kategoriensystem ist hoch differenziert; zur Illustration zeigt Abb. 16 die Hauptkategorien aus den Kinder- und Elterninterviews sowie als Beispiel die Subkategorien zum Themenkomplex „Sprachpraxis des Kindes“:

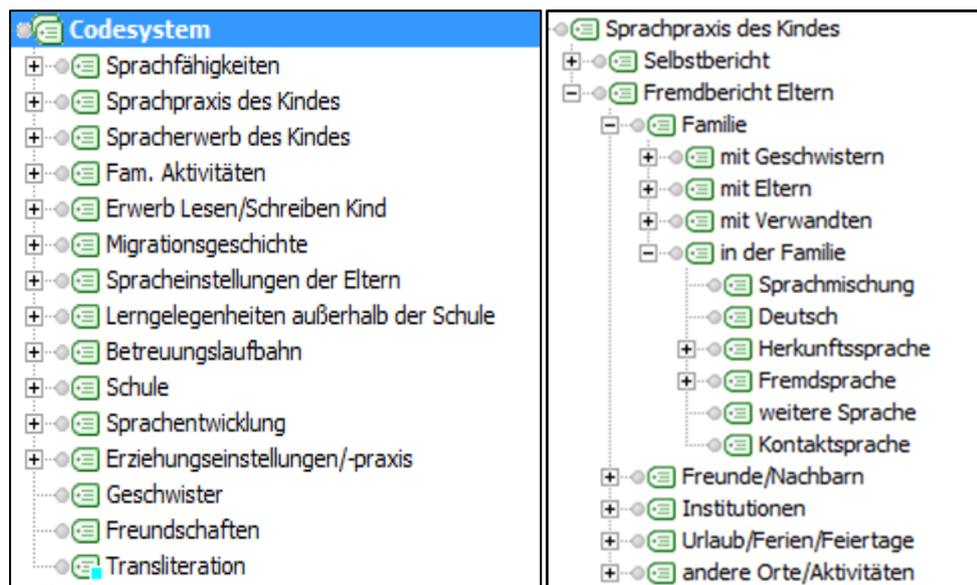


Abb. 16: Illustration der Hauptkategorien der Schüler- bzw. Elterninterviews sowie Subkategorien des Themenkomplexes „Sprachpraxis des Kindes“

Die differenzierte Auskunft zur familialen Sprach- und Literalitätspraxis im Interview wurde durch die Bitte an die Gesprächspartner initiiert, zu schildern, wie ihr Tagesablauf üblicherweise inhaltlich und sprachlich gestaltet ist.

7.4 Ergebnisse, illustriert an fünf Fällen

Die folgende Darstellung beruht also auf der Analyse der Auskünfte, die uns über jene KiBis-Kinder vorliegen, deren z-standardisierte Werte im Tulpenbeet im Vergleich zu ihren z-standardisierten Werten im HAVAS eine positive oder negative Differenz von mehr als einer halben Standardabweichung aufweisen. Exemplarisch für generelle Tendenzen stellen wir die Fälle von fünf Kindern vor, wobei – nach einer Einführung in die Fälle – die Gesichtspunkte *Lesefähigkeiten: elterliches Vorbild, Schreibpraxis des Kindes, Mediennutzung, Erziehungsstil, Schaffung von Lerngelegenheiten und Lernunterstützung durch die Familie* an den Fällen exemplarisch betrachtet werden. Es versteht sich, dass alle Fälle anonymisiert und um solche Informationen bereinigt wurden, die eine Identifizierung der Personen ermöglicht hätten.

Fall 1: Tai

Tai ist zum Zeitpunkt der Tulpenbeet-Erhebungen und Interview-Durchführung zehn Jahre alt. Er wächst in einer Familie mit vietnamesischem Migrationshintergrund auf. Tai hat eine jüngere Schwester. Beide Elternteile sind in Vietnam geboren. Der Vater lebt seit 1999 in Deutschland, die Mutter kam 2002 nach. Beide sind weniger als acht Jahre in Vietnam zur Schule gegangen und haben den niedrigsten Bildungsstatus (HISCED 2) der gesamten KiBis-Stichprobe. Tais Elternhaus kann somit als bildungsfern bezeichnet werden. Tais Eltern betreiben gemeinsam ein Nagelstudio. Der sozioökonomische Status der Familie (HISEI) liegt bei 29 und damit 16 Punkte unter dem PISA-Durchschnitt. Zum Zeitpunkt der Erhebungen geht Tai in die vierte Klasse. Laut den Angaben der Mutter im Elterninterview wird Tai eine Gymnasialempfehlung erhalten – er ist also ein erwartungswidrig erfolgreiches Kind.

Ein schulisches herkunftssprachliches Unterrichtsangebot gibt es für Tai nicht, privaten Unterricht kann sich die Familie nicht leisten. Zum sprachlichen Netzwerk des Kindes gehören die Eltern, die jüngere Schwester, der beste Freund, seine älteren Cousins, Studierende vietnamesischer Herkunft in der Nachbarschaft und die Großeltern in Vietnam. Die Eltern sprechen untereinander vietnamesisch, mit Tai wird meistens vietnamesisch, gelegentlich vietnamesisch und deutsch gemischt gesprochen. Mit seiner Schwester und allen anderen Personen spricht Tai

deutsch. Gespräche mit den Großeltern auf Vietnamesisch gestalten sich schwierig für Tai. Die Deutschkenntnisse von Tais Eltern liegen nach eigener Einschätzung insgesamt im unteren Bereich.

Im Bereich der produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen erzielt Tai hohe Werte im Übergang in die Schriftsprachlichkeit. Er steht also für eine überdurchschnittlich positive Entwicklung im Deutschen, gemessen an der Veränderung seiner Position in der Gesamtstichprobe zwischen den HAVAS-Werten und den Tulpenbeet-Werten. Im deutschsprachigen Leseverständnistest schneidet Tai insgesamt (d.h. auf Wort-, Satz- und Textebene) überdurchschnittlich gut ab, wobei er jedoch im komplexeren Teil des Tests, im Textverständnis, ein überdurchschnittlich schlechtes Ergebnis erzielte.

Fall 2: Anna

Anna ist zum Zeitpunkt der Tulpenbeet-Erhebungen und Interview-Durchführung neun Jahre alt. Sie wächst in einer Familie ohne Migrationshintergrund, einsprachig mit Deutsch auf. Anna hat einen älteren Bruder. Beide Elternteile besitzen einen Fachhochschulabschluss (HISCED 6). Der Vater ist Dipl.-Ingenieur für Elektrotechnik, die Mutter Dipl.-Ingenieurin für Chemietechnik. Der sozioökonomische Status der Familie (HISEI) liegt bei 68 und damit 19 Punkte über dem Durchschnittswert deutscher Familien in den PISA-Studien. Annas Eltern sind beide berufstätig. Zum Zeitpunkt der Erhebungen geht Anna in die vierte Klasse. Laut den Angaben der Mutter im Elterninterview wird Anna eine Gymasialempfehlung erhalten; sie ist also ein erwartungsgemäß erfolgreiches Kind. Zum sprachlichen Netzwerk des Kindes gehören die Eltern, der ältere Bruder, die Tanten und Onkel, der Großvater und die beste Freundin aus der Schule. Mit allen wird Deutsch gesprochen. Im Bereich der produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen ist bei Anna ein positiver Wert beim Übergang in die Schriftsprachlichkeit feststellbar. Anna steht für eine überdurchschnittlich gute Entwicklung im Deutschen, gemessen an der Veränderung ihrer Position in der Gesamtstichprobe zwischen den HAVAS-Werten und den Tulpenbeet-Werten. Im deutschsprachigen Leseverständnistest schneidet Anna insgesamt (d.h. auf Wort-, Satz- und Textebene) normgerecht⁹ ab, wobei sie speziell im komplexeren Teil des Tests, im Textverständnis, ein überdurchschnittlich gutes Ergebnis erzielt.

Fall 3: Eda

Auch Eda ist zum Zeitpunkt der Tulpenbeet-Erhebungen und Interviews neun Jahre alt. Sie stammt aus einer Familie mit türkischem Migrationshintergrund. Sie hat einen jüngeren Bruder. Ihre Mutter ist in Deutschland als Tochter türkischer Einwanderer geboren, der Vater ist in der Türkei geboren und lebt seit 2005 in Deutschland. Edas Mutter hat einen Realschulabschluss in Deutschland erworben, der Vater hat in der Türkei die Aufnahmeprüfung für ein Universitätsstudium bestanden. In Deutschland ist er als Fabrikarbeiter tätig. Ihre Mutter arbeitet als pharmazeutisch-technische Angestellte. Der ISCED beträgt 4 für die Mutter und 5 für den Vater. Der HISEI der Familie beträgt 51 und liegt zwei Punkte über dem Durchschnittswert in den PISA-Studien. Edas Mutter geht davon aus, dass ihre Tochter ab der fünften Klasse eine Stadtteilschule¹⁰ besuchen wird. Demnach wird Eda als Kind mit eher mittlerem Bildungserfolg angesehen.

Das Mädchen lernt bzw. spricht seit ihrem dritten Lebensjahr neben der türkischen auch die deutsche Sprache. Edas Mutter gibt im Interview an, dass die Kinder mit ihr hauptsächlich deutsch sprechen. In der Interaktion mit dem Vater überwiege dagegen das Türkische. Hingegen sprechen die Kinder untereinander deutsch. Edas Mutter besitzt nach eigener Einschätzung gute

⁹ Gemessen an der Normstichprobe (N = 4.893) des Instruments (Lenhard & Schneider, 2006)

¹⁰ Die Stadtteilschule ist eine Schulform, die mit der Schulreform 2010 in Hamburg eingeführt wurde und Hauptschule, Realschule und Gesamtschule ersetzt hat. Nach der vierten Klasse können die Eltern unabhängig von der Lehrerempfehlung entscheiden, ob ein Kind das Gymnasium oder die Stadtteilschule besuchen soll. Im Unterschied zum achtstufigen Gymnasium, in dem das Abitur nach der 12. Klasse abgelegt wird, sind an der neunstufigen Stadtteilschule alle Schulabschlüsse (bis zum Abitur nach der 13. Klasse) möglich.

Sprachfähigkeiten im Deutschen, der Vater mittelmäßige.¹¹ Eda besucht den herkunftssprachlichen Unterricht, der von ihrer Schule angeboten und organisiert wird. Auch bei Eda ist ein deutlicher Zuwachs der produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen im Übergang in die Schriftsprachlichkeit zu beobachten. Im deutschsprachigen Leseverständnistest erzielt Eda auf allen Ebenen (d.h. auf Wort-, Satz- und Textebene) normgerechte Ergebnisse, wobei ihr das komplexere Textverstehen besser gelingt als das Wort- und Satzverstehen.

Fall 4: Trang

Trang ist bei den Erhebungen mit Tulpenbeet und den Interviews zehn Jahre alt. Sie stammt aus einer Familie mit vietnamesischem Migrationshintergrund und wächst mit einem älteren Bruder auf. Beide Elternteile sind in Vietnam geboren. Die Eltern leben seit den frühen 1990er Jahren in Deutschland. Trangs Eltern haben in Vietnam einen Schulabschluss ohne Berechtigung für ein Studium erworben (HISCED 3). Sie sind beide berufstätig. Trangs Vater arbeitet in der technischen Montage, die Mutter ist als Aushilfe tätig. Der HISEI der Familie liegt bei 34 und damit 15 Punkte unter dem durchschnittlichen PISA-Wert. Trangs Eltern wissen zum Zeitpunkt der Erhebungen noch nicht, welche Empfehlung ihre Tochter für den Übergang in die Sekundarstufe I erhalten wird. Allerdings nimmt Trang an dem Programm „Weichenstellung“¹² teil, welches Kinder auf dem Weg zum Gymnasium unterstützt und begleitet. Damit scheint sie also erwartungswidrig erfolgreich durch die Grundschule gegangen zu sein.

Trang lernt bzw. spricht seit ihrem dritten Lebensjahr neben der vietnamesischen auch die deutsche Sprache. In der Eltern-Kind-Interaktion erlaubt die Mutter nur das Vietnamesische. Die Geschwister sprechen untereinander deutsch. Über die Sprachfähigkeiten im Deutschen von Trangs Mutter können keine Angaben gemacht werden, da sie die entsprechenden Fragen nicht beantwortete. Die Deutschkenntnisse von Trangs Vater liegen nach eigener Einschätzung insgesamt im unteren Bereich. Das Mädchen erhält keinen herkunftssprachlichen Unterricht. Trang wurde als Fall ausgewählt, weil ihre Position in der Stichprobe im Bereich der produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen auf einen deutlichen relativen Rückgang im Übergang in die Schriftsprachlichkeit weist. Im deutschsprachigen Leseverständnistest schneidet Trang insgesamt normgerecht ab, doch auf Textebene erzielt sie auch hier ein unterdurchschnittliches Ergebnis, das eventuelle Schwächen im Textverstehen offenbart.

Fall 5: Alexander

Auch Alexander ist bei den Tulpenbeet-Erhebungen neun Jahre alt. Er stammt aus einer Familie mit russischem Migrationshintergrund und wächst mit einer älteren Schwester und einem jüngeren Bruder auf. Beide Elternteile sind in Russland geboren und gehören zur Gruppe der Spätaussiedler. Im Elterninterview gibt die Mutter an, dass sie selbst seit 1997, ihr Mann seit 2004 in Deutschland lebt. Alexanders Eltern haben in Russland eine Berufsausbildung abgeschlossen (HISCED 4). Sie sind beide berufstätig. Der Vater arbeitet als LKW-Fahrer, die Mutter ist als Speditionskauffrau tätig. Der HISEI der Familie liegt bei 45 und damit 4 Punkte unter dem durchschnittlichen Wert von in Deutschland lebenden Familien. Alexanders Eltern erwarten eine nichtgymnasiale Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe I. Dies entspräche den Erwartungen nach seinen Herkunftsbedingungen.

Alexander hat ab dem dritten Lebensjahr angefangen, neben dem Russischen auch Deutsch zu lernen. Die Geschwister sprechen untereinander ausschließlich deutsch. Mit den Eltern wird überwiegend Russisch gesprochen. Die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen von Alexanders Eltern liegen nach eigener Einschätzung insgesamt im mittleren Bereich. Alexander besucht keinen herkunftssprachlichen Unterricht.

¹¹ Die Deutschfähigkeiten der Eltern wurden im Elterninterview der LiPS-Studie mit Hilfe eines Selbsteinschätzungsinstruments erhoben, das zu sehr differenzierten Informationen über die Fähigkeiten des Verstehens, Sprechens, Lesens und Schreibens führt.

¹² <https://www.zeit-stiftung.de/projekte/bildungunderziehung/schuelerstaerken/weichenstellung>, zuletzt geprüft 23.05.2017.

Auch dieser Junge wurde ausgewählt, weil seine relative Position in der Stichprobe auf einen Rückgang der produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen beim Übergang in die Schriftsprachlichkeit weist. Im deutschsprachigen Leseverständnistest schneidet er auf allen Testebenen unterdurchschnittlich ab; er erzielte eines der schwächsten Ergebnisse der gesamten KiBis-Stichprobe.

Soweit die Kurzportraits der Fälle. Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse der fallübergreifenden Analysen nach jenen Gesichtspunkten vor, aus denen nach dem Stand der Forschung Erklärungen für beobachtete Entwicklungen hervorgehen sollten.

Lesep Praxis im Deutschen: Elterliches Vorbild, elterliche Unterstützung

In Annas Alltag hat das Lesen auf Deutsch einen festen Platz. Ob allabendlich, ganztägig am Wochenende oder in den Ferien: immer wenn es die Zeit erlaubt, stillt Anna nach ihren Schilderungen und den Angaben der Mutter ihr Bedürfnis nach Unterhaltung mit ihren Abenteuer- und Fantasy-Büchern oder findet Antworten auf ihre Fragen in ihren Sachbüchern:

„Also ich find Raumfahrt ganz interessant und deswegen habe ich da Bücher drüber und les das öfter mal, schlag da nochmal nach. Ich finde Kunst interessant, da hab ich ein Buch über die Mona Lisa, da guck ich auch manchmal rein und Vulkane manchmal“ (Kinderinterview Anna, Zeile 110)

Die Unterstützung ihres Interesses an Sachliteratur durch ihre Eltern wird daran deutlich, dass sie ein Abonnement der Kinderzeitschrift *Geolino* besitzt, die sich Themen aus Natur, Geschichte, Geographie und Technik widmet. Die darin enthaltenen Wissensrätsel löst Anna nach eigenen Angaben sehr gern.

Eine Aufforderung zum Lesen ist bei Anna nicht vonnöten, denn ihre Freude am Lesen ist stark ausgeprägt. Nach Aussagen ihrer Mutter ist das Mädchen jederzeit dazu bereit, lesend Informationen aufzunehmen, z.B. beim Mitlesen der Zeitung der Eltern oder auf Plakaten im Stadtbild. Das Abendprogramm der Familie gestaltet sich in Form von gemeinsamem Lesen oder gegenseitigem Vorlesen:

„Also das kommt eben auch mit in diesem Abendprogramm vor beim ins Bett bringen, dass Anna liest oder wir lesen. Aber in letzter Zeit liest Anna uns eigentlich immer was vor. Am Wochenende morgens liest du ganz viel (ans Kind gerichtet), wenn du noch im Bett liegst und schon wach bist. Aber abends lesen wir eigentlich auch fast immer zusammen. Es sei denn es ist schon ganz spät und es ist dann keine Zeit mehr. Aber doch, ich würde sagen, von fünf Tagen in der Woche lesen wir doch drei zusammen, oder? Ja, stimmt.“ (Elterninterview D¹³ Anna, Zeile 16)

Die Mutter liest nach eigenen Angaben oft und gern; berufsbedingt liest sie Fachliteratur auf Englisch, privat liest sie ausschließlich deutsche Bücher. Die Lesefreude der Eltern scheint sich auch auf das Kind zu übertragen, das bei interessantem Lektürestoff der Eltern zum Mitlesen animiert wird:

„Ja, eigentlich bist du immer aufnahmebereit (an Anna gerichtet). Wenn wir einen interessanten Zeitungsartikel haben, wird da mitgelesen und wenn irgendwas gerade (...) ähm da ist, was sie interessiert, liest sie das auch mit. Also sie ist schon sehr interessiert an den Informationen und am Lesen.“ (Elterninterview D Anna, Zeile 18)

¹³ Bei Elterninterviews geben wir den Hinweis auf die Interviewsprache: D (Interview auf Deutsch geführt), Ü (Interview in der Herkunftssprache geführt, Zitat aus der Übersetzung).

Auch Eda muss nicht zum Lesen auf Deutsch aufgefordert werden. Für sie ist dies eine selbstverständliche Aktivität zu Hause. Dabei liest sie nach eigenen Angaben und nach Angaben der Mutter mittlerweile oft für sich; regelmäßig aus deutschsprachigen Büchern vorgelesen wurde ihr von der Mutter, bevor Eda selbst lesen konnte. Besorgt wurden die deutschsprachigen Bücher für Eda damals aus der öffentlichen Leihbibliothek, die nach Angaben der Mutter wöchentlich aufgesucht wurde.

Eda erzählt, dass sie am liebsten deutschsprachige Fantasy-Bücher liest, in denen Tiere eine Rolle spielen. Daneben liest sie nach ihren Schilderungen und den Angaben ihrer Mutter ihrem kleinen Bruder öfter aus einem Märchenbuch vor. Dabei – so sagt Eda (Kinderinterview Eda, Zeile 409-417) – folgt sie dem Vorbild ihrer Mutter, die ihr immer aus demselben Märchenbuch vorlas, als Eda noch nicht lesen konnte. Im Interview mit der Mutter erfährt man, dass auch das allabendliche Anhören von Hörspielen wie *Der Drache Kokosnuss* zu den Gewohnheiten gehört; dieses sei noch ein Überbleibsel aus der Vorschulzeit von Eda.

Die Mutter berichtet, dass sie selbst gern und regelmäßig sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch liest, vor allem die regionale deutschsprachige Zeitung oder türkische Rezepte im Internet. Auch Tai liest nach eigenen Angaben und den Angaben seiner Eltern oft und gern auf Deutsch. Dabei liest er ausschließlich für sich; aus deutschsprachigen Büchern vorgelesen wurde ihm nicht, da seine Eltern nach eigenen Angaben kaum Deutsch können. Deutschsprachige Bücher leiht sich Tai nach eigenen Angaben und nach Angaben seiner Eltern aus der öffentlichen Leihbibliothek aus, die nach Angaben der Eltern regelmäßig und besonders vor Feiertagen und Ferien aufgesucht wird.

Tais Lesevorlieben werden von seinen Eltern unterstützt, auch wenn sie selbst wenig von den Büchern ihres Sohnes verstehen:

„Wenn er da (Leihbibliothek) hingehet, wählt er sie selbst aus. Das heißt, das Genre, was er mag, sucht er sich selbst aus. Zu Hause liest er sie. Und mal unter uns, ich kenne all diese Bücher nicht. Ich weiß nur, dass es sie gibt. Wir lassen sie einfach machen. Was die Kinder mögen, können sie selbst entscheiden. Und wir zwingen sie nicht dazu, dass sie dies oder jenes lesen müssen. Das heißt, was sie mögen, leihen sie sich zum Lesen selbst aus.“ (Elterninterview Ü Tai, Zeile 81)

Tai erzählt, dass er am liebsten die Comic-Romanreihe *Gregs Tagebuch* liest. Sein bester Freund stellte ihm alle erschienenen Bände zur Verfügung.

Tais Vater berichtet, dass er selbst gern auf Vietnamesisch liest, hauptsächlich Online-Zeitungen, denn gedruckte vietnamesische Zeitungen gebe es nicht zu kaufen. Die Regelmäßigkeit seiner Lesepraxis geht aus dem Interview nicht hervor. Berichtet wird auch von einem hohen Arbeitspensum der Familie; dies lässt vermuten, dass wenig Zeit für Leseaktivitäten vorhanden ist.

Für die beiden Mädchen Anna und Eda sowie für den Jungen Tai ist also regelmäßiges Lesen auf Deutsch eine wichtige und alltägliche Praxis. Es wird deutlich, dass diese Aktivität von den Kindern zum Zeitpunkt der Interviews selbstständig und freiwillig ausgeübt wird. Die Eltern berichten auch über ihr eigenes Leseverhalten. In Annas Familie wird oft und gern gemeinsam gelesen, in Edas und auch in Tais Familie überwiegt hingegen das selbstständige Lesen der Familienmitglieder. Die Lesevorlieben der Kinder werden in diesen Familien unterstützt, wobei Tais Eltern kaum Informationen über die Lektüre ihres Sohnes vorliegen. Die Familien von Anna und Eda geben an, zwischen 100 und 200 Bücher im Haushalt zu besitzen, wobei in Edas Familie die Hälfte aus türkischsprachigen Büchern besteht. Die Ausübung von Leseaktivitäten ist also eine Alltagserfahrung der Kinder, die von den Eltern auch vorgelebt wird. In Edas Fall gibt es hierbei eine bilinguale Praxis. Die Auskunft, dass Anna und Eda freiwillig und freudig mit deutschsprachigen Erzähl- und Sachtexten umgehen, korrespondiert mit dem Testergebnis zu ihren Lesefähigkeiten im Deutschen. Beide meisterten den Lesetest problemlos, auch in Bezug auf die komplexe Ebene des Textverständnisses. Tais Familie gibt an, nicht mehr als 10 Bücher im Haushalt zu besitzen. Die Eltern kompensieren dies, indem sie dafür sorgen, dass ihre Kinder die Leihbibliothek aufsuchen – wo allerdings nur Bücher auf Deutsch zur Verfügung stehen. Auch bei Tai

korrespondiert die Auskunft, dass er freiwillig und freudig deutschsprachige Bücher liest, mit dem Testergebnis zu seinen Lesefähigkeiten im Deutschen. Er erzielt insgesamt gute Ergebnisse im Lesetest, jedoch mit der Einschränkung, dass er auf der komplexen Ebene des Textverständnisses ein unterdurchschnittliches Ergebnis erreichte. Die deutschsprachigen Lesepraktiken von Tai, Anna und Eda korrespondieren auch mit dem jeweils positiven Ergebnis der Messung ihrer produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen. Elterliche Unterstützung ist in allen drei Fällen gegeben, jedoch bei Tai eher in der Form der Ermutigung und Schaffung von Möglichkeiten als durch das eigene Vorbild der Eltern.

Im Gegensatz zu Anna, Eda und Tai liest Trang nach ihren Schilderungen nur ungern. Sie wird jedoch sehr oft von ihrer Mutter zum Lesen aufgefordert. So schildert Trangs Mutter:

„An Tagen wie heute, wenn keine Schule ist, fordere ich sie auf, nach dem Frühstück dies und das zu lesen. Und an den anderen Tagen vor dem zu Bett gehen, auch an den Tagen, wenn sie Schule hat, am besten früh. Auch wenn sie die Geschichten nicht mögen sollte, ich möchte, dass Trang etwas sicherer im Deutschen wird.“ (Elterninterview Ü Trang, Zeile 52)

Es scheint aber, dass die Aufforderungen der Mutter zum Lesen nicht zur Erhöhung ihrer Leselust beitragen. Trang jedenfalls gibt an, dass sie manchmal – wenn sie eine Geschichte spannend findet – auch ein ganzes Buch durchliest. Doch die Bücher, die sie spannend findet (wie zum Beispiel japanische Manga-Bücher), werden von der Mutter nicht geschätzt:

„Ich hab früher gelesen, aber dann meinte meine Mama, ich soll nicht mehr solche Quatschbücher lesen. Ich soll lieber mal was Ordentliches lesen und mehr arbeiten.“ (Kinderinterview Trang, Zeile 270)

Trang arrangiert sich mit dem Wunsch der Mutter, dass sie mehr liest, auf ihre Weise:

„Öfters wenn ich nachts schlafen gehe, (muss ich lesen). Ich les zwar nicht gerne, aber ich tu dann so.“ (Kinderinterview Trang, Zeile 248)

Es könnte zudem für ihre Motivation hinderlich sein, dass die Mutter mit dem Lesen Aufgaben verbindet – wie beispielsweise, dass Trang alle Sätze eines Buches abschreibt, damit sie ihre Rechtschreibung im Deutschen verbessert. Das Leseklima in der Familie scheint insgesamt weniger von Leselust geprägt zu sein als von dem Wunsch, das Lernen der Kinder zu unterstützen. Nach den Schilderungen der Mutter spielt in ihrem eigenen Alltag das Lesen keine Rolle. In dieser Familie ist also offenbar trotz förderlicher Absichten ein weniger förderliches Leseklima anzutreffen.

Auch bei Alexander ist keine freiwillige Leseaktivität des Kindes beobachtbar. Seine Mutter nimmt bei ihm eine allgemeine Ungeduld wahr, von der sie vermutet, dass sie sich auch auf das Lesen negativ auswirkt:

„Lesen ist halt nicht seins. Er mag einfach nicht lesen. Er ist bei uns halt nicht so ein Geduldiger, er macht auch Mathe schnell, schnell. Und beim Lesen kann man es ja nicht, deswegen sitze ich auch mit ihm. Er versucht immer alles schnell, schnell zu machen. Fängt an, sieht das Ende und denkt sich zwischendurch was aus, damit er schnell mit dem Lesen durch ist.“ (Elterninterview Ü Alexander, Zeile 140)

Die Leseunlust ihres Sohnes wird von der Mutter nicht gern gesehen. Sie schildert, dass sie Strategien erprobt, ihn zum Lesen zu bewegen. Dazu gehören Neuanschaffungen: „Ich habe jetzt zu der Oma extra gesagt, dass sie ihm zu Weihnachten Bücher schenken soll. Jetzt wollen wir mit ihm lesen. Denn lesen ist sehr wichtig, aber er mag es nicht so gerne.“ Auch Überlegungen dazu, ob er durch interesseorientierte Literatur zum Lesen motiviert werden kann, werden angestellt: „Er sollte mehr lesen, vielleicht sollte man ihm solche Bücher kaufen, die ihn auch interessieren.“

So was über Sport.“ Eine alltägliche Lesepraxis jedoch ist auch in dieser Familie eher nicht gegeben. Die Mutter schildert, dass sie selbst keine Zeit zum Lesen habe.

Die Leseaktivitäten von Trang und Alexander sind mithin nicht durch Freude daran geprägt, sondern eher unfreiwillig und offenbar nicht unbedingt mit angenehmen Erfahrungen verknüpft. Damit passen beide Fälle sehr gut zu den Ergebnissen entsprechender Untersuchungen, die darauf deuten, dass die Aufforderung oder das Drängen zum Lesen zur Lesemotivation eher nicht beitragen.

In Bezug auf Mehrsprachigkeit erfuhren wir, dass nur Eda auch in ihrer Herkunftssprache Türkisch liest. Sie besucht den herkunftssprachlichen Unterricht in ihrer Schule, der einmal wöchentlich angeboten wird. Dies ist eine Ausnahme im Hamburger Schulsystem; herkunftssprachlicher Unterricht wird nur in ausgewählten Sprachen an wenigen Schulen vorgehalten (Lengyel & Neumann, 2016). Nach Angaben der Mutter und von Eda selbst, werden im herkunftssprachlichen Unterricht hauptsächlich das Lesen und das schriftliche Wiedergeben von türkischen Kurzgeschichten behandelt. Eda erzählt von der Aufforderung des Lehrers, über die Sommerferien ein selbstgewähltes türkischsprachiges Buch zu lesen und in eigenen Worten zusammenzufassen. Bei Eda ist also auch das Lesen auf Türkisch Teil ihrer alltäglichen Praxis; dies korrespondiert mit den Testergebnissen zu ihren Lesefähigkeiten und den produktiven Sprachfähigkeiten im Türkischen, die allesamt positiv ausfallen.

Weder Trang noch Alexander noch Tai besuchen herkunftssprachlichen Unterricht; alle drei lesen nicht in ihrer Herkunftssprache. Hierfür fehlt die Gelegenheitsstruktur. Nach Angabe von Trangs Mutter gibt es in den öffentlichen Bibliotheken keine vietnamesischsprachigen Bücher, so dass sie diese auch nicht für die Kinder ausleihen kann. Tais Mutter gibt an, dass schon das Sprechen der vietnamesischen Sprache zu schwierig für ihren Sohn sei. Daher schenke er dem Lesen auf Vietnamesisch keine Beachtung. Bei Alexander und Tai korrespondieren die Informationen mit den Testergebnissen: Sie haben sowohl beim Lesen als auch bei den produktiven Sprachfähigkeiten in der Herkunftssprache schwach abgeschnitten. Auch Trangs Lesefähigkeiten in der Herkunftssprache fallen schwach aus. Im Schreiben erzielt sie jedoch das beste herkunftssprachliche Ergebnis in der vietnamesischen Gruppe. Dies erklärt sich durch Informationen im folgenden Abschnitt.

Schreibpraxis des Kindes

Die Förderung von Literalität erschöpft sich keineswegs mit der Hinführung zum Lesen. Alle Formen der Beschäftigung mit Schrift können förderliche Effekte entfalten – wenn sie nicht, wie in Trangs Beispiel schon gezeigt, ungewollt gegenteilige Effekte hervorrufen. Einen ähnlichen Stellenwert wie das Lesen als bildungssprachförderliche Familienaktivität hat der Umgang mit aktivem Schreiben. Auch zu solchen Praktiken haben unsere Gesprächspartner – allerdings recht verhalten – Auskunft gegeben.

So berichtet Annas Mutter davon, dass Anna phasenweise gerne schreibt:

„Da hast du manchmal (an das Kind gerichtet) so Phasen, dass du ganz viel aufschreibst. Dass du in deinen Terminkalender was einträgst. Oder du hast so viele Bücher, wo du dann mal was reinschreibst. Wunschlisten werden immer sehr ausgiebig geschrieben und in der Schule musst du ja auch viel schreiben. Da schreibst du jetzt ja auch, schreibt ihr jetzt ja immer Geschichten.“ (Elterninterview D Anna, Zeile 25)

Auch Tai schreibt nach Angaben seiner Mutter zu Anlässen wie dem Muttertag auf Deutsch. An freien Tagen, so berichtet sie, lasse sie Tai deutsche Texte abschreiben, um die ‚Schönschrift‘ zu üben. Dies sei ihr wichtig, so die Mutter, weil in Vietnam Wert auf schönes Schreiben gelegt werde, in der deutschen Schule aber nicht. Ferner berichten die Eltern von Tais seltenen Versuchen, auch auf Vietnamesisch zu schreiben. Die Eltern bewerten diese Versuche als kaum verstehbare Übersetzungen aus dem Deutschen, die ohne Einhaltung der vietnamesischen Grammatik- und Rechtschreibregeln erfolgen:

“Ich habe beobachtet, dass er die Zeichen weglässt. Er schreibt also ohne Zeichen. Zudem setzt er die diakritischen Zeichen falsch. Zum Beispiel kann er den fallenden Ton (˘) oder den steigenden Ton (˙) nicht unterscheiden. Ob runter oder hoch, oder links oder rechts. Er weiß nur, dass es ein Zeichen über den Buchstaben gibt. Er setzt die Töne, aber in Wirklichkeit kennt er den Unterschied nicht. Wenn er schreibt, dann schreibt er wie im Deutschen. Und wenn man diese Zeichen weglässt, dann bekommen die Wörter eine andere Bedeutung. Deswegen mag er es nicht und daher schreibt er sehr wenig.“ (Elterninterview Ü Tai, Zeile 87)

Diese Schilderung von Tais Versuchen, Vietnamesisch zu schreiben, ist klärend für sein schwaches Abschneiden bei den Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache.

Auf die Praxis von Trangs Mutter, dass auch sie ihre Tochter dazu anhält, Sätze aus deutschsprachigen Büchern abzuschreiben, haben wir bereits hingewiesen. Die Mutter hofft, dass Trang durch diese Übungen ihre Rechtschreibung im Deutschen verbessert. Anders als Tai, wird Trang durch ihre Mutter auch zum Schreiben in Vietnamesisch angehalten; so soll sie Briefe an die Verwandten oder Glückwunschkarten für Geburtstage auf Vietnamesisch schreiben. Auch in der Herkunftssprache achtet Trangs Mutter auf Rechtschreibübungen. Sie berichtet, dass sie den Kindern auf Vietnamesisch diktiert, und zwar mindestens einmal in der Woche. Trang erfährt also eine relativ ausgeprägte Schreibunterstützung im Vietnamesischen. Dies korrespondiert mit dem Ergebnis zu ihren Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache.

Nach Auskunft der Eltern schreibt Eda hingegen in ihrer Freizeit nicht auf Türkisch. Man erfährt lediglich von ihrer Schreibaktivität während der Ferien, in denen sie türkischsprachige Texte in eigenen Worten zusammenfasst. Obwohl sie also wenig Schreibpraxis in der Freizeit hat, sind die Testergebnisse zu ihren produktiven Sprachfähigkeiten im Türkischen positiv. Die Quellen dafür sind also vor allem das Lesen auf Türkisch und die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht.

Über Alexanders Schreibpraktiken erfuhren wir lediglich, dass das Schreiben – ähnlich wie das Lesen – eine nur ungerne ausgeübte Aktivität ist.

Obwohl wir über den Umgang mit dem Schreiben nur relativ rudimentäre Informationen aus den Interviews gewinnen konnten, tragen die Auskünfte zur Erklärung der Ergebnisse der Sprachstandsmessung bei. Anna, Eda und Tai profitieren für das Deutsche von einem auch in dieser Hinsicht unterstützenden Klima im Elternhaus. Eda bewegt sich auf eine tendenziell balancierte Zweisprachigkeit in Deutsch und Türkisch zu, weil sie Unterricht in der Herkunftssprache erhält, hierneben in der Freizeit Türkisch liest und – wenngleich nur in geringem Maße – auch schreibt. Die im Vergleich zu anderen vietnamesischsprachigen Probanden relativ guten herkunftssprachlichen Schreibfähigkeiten im Falle von Trang werden durch familiäre Praxis unterstützt, aber daneben gibt es wenig Chancen für das Mädchen, ihre Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache zu üben. Tais Familie ‚verschont‘ ihn vor dem Ausbau der Herkunftssprache. Alexander schließlich scheint ein ausgewogen sprach-unfreudiges Kind zu sein, dessen Familie darüber nicht erfreut ist, aber auch keine Gegenmaßnahmen ergriffen hat.

Mediennutzung

Wie oben angesprochen, ist der Forschungsstand zu den Effekten von Mediennutzung für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im Kontext von Mehrsprachigkeit rudimentär. Wir haben dennoch nach der Mediennutzung in den KiBis-Familien gefragt, weil wir einen Eindruck davon gewinnen wollten, ob sich in diesem Bereich Hinweise auf Unterstützungsstrategien finden lassen – nicht zuletzt mit Blick auf den Erhalt oder die Erweiterung herkunftssprachlicher Fähigkeiten.

Erwartungsgemäß spielt das Medium Fernsehen in allen befragten Familien eine Rolle; daher liegen uns zu diesem Medien auch etliche Äußerungen vor. In deutlich geringerem Maße wurden andere Medien angesprochen; daher ist darauf bezogen keine Interpretation möglich. In Bezug auf den Fernsehkonsum zeigen sich durchaus unterschiedliche Praktiken in den Familien:

So hat der Fernsehkonsum im Abendprogramm von Anna einen festen Platz. Dabei scheint nicht allein der Unterhaltungswert eine Rolle zu spielen, sondern auch ein Interesse an Informationen zu bestehen. Anna selbst gibt an, vor allem informative Fernsehsendungen anzuschauen, z.B. *Wissen macht Ah*, die Kindernachrichtensendung *Logo* oder *Pur Plus* (eine Quizsendung). Dieses Interesse wird im Elterninterview bestätigt. Daneben werden aber auch, jedoch eher unregelmäßig, reine Unterhaltungssendungen, z.B. Filme wie *Star Wars* oder Zeichentrickserien wie *Tim und Struppi* geschaut.

Auch bei Eda ist das Fernsehen fest in den Tagesablauf integriert. Ihr Konsum umfasst deutsche und türkische Sendungen, wohl überwiegend aus dem Unterhaltungsprogramm. So werden Zeichentrickfilme wie *Tom und Jerry* sowie türkische Familienserien gemeinsam in der Familie angesehen.

Nach Angaben seiner Eltern sieht auch Tai am liebsten Zeichentrickfilme im Fernsehen, aber er bevorzugt dabei die deutsche Sprache. Die Eltern berichten, dass sie selbst nur Sendungen auf vietnamesischen Fernsehkanälen schauen. Im Beisein der Kinder wird jedoch auf Wunsch der Kinder auf deutsche Kanäle gewechselt. Trotzdem komme es vor, dass sie – trotz Unmuts der Kinder – darauf beharren, Sendungen des vietnamesischen Fernsehens gemeinsam anzusehen, wofür der Wunsch nach Spracherhalt und Bildung ausschlaggebend ist:

„Ja, wir lassen sie vietnamesische Sendungen schauen. Das ist eine Methode, damit die Kinder mit Vietnamesisch in Berührung kommen. Aber in Wirklichkeit wollen sie es nicht. Obwohl ich weiß, dass die Kinder es nicht mögen, schalte ich es trotzdem an, damit sie es sich ansehen. (...) Wenn ich eine Sendung auf Vietnamesisch ansehe, und wenn ich als Erwachsener finde, dass es wichtig ist, sage ich den Kindern, dass sie es sich mit anschauen sollen. Wenn es eine Art Bildungswert oder so hat, dann schalte ich es für die Kinder an, damit sie mehr über die vietnamesische Sprache erfahren.“ (Elterninterview Ü Tai, Zeile 231-233)

Fernsehen gehört ebenso bei Trang zu den häufigen Aktivitäten. Angesehen werden vor allem Unterhaltungssendungen. Mit ihren Eltern schaut sie regelmäßig eine vietnamesische Polizeiserie, vietnamesische Stand-up-Comedy und die Unterhaltungsshow *The Voice Kids*, sowohl in der deutschen als auch in der vietnamesischen Version. Daneben interessiert sie sich auch für die Kreativ- und Bastelendung *Art Attack*. Zu ihren Aktivitäten gehört ferner der Konsum von Videos auf *youtube*. Hier informiert sie sich über das Zeichnen und eignet sich Zeichen-Techniken an.

Alexanders Mutter macht lediglich Angaben zu russischen Fernsehsendungen. Sie berichtet, dass die anfängliche Abneigung ihres Sohnes gegenüber russischen Kindersendungen einem allmählichen Interesse wich:

„Wir haben jetzt mehr russische Kanäle bekommen und auch mehr Kindersender. Anfangs, als wir die russischen Sender eingerichtet haben, da wollten sie [die Kinder] es gar nicht gucken. Sie haben halt vieles nicht verstanden. Aber nach und nach wurde es für sie interessanter. (...) Es sind jetzt mehr Bildungszeichentrickfilme; zum Beispiel gibt es diesen Zeichentrickfilm „Fiksiki“, also dieser Zeichentrickfilm erklärt und spricht zum Beispiel zum Thema „Hebel“, und da sind so kleine Menschen, die es einem erklären und alles zeigen.“ (Elterninterview Ü Alexander, Zeile 95)

Fernsehkonsum ist also alltäglich für alle KiBis-Kinder. Die Auskünfte sind nicht umfassend genug, um präzisere Anzeichen dafür zu identifizieren, ob dies ihre Sprachentwicklung in einer spezifischen Weise beeinflusst. Jedoch rundet sich das Bild vom „sprachlichen Klima“ in den Familien auch mit diesen Informationen allmählich ab. Annas Fernsehkonsum entspricht der Vorstellung von einem rundherum bildungsförderlichen Milieu; sie nutzt auch das Fernsehen für Information und Anregung über Unterhaltung hinaus. In den zugewanderten Familien wird – den Erfahrungen und Erwartungen entsprechend – der Fernsehkonsum der Kinder auch dafür genutzt, den Kontakt zur Herkunftssprache zu pflegen. Damit ist sicherlich eine spracherhalten-

de Funktion verbunden, aber diese betrifft mit hoher Wahrscheinlichkeit eher mündliche Fähigkeiten als den Ausbau von Literalität.

Erziehungsstil

Der Erziehungsstil der Eltern hat gewichtigen Einfluss auf die allgemeine Entwicklung und auf die Bildungsvoraussetzungen von Kindern. In unseren Analysen haben wir uns an der Forschung orientiert, die zwischen den Erziehungsstilen *autoritativ*, *autoritär*, *permissiv* und *vernachlässigend* unterscheidet, weil sich hier – in Kombination mit dem Anforderungs- und Anregungsgehalt im Familienklima sowie der Responsivität, also dem Eingehen der Eltern auf (kommunikative) Bedürfnisse der Kinder – nachweislich positive bzw. negative Effekte auf Bildungserfolg zeigen lassen. Aus den Berichten der KiBis-Eltern und -Kinder können wir folgendes entnehmen:

Der Erziehungsstil von Annas Eltern zielt auf Selbstständigkeit und Selbstvertrauen. So antwortet die Mutter auf die Frage, was bei der Kindererziehung besonders wichtig sei und was man den Kindern von Zuhause für das weitere Leben mitgeben möchte:

„Wichtig ist es für mich, dass die Kinder lernen selbständig zu sein. Selbständig durchs Leben zu kommen und dass sie's lernen ihr Leben so zu gestalten, dass sie zufrieden und glücklich sind. Das ist für mich ganz wichtig. Also das ist natürlich schwer: Wie erziehe ich mein Kind dahingehend, dass ich ihnen Stärke mitgebe, Selbstbewusstsein, hm? Das ist wichtig, dass sie sich behaupten können, dass sie sich nicht einschüchtern lassen und sich durchsetzen können, sowas. Ich denke, das ist wichtig und daraus erwächst, dass man für sich einen Weg wählt, der einen zufrieden macht.“ (Elterninterview D Anna, Zeile 101)

Außerdem legen die Eltern großen Wert auf Kompromissfindung, Kommunikation und gegenseitiges Unterstützen, pflegen also einen responsiven Stil:

„Wenn sie zum Beispiel was erzählt aus der Schule, wenn sie was doof fand und irgendwer was gemacht hat, dann versuchen wir das schon zu besprechen, dass das dann eben die Meinung von dem einen Kind ist und dass man selbst eine andere haben kann, dass man darüber sprechen kann und man versuchen sollte, irgendwie einen Weg, eine Einigung zu finden. Also so unterstützen wir das, dass sie das lernt, dass man sich nicht unterbuttern lassen muss, aber dass man eben nicht nur mit seiner Vorstellung vorweg durchs Leben gehen kann, sondern dass es immer ein Zusammenspiel von mehreren Dingen ist. Dass man aber schon auch wissen muss, was man denn selber will. Also da versuchen wir schon durch Gespräche sie zu unterstützen, dass sie für sich weiß, wie sie damit umgehen kann. Und auch, dass wir sie ermutigen, wenn es mal nicht mehr geht, dass sie nicht allein damit klar kommt, eben in der Schule die Lehrer, Erzieher zu Rate zu ziehen und da haben sie aber auch ein sehr gutes System, sodass das auch gut greift. Dass sie das glaub ich auch schon gut alleine machen kann in der Schule. Ja. Dasein und Zuhören. Das ist die Unterstützung, die man geben kann und geben sollte.“ (Elterninterview D Anna, Zeile 103)

Die Hinweise auf Selbstständigkeit und Unterstützung finden sich in Bezug auf das Lernen wieder. Anna benötigt nach den Elternauskünften kaum Hilfe beim Lernen. Komme es jedoch vor, dass sie Hilfe benötigt, so fordere sie diese auch ein und bekomme die erwünschte Hilfe durch ihre Eltern. Die emotionale Unterstützung und kommunikative Praxis, die die Eltern pflegen, und die Aufforderung, sich in andere hineinzusetzen, deuten auf einen autoritativen Erziehungsstil mit expliziten Anforderungen an das Kind, zugleich auf Responsivität als Eingehen auf kommunikative Ansprüche und Bedürfnisse des Kindes.

Auch für die Eltern von Eda spielt emotionale Unterstützung eine wichtige Rolle. Sie wünschen sich, dass das Mädchen ein Geborgenheitsgefühl entwickelt und sich später gern an eine gute Kindheit erinnert. Dabei stehen elterliche Forderungen an das Kind weniger im Fokus, was auf Tendenzen zu einem permissiven Erziehungsstil deutet:

„Ich möchte, dass sie nicht immer nur unter Druck ist, und dass sie ihre Kindheit auch ein bisschen genießt. Das möchte ich auch, dass sie viel draußen spielt, Roller, Spielplatz. Ich will nicht, dass sie sagt meine Eltern waren blöd, meine Kindheit habe ich nicht genossen, das will ich nicht. Ich will, dass sie sagt, meine Eltern waren gute Eltern. Die waren für uns da, haben uns viel geholfen, anstatt zu sagen, meine Kindheit war schlecht, das möchte ich nicht.“ (Elterninterview D Eda, Zeile 431-433)

Die Eltern von Tai schildern ebenfalls, dass das Verhältnis zu ihrem Sohn von Vertrauen und Kommunikation geprägt sei:

„Wenn wir über die Art und Weise sprechen, wie wir leben, ist es so, dass wir uns sehr viele Gedanken um unseren Sohn machen. Deshalb gibt es nichts, was er uns verheimlicht. Er ist bereit sich uns mitzuteilen.“ (Elterninterview Ü Tai, Zeile 308)

Ähnlich wie bei Edas Eltern stehen explizite Forderungen an das Kind bei Tais Eltern nicht im Vordergrund. Sie setzen aber auf ihre eigene Vorbildfunktion:

„Was Tai anbelangt, möchten wir ihn zu guten Eigenschaften anleiten. Er soll sich in die Richtung entwickeln, so dass er zu einem artigen, netten und fleißigen Kind wird. Ich möchte nicht, dass er mit einer schlechten und auf ihn Druck machenden Umgebung Kontakt hat. (...) Wir sollten ein Vorbild für ihn sein. Wenn man ein Vorbild für die Kinder ist, muss man erst selbst ein guter Mensch werden. Man sollte nichts machen, damit die Kinder sehen, dass wir schlechte Menschen sind. Bis jetzt habe ich noch nie sowas gemacht. Sie lernen es von den Eltern.“ (Elterninterview Ü Tai, Zeile 298)

In diesen Äußerungen klingen Erziehungsvorstellungen durch, wie sie aus südost-asiatischen Traditionen berichtet werden (Chao, 2001; Kao, 2004; Pong et al., 2005). Die aus der Literatur vorliegende Klassifizierung der Erziehungsstile scheint hier nur begrenzt anwendbar, denn diese Praxis zeigt Züge des Autoritativen, entbehrt jedoch der in dieses Konzept einbezogenen diskursiven Elemente. Von einem permissiven Stil kann hier nicht gesprochen werden, da die Vorbildfunktion, die die Eltern übernehmen, eine klare Anforderung an das Kind impliziert; jedoch wird diese nicht, wie dies die entsprechenden Definitionen beinhalten, mit einer kommunikativen Praxis verbunden, sondern auf indirektem Wege übermittelt – es wird vorgelebt. Hier zeigt sich, wie dies auch in anderen Untersuchungen andeutungsweise gefunden wurde, ein Zeichen dafür, dass die in der Sozial- und Bildungsforschung üblichen Klassifizierungen möglicherweise mit Blick auf die unterschiedlichen kulturellen Traditionen der (in westlichen Kontexten lebenden) Personen überdacht werden müssten.

Anders als in den Schilderungen dieser drei Fälle, finden sich in den Auskünften zur Erziehung von Trang und Alexander Hinweise auf autoritäre Grundmuster. Die Eltern berichten weniger von emotionaler Nähe zu ihrem Kind (wenngleich mit Bedauern im Falle von Trang, dass dazu aufgrund der vielen Arbeit, die die Eltern haben, kaum Gelegenheit bestehe). In den Berichten kommen Hinweise auf den Wunsch nach Kontrolle vor. Für Trangs Mutter hätte mehr Nähe zum Kind auch den positiven Nebeneffekt der besseren Kontrollierbarkeit; sie sagt:

„Außerdem weißt du dann, was das Kind tut.“ (Elterninterview Ü Trang, Zeile 232).

Auch Alexanders Mutter weist auf den Wunsch nach Kontrolle hin, z.B. im Zusammenhang mit der Unterstützung der Hausaufgaben:

„Ich setze mich mit ihm hin, ich versuche neben ihm zu sitzen, um kontrollieren zu können. Oder ich sage ihm, er soll sich hinsetzen und Hausaufgaben machen und ich kontrolliere es dann später.“ (Elterninterview Ü Alexander, Zeile 47)

In beiden Familien wird für die Kinder eine Zukunftsvorstellung formuliert, die auch mit der Übernahme traditioneller Positionen in der Aufgabenteilung der Geschlechter zu tun hat. Trang's Mutter äußert Folgendes:

„Ich wünsche ihr für die Zukunft Kraft, eine gute Gesundheit, schulisch muss sie gut lernen, einen sicheren Arbeitsplatz und wie viele andere Frauen auch (werden). Wenn sie erwachsen ist, einen Arbeitsplatz finden, auch eine Familie gründen, wie alle anderen auch. Das ist alles, was ich mir für sie wünsche.“ (Elterninterview Ü Trang, Zeile 236)

Alexanders Eltern wünschen sich für ihren Sohn „Männlichkeit“ in einem konventionellen Verständnis, und sie schaffen ihm Gelegenheiten dafür:

„Wir haben ihn beim Sport angemeldet, weil er in dem Übergang vom dritten Lebensjahr in das vierte schon etwas zickig war, er hat oft einfach geweint, wie so ein Mädchen. Dann hat mein Mann gesagt, wir müssen ihn beim Sport anmelden, damit sich sein Charakter stärkt. Na und so haben wir ihn dann da angemeldet. Aber auch damit er sich körperlich gut entwickelt und fit wird. Sie sollen halt lernen nicht gleich anfangen zu weinen, wenn jemand sie nur schief anguckt oder was sagt.“ (Elterninterview Ü Alexander, Zeile 129)

Zusammenfassend für diesen Aspekt zeigen die Interviews autoritative Züge im Erziehungsstil der Eltern von Anna, die in der vorliegenden Forschung mit positiven Effekten auf Bildungserfolg verbunden werden (vgl. Weiss & Schwarz, 1996; Darling, 1999; Pong et al., 2005). Hier entsprechen sich also elterlicher Erziehungsstil und die positiven Ergebnisse der Sprachentwicklung. Auch im Falle von Trang und Alexander scheint es Entsprechungen zu geben, denn die Schilderungen zeigen Hinweise auf einen autoritären Erziehungsstil, der nach dem Stand der Forschung mit negativen Effekten auf Bildung verbunden ist (ebd.). In den Fällen von Eda und Tai hingegen, bei denen die Schilderungen auf permissive Tendenzen deuten, die nach dem Stand der Forschung negative Vorzeichen für den Schulerfolg mit sich bringen, ist die Sache nicht so eindeutig: Sie erzielten gute Ergebnisse im Lesen und Schreiben und sind auch darüber hinaus bildungserfolgreich. Insbesondere Tais Fall weist darauf, dass die in „westlichen“, mittelschichtorientierten Traditionen verankerten Klassifizierungen von förderlichen oder nachteiligen elterlichen Erziehungsstilen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität überdacht werden müssten.

Schaffung von Lerngelegenheiten (außerhalb der Schule)

Zu den günstigen Voraussetzungen für Bildungserfolg wird es auch gerechnet, dass die Familien für Lerngelegenheiten außerhalb der von den formalen Bildungsinstitutionen gebotenen, also für sog. nonformale und informelle Bildungsteilnahme sorgen. Diskutiert werden die Effekte solcher Aktivitäten unter dem Gesichtspunkt, ob hierdurch ein besserer Ausgleich von Bildungschancen geschaffen wird. Die entsprechenden Untersuchungen kommen indes zu eher zwiespältigen Ergebnissen. Einerseits sorgt die Beteiligung an nonformalen und informellen Angeboten bei Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Herkunftsfamilien für bessere Bildungschancen. Andererseits investieren auch Familien, die in vorteilhaften Verhältnissen leben, in die zusätzlichen Lerngelegenheiten ihrer Kinder – und dies oftmals besser, als es den Benachteiligten möglich ist (Solga & Wagner, 2016). Somit ist auf der systemischen Ebene ein Ausgleich der Bildungschancen durch die Schaffung von Lerngelegenheiten außerhalb des formalen Angebotes nicht zu erwarten. Im individuellen Fall jedoch – dem wir in diesem Bericht nachspüren – kann es durchaus Anzeichen dafür geben, dass es zur Kompensation von Benachteiligung kommt. Vor diesem Hintergrund haben wir Eltern und Kinder nach entsprechenden Aktivitäten gefragt.

Diese Frage wurde indirekt gestellt. In allen Elterninterviews wurde einleitend um eine Schilderung des typischen Tagesablaufs der Familie gebeten. Die Kinder wurden nach dem Ablauf des Vortags gefragt. Aus den Antworten geht hervor, dass alle Familien zahlreichen Aktivitäten nachgehen und unterschiedliche Interessen der Kinder unterstützen. Diese unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf das bildungsrelevante Anregungspotential.

Ganz in Harmonie mit den bisherigen Beobachtungen sind die Aktivitäten von Annas Familie. Annas Mutter gibt an, dass das Mädchen einen Leichtathletikverein besucht. Hierneben erhält sie wöchentlich Geigenunterricht. In der Schilderung zeigt sich, dass die Familie über ein hohes soziales Kapital verfügt. Die Mutter berichtet, dass Annas Interesse am Geigespielen bereits im Kindergarten geweckt wurde:

„Da war eine Mutter von einem anderen Kind, die Violinistin ist, die in Hamburg auch in einem Orchester angestellt ist und die hat da mal vorgespielt. Und da sagte Anna, dass sie gerne Geige spielen möchte. Und dann als Eltern hört man das so und denkt naja heute wollen sie das, morgen wollen sie das. Und dann sagte sie das immer wieder in Abständen und auch ein Jahr später noch, dass sie das unbedingt machen möchte. Und dann haben wir uns mal bemüht.“ (Elterninterview D Anna, Zeile 37)

Annas Mutter berichtet, dass Anna dieser Aktivität freiwillig und freudig nachgeht. Auch wenn ihr der stramme Zeitplan zu schaffen mache, sei sie glücklich mit ihrem Hobby. Sie baut das Geigespielen auch in ihr Abendprogramm ein, das aus Geige üben, Fernsehgucken und Lesen bestehe (Elterninterview D Anna, Zeile 8). Anna hat also Anteil an einer der „Hochkultur“ zugerechneten Freizeitaktivität. Dies lässt gewiss nicht unmittelbar auf förderliche Effekte auf Bildungschancen oder sprachliche Fähigkeiten schließen, aber es arrondiert erneut das Bild von einem insgesamt positiven Erziehungs- und Entwicklungsklima, in dem das Mädchen aufwächst.

Auch Eda ist Geigerin. Sie wurde durch den Musikunterricht in der Schule zu diesem Instrument angeregt; hier ist zu vermuten, dass sie von der Hamburger Initiative „Jedem Kind ein Instrument“ profitiert hat (www.hamburg.de/jeki/, Zugriff 23. Mai 2017). Eda berichtet, dass ihr das Instrument sehr viel Spaß mache und sie „ganz viel lerne“ (Kinderinterview Eda, Zeile 367). Auch in ihrem Fall wird darüber hinaus für Zugang zur „Hochkultur“ gesorgt. Nach Edas Angaben und den Angaben der Mutter stand der Besuch der Leihbibliothek in den ersten beiden Schuljahren wöchentlich auf dem Plan der Familie. Im Laufe der Grundschule wichen diese Besuche anderen Familienausflügen. Besucht werden Museen und andere Ausstellungen, z.B. „Dialog im Dunkeln“ – eine Ausstellung, in der in abgedunkelten Räumen die Erfahrung des Nichts-Sehen-Könnens gemacht werden kann. Hierneben nimmt Eda am sozialen Unterstützungsangebot in ihrem Wohnviertel teil. So besucht sie in den Ferien das „Haus der Familien“, wo sie z.B. an einem Zirkusprojekt mitwirkt.

Der Alltag beider Mädchen ist also geprägt von bildungsanregenden Aktivitäten, die unterhaltend sind, zugleich Lerngelegenheiten außerhalb der Schule schaffen. Dies korrespondiert mit ihrem erfolgreichen Bildungsverlauf. In den Familien der anderen KiBis-Kinder scheint weniger Anreicherung in diesem Sinne geboten zu werden. So berichten Tais Eltern von seinen Besuchen des Schachvereins, aber Angaben ihrer Häufigkeit werden nicht gemacht. Die weiteren geschilderten Aktivitäten bestehen in Familienausflügen. Dabei wird die Wahl der Ausflugsziele nach den Angaben der Eltern oft von den Kindern getroffen, die sich für Besuche von Tier- oder Erlebnisparks entscheiden. Demnach haben die Aktivitäten hier eher unterhaltenden, weniger bildungsförderlichen Charakter.

Alexanders außerschulischer Alltag ist vor allem von Sport geprägt, wie seine Mutter berichtet:

„Man kann sagen bei uns ist fast jeder Tag gleich. (...) Er hat neben der Schule noch zwei Sportarten. Also vier ein halb Jahre hat er sportliche Gymnastik gemacht, jetzt hat er damit aufgehört, weil er sich jetzt mehr auf Jiu-Jitsu und Fußball konzentriert, und es alles parallel zu machen, ist zu viel, so musste er mit Gymnastik aufhören.“ (Elterninterview Ü Alexander, Zeile 16)

Auch das Wochenende ist für seine zahlreichen sportlichen Aktivitäten reserviert.

„Da er Jiu-Jitsu macht, hat er am Wochenende oft irgendwelche Turniere, die auch oftmals außerhalb von Hamburg stattfinden. Oder er muss zu so einem Showteam. Er war sogar in

München bei den Europameisterschaften, sie sind Champions von Hamburg und sogar Europa Champions in Jiu-Jitsu.“ (Elterninterview Ü Alexander, Zeile 20)

Alexander ist also ein erfolgreicher Sportler. Die Investition in sein sportliches Vorankommen scheint sich auch auf schulbezogene Aktivitäten wie Hausaufgaben auszuwirken, wofür nach Angaben der Mutter nicht immer Zeit vor dem Sportprogramm des Jungen bleibe. Obwohl die sportlichen Aktivitäten auch den Wünschen der Eltern entsprechen, sieht seine Mutter, dass sie auch Nachteile, vor allem für sein sprachliches Lernen mit sich bringen:

„Als meine ältere Tochter Russisch lernen wollte, hat sie es schnell gelernt. Aber bei ihm ist es was anderes, wenn ich ehrlich bin, er hat einfach nicht die Zeit. Er muss sich jetzt auch noch vor der fünften Klasse im Deutschen verbessern. Er hat schon so wenig Zeit für das Lernen, deswegen denke ich, werden wir mit Russisch lernen später anfangen.“ (Elterninterview Ü Alexander, Zeile 25)

Alexander ist also ein Kind, das offensichtlich am Lernen im Sinne von schulischem Vorankommen wenig Interesse hat, aber seine Talente im Sport entfaltet. Die familiäre Unterstützung, die ihm zukommt, betrifft dieses Feld. Es wurde bereits deutlich, dass die Eltern kompensierende Maßnahmen mit Blick auf seine sprachlichen Fähigkeiten ergreifen – aber diese ordnen sich dem Interesse an seiner sportlichen Entwicklung offensichtlich unter. In Bezug auf den Erhalt der Herkunftssprache, den die Eltern sich wünschen, finden wir hier ein Beispiel für einen „Kompromiss“ mit sich selbst, wie es auch in früheren Untersuchungen der Bildungsforschung bei Migrantenfamilien gefunden wurde: Wenn die Belastung für die Kinder als zu hoch empfunden wird, werden Investitionen in die Herkunftssprache zurückgestellt – in der Hoffnung, dass dies keine endgültige Entscheidung ist, sondern durch spätere Aktivitäten kompensiert werden kann (Gogolin, 1994).

Die Prioritätensetzung „Sport“ finden wir auch im Falle von Trang. In ihrem Alltag hat „Kampfsport“ eine große Bedeutung. Auf die Frage nach gemeinsamen Unternehmungen an freien Tagen entgegnet die Mutter:

„Nein, das lassen ihre (gemeint sind die Kinder) Termine am Wochenende nicht zu. Denn am Samstagmorgen nach dem Aufstehen und Frühstück gehen sie schon zum Kampfsport-Unterricht, den sie bis zum Nachmittag haben. Um etwa ein Uhr kommen sie nach Hause zum Essen. Und erst am Nachmittag haben sie dann frei. Der Samstag ist ihr freier Tag und am Sonntag machen sie nach dem Frühstück ihre Hausaufgaben, das was nötig ist, wenn sie zum Beispiel etwas für die Schule in der kommenden Woche vorzubereiten haben.“ (Elterninterview Ü Trang, Zeile 26)

Allerdings ist in ihrem Falle die Teilnahme am Kampfsportunterricht nicht dem eigenen Interesse des Kindes geschuldet, sondern dem Wunsch der Mutter. Diese berichtet:

„Meine Tochter will nicht Kampfsport lernen, sondern ich habe sie dazu gezwungen. Zu ihr meinte ich, erstens ist Kampfsport Sport und macht fit. Es ist immer gut was Neues zu lernen. Und wenn sie nicht lernen, dann treffen sie zumindest Vietnamesen, und außerdem bei den Feiern sind ausschließlich Vietnamesen dort oder alle nehmen an den Prüfungen teil.“ (Elterninterview Ü Trang, Zeile 86).

Auch andere gemeinsame Freizeitaktivitäten der Familie sind in diesem Falle auf Kontakt mit der Herkunftskultur gerichtet. So wird geschildert, dass Auftritte von populären Komikern aus Südvietnam gemeinsam mit den Kindern besucht werden:

„Vân Sơn, Hoài Linh Đò und Chí Tài haben die Kinder bereits angeschaut. Erst voriges Jahr waren Hoài Linh Đò und Chí Tài in einer Konzerthalle in Hamburg. Sie waren beide dort. Ihre Werbungen hingen in allen Asia-Supermärkten aus. Man ruft einfach an und bestellt die Karten.“ (Elterninterview Ü Trang, Zeile 188)

Die Investitionen von Trangs Familie in informelles und nonformales Lernen sind also wenig auf den Bildungserfolg im konventionellen Verständnis gerichtet, sondern eher als Brückenschlag zur Gemeinschaft der Herkunft anzusehen. In Bezug auf ihre Fähigkeit im Vietnamesischen scheint dies Früchte zu tragen. Die Fähigkeiten im Deutschen werden von diesen Aktivitäten eher nicht unterstützt.

Unterstützung des Lernens durch die Familie

Ein weiteres Feld der Beeinflussung von Bildungserfolgchancen besteht in den Möglichkeiten der expliziten Lernunterstützung, die in Familien existieren. In diesem Bereich wird eine Quelle für Bildungsnachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien gesehen, da diese oftmals mit den Bildungsanforderungen, die die Schule stellt, weniger aus eigener Erfahrung vertraut seien als altansässige Familien. Insofern sei ihre Möglichkeit, selbst lernunterstützend zu wirken, eingeschränkt (Nauck & Lotter, 2014). Für die KiBis-Studie war es vor diesem Hintergrund interessant zu erfahren, ob und wie explizite Lernunterstützung durch die Familien bereitgestellt wird bzw. ob sie ggf. zu alternativen Strategien greifen, ihre Kinder zu unterstützen.

Bei den beiden erfolgreichsten Mädchen aus unseren Fällen erweist sich die explizite Lernunterstützung der Familien als überflüssig bzw., wenn nötig, auch durch die Eltern angeboten. Von Anna wurde bereits berichtet, dass sie kaum Unterstützung für das Lernen erhält, weil sie einerseits selten Hausaufgaben zu erledigen habe, andererseits auch kaum Hilfe beim Lernen benötige. In den seltenen Fällen, in denen Anna der Hilfe bedarf, fordert sie Unterstützung ein und bekommt sie durch ihre Eltern. Auch Eda bekommt nur punktuell Lernunterstützung von ihren Eltern – etwa, wenn in der Schule ein Test ansteht. Eda selbst berichtet, dass der Vater ihr hilft, wenn für den herkunftssprachlichen Unterricht geübt werden müsse.

Im Falle von Tai hingegen finden wir die Strategie der Kompensation eigener Möglichkeiten der Eltern durch die Einbindung in ein förderliches soziales Netzwerk, hauptsächlich bestehend aus bildungserfolgreichen Verwandten. Seine Eltern berichten, dass Tai nur selten Unterstützung beim Lernen benötige. Sie selbst könnten aus Mangel an Zeit und Deutschkenntnissen keine Hilfestellung leisten. Bei Bedarf erhält Tai aber Unterstützung von seinen Verwandten:

„Zum Beispiel von Thu (ein Cousin von Tai). Wenn er zum Beispiel eine schwierige Aufgabe hat, fragt er Thu, Thu erklärt es ihm oder hilft ihm. Und wenn wir über Nachhilfe reden, würde ich es nicht als so etwas bezeichnen. Für Nachhilfe gibt es beispielsweise feste Zeiten, wöchentlichen Unterricht oder ähnliches. So ist es bei uns nicht.“ (Elterninterview Tai Ü, Zeile 163)

Tais Cousins sind in Deutschland geboren und aufgewachsen, beherrschen nach den Angaben von Tais Eltern die vietnamesische Sprache sehr gut, sprechen mit Tai aber ausschließlich deutsch, auch während der gelegentlichen Lernunterstützung. Auch weitere Personen in der engeren Umgebung helfen Tai:

„Zum Beispiel in unserem Haus hier leben die Kinder eines Onkels. Sie sind an der Universität. Und sie können ihm helfen. Deshalb müssen wir noch nicht jemanden, sozusagen einen Nachhilfelehrer für den wöchentlichen Unterricht bezahlen. So weit ist es noch nicht gekommen.“ (Elterninterview Tai Ü, Zeile 165)

Das eng geknüpfte verwandtschaftliche Netzwerk dient also in Tais Falle nicht nur der Unterstützung, sondern es erspart auch finanzielle Investitionen, an denen im Falle seiner Familie – die wirtschaftlich nicht gut gestellt ist – Bildungsinvestitionen sonst scheitern könnten.

Eine ähnlich kompensierende Strategie scheint es im Fall von Trang nicht zu geben. Ihre Eltern berichten zwar, dass das Mädchen oft Unterstützung beim Lernen erhalte. Sie selbst könnten dabei aber nur eine geringe Rolle übernehmen. Die in dieser Familie geübte Strategie ist, dass sich die Geschwister gegenseitig unterstützen. Die Mutter berichtet:

„Bei Deutsch kann ich ihnen nicht helfen. Manchmal bitte ich den großen Bruder darum: ‚Mama möchte, dass du ihr heute vorliest, damit sie (Trang) ein Diktat schreiben kann. Oder sie liest und du schreibst.‘ Das sage ich zu ihnen, weil meine Aussprache in Deutsch nicht gut ist. Deshalb möchte ich, dass sie sich gegenseitig dabei helfen“. (Elterninterview Trang Ü, Zeile 104)

Auch in Alexanders Fall scheint es keine Kompensationsstrategie für geringe Möglichkeiten der Eltern, das Lernen zu unterstützen, zu geben. Seine Mutter berichtet, dass sie Alexander regelmäßig und intensiv beim Lernen und Hausaufgabenmachen kontrolliere. Sie unterstütze ihn zudem beim Aufgabenlösen in Mathematik. Dabei verwende sie außer der üblichen Verständigungssprache Russisch, die zwischen Eltern und Kindern vorherrscht, auch die deutsche Sprache:

„Zu Hause sprechen wir mit ihm nur russisch, aber wenn wir Hausaufgaben machen, dann sprechen wir natürlich auf Deutsch, weil er nicht alles versteht. Wenn wir Mathe machen, wenn es Textaufgaben sind, versuche ich schon, es ihm auf Russisch zu erklären. Rechenaufgaben nicht, weil die Rechenaufgaben versteht er dann nicht. Wenn ich ihm zum Beispiel die Zahl 542 sage, wird er es nicht gleich versteht, deswegen lieber gleich auf Deutsch.“ (Elterninterview Alexander Ü, Zeile 49)

In Bezug auf die direkte Lernunterstützung rundet sich das Bild also ab, das wir von den ausgewählten KiBis-Kindern gewinnen konnten. Die beiden erfolgreichen Mädchen Anna und Eda benötigen wenig Unterstützung, erhalten diese aber bei Bedarf von den Eltern. Tais Eltern kompensieren die eigenen geringen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Einbindung in ein förderliches soziales Netzwerk, das in diesem Falle überwiegend aus Verwandten besteht, also ein eigenethnisches Netzwerk ist. In diesem aber sind Personen mit hohem Bildungserfolg in Deutschland vertreten. Anders ist die Lage im Falle von Trang und Alexander. In beiden Fällen können die Eltern nur geringe lernförderliche Unterstützung geben. Sie beschränken aber ihre Strategien auf die eigenen Ressourcen bzw. die der Geschwister, wählen also eine Strategie, deren Erfolgsaussichten eher gering sind.

8. KiBis-Erfahrungen

Ziel unserer Studie war es, den Weg in die Beherrschung von Schrift als kulturelle Basisfähigkeit zu begleiten, den Kinder mit und ohne Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeitserfahrung gehen. Dabei wollten wir solchen Merkmalen ihrer Lebenslage auf die Spur kommen, die als förderlich oder hinderlich dafür zu betrachten sind, eine erfolgreiche sprachliche Entwicklung zu durchlaufen. Den Erfolg der Sprachentwicklung haben wir durch die Messung produktiver Schreibfähigkeiten und rezeptiver Lesefähigkeiten überprüft. Im Falle der Kinder aus Migrantenfamilien wurde diese Prüfung in Deutsch und der Herkunftssprache vorgenommen. Um eine faire Interpretation der Testergebnisse zu ermöglichen, wurden individuelle Merkmale (kognitive Grundfähigkeiten) sowie Merkmale der Lebenslage (wie sozio-ökonomische Hintergrundfaktoren, kulturelles Kapital der Familie, Migrationsgeschichte) als Kontrolldaten erhoben.

Erstes Interesse unserer Untersuchung war es, mündliche und schriftliche Testdaten im qualitativen Längsschnitt zu präsentieren, um Entwicklungstendenzen zu zeigen. Die Perspektive der Sprachentwicklung über die Grundschulzeit konnte eingefangen werden, weil uns aus einer vorherigen Untersuchung sowohl Sprachkompetenzdaten als auch Hintergrundinformationen vorlagen, die sich auf den Zeitpunkt des Eintritts der Kinder in die Schule beziehen. Eine Einschätzung ihrer sprachlichen Entwicklung konnten wir vornehmen, da die zum Zeitpunkt des Schuleintritts sowie am Ende der Grundschule eingesetzten Instrumente zur Sprachstandsmessung einer identischen theoretischen Rationale folgen. Dennoch sind die Messergebnisse nicht unmittelbar vergleichbar. Beim Eintritt in die Schule wurden – dem Alter der Kinder gemäß – mündliche Fähigkeiten erhoben; am Ende der Grundschule hingegen ging es um schriftsprachliche Fähigkeiten. Die Vergleichbarkeit wurde deshalb hergestellt, indem wir die relative Position der

Kinder im Vergleich zur Gesamtgruppe bestimmten. Bei einer Verbesserung dieser Position (um eine halbe Standardabweichung) haben wir ihre Sprachentwicklung als erfolgreich eingestuft; bei einer entsprechenden Verschlechterung sind wir von einer nicht erfolgreichen Entwicklung ausgegangen. Kapitel 6 unseres Berichts stellt die Ergebnisse unserer entsprechenden Analysen im Detail vor.

Das zweite Interesse unserer Untersuchung betrifft die Bereitstellung von Informationen über Einflussfaktoren auf die Entwicklung zur Schriftkompetenz, die sich auf familiäre Erfahrungen und Praktiken zurückführen lassen, und dabei potentielle Risiken, aber auch Chancen für die Sprachentwicklung im Mehrsprachigkeitskontext zu identifizieren. Der Frage nach Gründen für eine positive oder eher negative Entwicklung sind wir anhand von Interviews nachgegangen, die wir mit den Kindern und ihren Eltern führen konnten. Gefragt wurden beide – mit inhaltlich einander entsprechenden, aber dem Alter und der Erfahrung angepassten Impulsen – nach Merkmalen ihres Alltags und ihrer Lebenswelt, von denen nach dem Stand der Forschung förderliche oder weniger förderliche Folgen für die Sprach- und Bildungsentwicklung ausgehen sollten. Die Ergebnisse der entsprechenden Analysen haben wir in der Form von fünf Portraits von Kindern und ihren Familien vorgestellt. Die Auswahl dieser Fälle erfolgte mit Hilfe der Bestimmung ihrer Position im Vergleich zur Gesamtgruppe, wie oben angedeutet. Ausgewählt wurden Kinder, die eine sehr positive Entwicklung durchlaufen hatten, und solche, die eine eher negative Entwicklung durchlaufen hatten. Eines der ausgewählten Kinder – Anna – stammt aus einer deutsch-einsprachigen Familie; die übrigen vier stammen aus Migrantenfamilien.

An den ausgewählten Fällen lässt sich Folgendes zeigen:

Anna, das Kind aus einer deutsch-einsprachigen Familie, bewältigt alle Hürden des Sprachentwicklungsprozesses mit Bravour und ist ein insgesamt sehr bildungserfolgreiches Kind. Dies entspricht in ihrem Falle voll und ganz den Erwartungen, die anhand ihrer Lebenslage formuliert werden können. Ihre Eltern sind sozio-ökonomisch deutlich besser gestellt als der Durchschnitt, besitzen ein hohes kulturelles Kapital, eröffnen dem Kind eine harmonische und sprachlich-kulturell reichhaltige Lebenswelt und üben einen Erziehungsstil aus, der nach dem Stand der Forschung positive Effekte auf die Bildungschancen ausüben sollte. Sie ist also der Prototyp eines Kindes, das unter guten Bildungsbedingungen aufwächst und seine Chancen in der bisherigen Schullaufbahn auch realisiert.

Weniger eindeutig ist die Lage im Falle von Eda und Tai. Beide Kinder gehören zu den Erfolgreichen in unserer Stichprobe. Bei Eda gilt dies für beide Sprachen; Tai hingegen ist nur im Deutschen erfolgreich. In beiden Fällen sind die Herkunftsbedingungen weniger positiv als im Falle von Anna – die Kinder stehen also als Beispiele dafür, dass Familien Strategien ergreifen, die zum Ausgleich von nachteiligen Herkunftsbedingungen führen.

Edas Familie ist, was den sozio-ökonomischen Hintergrund anbelangt, im mittleren Segment verortet. Ihre Eltern üben auch Berufe im mittleren Segment aus, wobei der Vater einen migrationstypischen Abstieg hinnehmen musste: Er besaß die Voraussetzungen für ein akademisches Studium in der Türkei, ist aber nach seiner Migration nach Deutschland als Arbeiter tätig. Eda verkörpert den Fall eines Kindes, das eine positive Mehrsprachigkeitsentwicklung durchlaufen hat. Bei Beginn ihrer Schullaufbahn hatte sie eher schwache Ergebnisse in beiden Sprachen vorzuweisen. Nun, am Ende der Grundschulzeit, hat sie sowohl im Deutschen als auch in ihrer Herkunftssprache Türkisch sehr gute Ergebnisse erzielt, also eine erwartungswidrig positive Entwicklung durchlaufen. Die Betrachtung ihres Alltags zeigt, dass ihre Eltern einen liebevollen, zugewandten Erziehungsstil ausüben und die Tochter in ihrer Bildungsentwicklung unterstützen. Sie eröffnen ihr Zugang zu förderlichen Lerngelegenheiten außerhalb der Schule. Insbesondere begünstigen sie die Lesefreude ihrer Tochter. Eda ist der Prototyp eines Kindes aus unserer Stichprobe, dem eine balancierte bilinguale Entwicklung gelingt. Der Ausbau ihrer herkunftssprachlichen Fähigkeiten ist nicht mit Nachteilen für ihre Fähigkeiten im Deutschen erkaufte. Begünstigend wirkt in ihrem Falle nicht nur das förderliche Verhalten der Eltern, sondern auch die Gelegenheitsstruktur zur Aneignung der Herkunftssprache, die sich durch den herkunftssprachlichen Unterricht ergibt. Dieser Unterricht ist in den Schulalltag des Kindes eingebunden. Die Eltern unterstützen ihre Entwicklung bilingualer Fähigkeiten dadurch, dass sie ihr – zum

Beispiel durch Medien, Lektüre und Aufenthalt in den Schulferien – Zugang zur Pflege der Herkunftssprache eröffnen, aber gleichwohl diesen nicht erzwingen.

Tai gehört zu den Kindern, die ein erwartungswidrig positives Ergebnis im Deutschen erzielt haben. Die Lebenslage seiner Familie lässt keine günstige Bildungsentwicklung erwarten. Die Eltern verfügen über geringes ökonomisches und kulturelles Kapital, und sie haben wenig Zeit, ihren Sohn zu unterstützen. Erfolgsfaktoren in seinem Falle sind ein vertrauensvolles Eltern-Kind-Verhältnis und ein Erziehungsstil, der darauf beruht, dass die Eltern dem Kind ein Vorbild vorleben. Sie unterstützen die Lesefreude des Kindes, und sie kompensieren ihre eigenen geringen Möglichkeiten, den Sohn zu unterstützen, durch die Einbindung in ein soziales Netzwerk, in dem bildungserfolgreiche Personen aus der eigenen Ethnie vertreten sind. Dabei liegt im gesamten Netzwerk offenbar ein Hauptakzent auf Erfolg in der deutschen Sprache. Trotz des Interesses der Eltern, dass Tai seine Bindung zur Herkunftssprache ausbaut, und ihrer darauf bezogenen Bemühungen erfüllt sich dieser Wunsch (vorerst) nicht.

Die beiden weiteren Fälle – Trang und Alexander – stehen für geringe Erfolge in der Sprachentwicklung über die Grundschulzeit, und zwar sowohl im Deutschen als auch in der Herkunftssprache. Die Umstände, die vermutlich dazu führen, liegen zum einen in der Lebenslage der beiden Familien (die Eltern verfügen über geringes sozio-ökonomisches und kulturelles Kapital) und sind von daher erwartungskonform. Zum anderen aber ist in beiden Fällen erkennbar, dass die familialen Strategien und Praktiken nicht geeignet sind, die tendenziell negativen Ausgangsbedingungen der Kinder zu kompensieren. Im Falle von Trang scheint es eine besondere Rolle zu spielen, dass die Eltern das „Glück“ ihres Kindes erzwingen möchten. Vermutlich in bester Absicht greifen sie zu Maßnahmen wie Zwang und Kontrolle, die die gewünschten Ziele bei ihrer Tochter nicht erreichen. Trangs Eltern investieren also auf eine dysfunktionale Weise in den Bildungserfolg ihres Kindes. Zugleich verfügen sie offenbar nicht über Zugang zu einem Netzwerk, das für die geringen eigenen Möglichkeiten kompensieren könnte. Dennoch hat ihre Tochter – offenbar durch die Unterstützung im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements – die Aussicht auf einen weiteren Bildungsweg im Gymnasium. Naheliegender ist daher die Vermutung, dass sie in Bereichen Leistungen zeigt, die wir mit unseren Instrumenten nicht erfassen.

Im Falle von Alexander haben Eltern und Kind offenbar auf ein anderes Pferd gesetzt als darauf, ihm eine „übliche“ Bildungskarriere zu sichern. Aus dem Jungen ist im Verlaufe der Grundschulzeit ein erfolgreicher Sportler geworden, was mit den Vorstellungen übereinstimmt, die seine Eltern in Bezug auf seine Zukunft hegen. Dass sich seine Sprachkenntnisse weder im Deutschen noch in der Herkunftssprache positiv entwickeln, ist damit wohl eher der Investition in die sportlichen Ambitionen geschuldet als anderen Umständen seiner Lebenslage. Allerdings ist auch in seinem Falle zu beobachten, dass die Familie keine Strategien der Kompensation dafür entwickelt hat, dem Jungen Unterstützung zukommen zu lassen, die er für eine erfolgreiche Schulkarriere benötigt. In beiden Fällen sind es also eher die Rahmenbedingungen, unter denen die Familien leben, als sprachliche Faktoren, auf die ein geringer Erfolg bei der Sprachentwicklung zurückgeführt werden kann – wenngleich es den Anschein hat, als seien die elterlichen Präferenzen und Praktiken kulturell überformt.

Ein weiteres Interesse unserer Analysen ist es, Grundlagen für Strategien zur Chancennutzung und Risikominderung zu erarbeiten. Hierzu spricht aus unseren Daten Folgendes:

Der Fall Eda zeigt, dass ein glücklicher Übergang in die Literalität in Herkunfts- und Zweitsprache gelingt, wenn zu einer förderlichen familialen Umwelt eine entsprechende Gelegenheitsstruktur hinzukommt. Ihr Fall steht stellvertretend für jene Gruppe, die eine balancierte Zweisprachigkeit ausbilden, weil ihr auch die Chance offensteht, Lesen und Schreiben in der Herkunftssprache im Rahmen des schulischen Alltags zu erwerben. Es bestätigt sich hier also nicht die vielfach geäußerte Befürchtung, dass die Zeit, die in die Literalisierung in der Herkunftssprache investiert wird, auf Kosten des Ausbaus der Zweitsprache geht. Ein mehrsprachigkeitsförderliches Klima, verbunden mit dem Zugang zur Schrift in der Herkunftssprache, bereitet demnach – wie dies auch andere Untersuchungen zeigen (Möller et al., 2017) – einen Weg zur erfolgreichen Bildungsintegration von Kindern aus Migrantenfamilien.

Dieser Weg konnte in keinem der anderen vorgestellten KiBis-Fälle aus Migrantenfamilien beschritten werden. Dementsprechend ist im Fall des zweiten Kindes, das einen erfolgreichen Entwicklungsweg zurückgelegt hat, der Erfolg auf die deutsche Sprache beschränkt. Tai entwickelt keine Bindung an die vietnamesische Sprache, obwohl die Einstellungen der Eltern und die sprachlichen Voraussetzungen im sozialen Unterstützungsnetzwerk hierfür prinzipiell eine günstige Gelegenheitsstruktur böten. Die im unmittelbaren sozialen Umfeld zu beobachtende Fokussierung auf den Erfolg im Deutschen mindert offenkundig die Chancen auf den Ausbau vorhandener sprachlicher Ressourcen, die sich aus seiner lebensweltlichen Mehrsprachigkeit ergeben.

In derartigen Konstellationen bieten sich Strategien der Bildungsinstitutionen an, in denen die herkunftssprachlichen Erfahrungen von Kindern berücksichtigt und ausgebaut werden können – wobei, wenn es sich um „kleine Sprachen“ handelt, kreative Strategien verfolgt werden müssten. Vorbildlich können hier Länder wie Schweden oder Finnland sein, wo es im Falle von zu geringen Teilnehmerzahlen für ein regelmäßiges Unterrichtsangebot Alternativlösungen gibt, beispielweise Unterrichtsblöcke, die in den Ferien wahrgenommen werden können. Im Falle von Kindern, die alltäglich die Gelegenheit zur Sprachnutzung haben, bewähren sich solche Maßnahmen für den Aufbau von grundlegenden schriftsprachlichen Fähigkeiten, der allein durch Maßnahmen wie die von Tais Eltern ergriffenen erfahrungsgemäß nicht gelingen kann. Förderlich für den Aufbau eines positiven Selbstverständnisses als bilinguale Person ist es, wenn die Schule ein wohlwollendes Klima gegenüber der Mehrsprachigkeit pflegt und die Kinder in ihren Anstrengungen auf ihrem Wege ermutigt. Maßnahmen, die dazu beitragen, sind beispielsweise aus Schulen in England bekannt, denen es gelingt, ihre Schülerinnen und Schüler zu hohen Leistungen zu führen, obwohl sie überwiegend aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien stammen. Diesen Schulen gelingt es, nicht nur auf die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerschaft Rücksicht zu nehmen, sondern sie zu einer wertvollen und wertgeschätzten Ressource für das gemeinsame Lernen aller zu transformieren (Blair & Bourne, 1998). Ansätze zu solchen Entwicklungen werden inzwischen auch in Deutschland erprobt und evaluiert (Fürstenau, 2016; Wessel & Prediger, 2017). Es zeigt sich hier, dass das Interesse an einer bestmöglichen Förderung der Deutschkenntnisse und das Interesse an der Unterstützung von Mehrsprachigkeit keineswegs im Widerspruch zueinander stehen, sondern einander komplementär sind.

Die beiden im Sinne unserer Fragestellung weniger erfolgreichen Kinder Trang und Alexander weisen uns auf unterschiedliche Erklärungsmöglichkeiten und Handlungsempfehlungen. Bei Trang erkennen wir Ansätze zu einer Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Herkunftssprache. Hier ist den Eltern eine unmittelbare externe Erfolgskontrolle möglich, die sie auch ausüben. Diese Praxis der Eltern aber trägt offenbar nicht dazu bei, Trangs intrinsische Motivation für das sprachliche Lernen zu erhöhen. In Bezug auf Trangs schriftsprachliche Aktivitäten im Deutschen stehen den Eltern weniger Möglichkeiten zur kompetenten Überprüfung zur Verfügung. Deutlich ist aber in ihrem Falle, dass die negative Entwicklung im Deutschen nicht als Folge einer Fokussierung auf die Herkunftssprache anzusehen ist. Vielmehr zeigt sich, dass hier geringe Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Eltern nicht, wie bei Tai, durch Einbindung in ein informelles Unterstützungsnetzwerk kompensiert werden. Bei ihr und bei Kindern in vergleichbaren Ausgangslagen ist eine verstärkte Unterstützung durch die Institution Schule oder schulbegleitende Maßnahmen erforderlich. Eine solche ist bei Trang durch ihre Teilnahme am Mentoring-Programm „Weichenstellung“, das von der ZEIT-Stiftung gefördert wird, auf dem Weg. Dieses Programm unterstützt Kinder in der vierten Klasse dabei, den Übergang in die Sekundarstufe besser zu bewältigen. Hier ist allerdings anzumerken, dass in einem Fall wie ihrem deutlich früher hätte gehandelt werden sollen. Über die Unterstützung des Übergangs in die Sekundarstufe hinaus wäre eine kontinuierliche sprachliche Förderung angezeigt, die die Grundschulzeit insgesamt begleitet. In ihrem Falle zeigt sich auch, dass es nicht angemessen wäre, die Unterstützung am Ende der Grundschule enden zu lassen. Ihre sprachliche Entwicklung über die Grundschulzeit lässt erwarten, dass ihr eine erfolgreiche Bildungskarriere gelingen kann, wenn sie kontinuierlich in der Sekundarstufe weitergefördert wird – wenn ihr also eine „durchgängige Sprachbildung“ angeboten wird, die die Entwicklung ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten begleitet (Gogolin et al., 2013).

Der Fall von Alexander und seiner Familie hingegen zeigt uns, dass institutionelle Unterstützungsbemühungen vermutlich an ihre Grenzen stoßen. Die vergleichsweise geringe Entfaltung seiner (schrift-)sprachlichen Entwicklung lässt keinen Zusammenhang mit seiner lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erkennen. Sie scheint vielmehr anderen Lebensentscheidungen und Zukunftsvorstellungen geschuldet zu sein, die er selbst und seine Familie getroffen haben. Er ist offenbar ein erfolgreiches Kind, aber der Erfolg bezieht sich auf andere als sprachliche Fähigkeiten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse unserer Analysen ein hohes Maß an Anschlussfähigkeit an den Forschungsstand zur Frage der sprachlichen Entwicklung. Es zeigt sich zudem, dass das Interesse der Familien mit Migrationshintergrund an Erhalt und Pflege der Herkunftssprachen hoch ist – aber nicht in jedem Falle stehen die Ressourcen dazu zur Verfügung, dieses Interesse zu realisieren. Und es zeigt sich ferner, dass die Investitionen, die in die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Seiten der Familien unternommen werden, nicht auf Kosten des Ausbaus der deutschen Sprache gehen. Im glücklichen Falle – wie bei Eda – kommen die Ressourcen der Familie und die der Bildungseinrichtungen so gut zusammen, dass eine erfolgreiche Mehrsprachigkeitsentwicklung vonstattengeht.

9. Ergebnisverwertung

9.1 Tagungsbeitrag

Akgün, G.: Familial Multilingual Literacy Practices and their Role for the Development of Students' Biliterate Skills. The European Conference on Educational Research (ECER). Dublin, August 2016.

9.2 Dissertationen

Arbeitstitel: Faktoren der Mehrsprachigkeitsentwicklung bei Schüler(inne)n mit russischem, türkischem und vietnamesischem Hintergrund – eine qualitative Untersuchung

Antje Hansen

Arbeitstitel: Übergang von der Mündlichkeit in die Schrift- und Bildungssprachlichkeit mehrsprachiger Grundschul Kinder

Gülden Akgün

9.3 Masterarbeiten

Home-literacy-Aktivitäten und ihr Einfluss auf bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen.

Eine Untersuchung am Beispiel von Grundschulkindern mit deutschem, vietnamesischem und türkischem Sprachhintergrund

Doreen Schmitthen

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Beentjes, J.W.J.; Van der Voort, T.H.A. (1988): Television's impact on children's reading skills: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 23, S. 389-413.

Blair, M.; Bourne, J. (1998): Making the Difference. teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools. London: Department for Education and Employment.

Bos, W.; Valtin, R.; Hornberg, S.; Buddeberg, I.; Goy, M.; Voss, A. (2007): Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 109–160.

Bos, W.; Tarelli, I.; Bremerich-Vos, A.; Schwippert, K. (Hg.) (2012). IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bradley, R.H.; Corwyn, R. F. (2002): Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, S. 371-399.

Bucher, P.; Bonfadelli, H. (2006): Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Inklusion oder Exklusion? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Chao, R. K. (2001): Extending Research on the Consequences of Parenting Style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, S. 1832–1843.

Commission of the European Communities (2005). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A New Framework Strategy for Multilingualism. Brussels, 22.11.2005. COM (2005) 596 final.

Council of Europe (1992). European Charter for Regional or Minority Languages. Online verfügbar unter <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>, zuletzt geprüft am 10.03.2017.

Darling, N. (1999): Parenting style and its correlates. Clearing house on Elementary and Early Childhood Education. Online verfügbar unter <https://www.ericdigests.org/1999-4/parenting.htm>, zuletzt geprüft am 20.05.2017.

Dehn, M. (2010): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 129-150.

Ditton, H.; Krüsken, J. (2009): Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahneempfehlungen in der Grundschulzeit. In: Baumert, J.; Maaz, K.; Trautmann, U. (Hg.), Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 74-102.

Eckhardt, A.G. (2008): Empirische Erziehungswissenschaft. Bd. 9: Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Ehlich, K.; Bredel, U.; Reich, H.H. (Hg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, 29 (I). Bonn, Berlin: BMBF.

Ehmke, T.; Jude, N. (2010): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme E., Artelt, C.; Hartig J.; Jude N.; Köller O.; Prenzel M. et al. (Hg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 231–254.

- Ennemoser, M.; Schneider, W. (2004): Entwicklung von Lesekompetenz - Hemmende Einflüsse des medialen Umfelds. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, S. 375-401.
- Ennemoser, M.; Schneider, W. (2007): Relations of Television Viewing and Reading Development: Findings from a 4-year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 99, S. 349-368.
- Feierabend, S.; Rathgeb, T. (2006): KIM-Studie 2005: Kinder und Medien, Computer und Internet. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Ferguson, H.B.; Bovaird, S.; Mueller, M.P. (2007): The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatr Child Health*, 12 (8), S. 701-706.
- Franzmann, B.; Hasemann, K.; Löffler, D.; Schön, E. (Hg.) (2001): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fürstenau, S. (2016): Mehrsprachigkeit im Unterricht. Warum sprachliche Vielfalt eine Bereicherung ist, und wie eine Schule sich darauf einstellen kann. In: *Die Grundschulzeitschrift* (294), S. 29-31.
- Garbe, C. (2009): Lesesozialisation. In: Garbe, C.; Holle K.; Jesch T. (Hg.), *Texte lesen. Lesekompetenz - Textverstehen - Lesedidaktik - Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh, S. 167-221.
- Gogolin, I. (1994): Das Leitbild öffentlicher Einsprachigkeit. »common sense« in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft? In: Ingrid Gogolin (Hg.), *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster u.a.: Waxmann, S. 59-80.
- Gogolin, I.; Dirim, I.; Klinger, T.; Lange, I.; Lengyel D.; Michel, U.; Neumann, U.; Reich, H.H.; Roth, H.-J.; Schwippert, K. (2011): *FörMig Edition. Bd. 7: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I.; Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau S.; Gomolla, M. (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.
- Gogolin, I.; Lange, I.; Michel, U.; Reich, H.H. (Hg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. Münster u.a.: Waxmann (FÖRMIG-Edition, 9).
- Gogolin, I. (2014): Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), S. 407-431.
- Gogolin, I. (2015): Die Karriere einer Kontur - Sprachenportraits. In: Dirim, I.; Gogolin, I.; Knorr, D.; Krüger-Potratz, M.; Lengyel, D.; Reich, H.H.; Weiße, W. (Hg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster, New York: Waxmann (Bildung in Umbruchgesellschaften, Bd. 12), S. 294-304.
- Gogolin, I.; Duarte, J. (2016): Bildungssprache. In: Kilian, J.; Brouër, B.; Lüttenberg, D. (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher Sprachwissenschaft, 21), S. 478-499.
- Groeben, N.; Schroeder, S. (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen - Ko-Konstruktion. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa, S. 306-348.
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim u. München: Juventa.
- Heller, Mary F. (1999): *Reading-Writing Connections: From Theory to Practice*. Second Edition. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Heller, K.A.; Perleth C. (2000): *Kognitiver Fähigkeits-Test (Rev.) für 4. Klassen (KFT 4 R)*. Göttingen: Beltz-Testgesellschaft.

- Heppt, B.; Dragon, N.; Berendes, K.; Stanat, P.; Weinert, S. (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), S. 349-356.
- Hurrelmann, B.; Hammer, M.; Nieß, F. (1993): Lesesozialisation. Bd.1: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Studien der Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, U.; Artelt, C.; Schneider, W.; /Stanat, P. (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-60.
- Hurrelmann, B. (2006): Instanzen und Prozesse der Lesesozialisation. Bedingungen des Erwerbs von Lesekompetenz. In: Efing, C.; Janich, N. (Hg.), *Förderung der berufsbezogene Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S.71-105.
- Hüttis-Graff, P.; Wieler, P. (Hg.)(2011): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Ishak, Z.; Low, S. F.; Lau, P. L. (2012): Parenting style as a moderator for students' academic achievement. *Journal of Science Education and Technology*, 21(4), S. 487-493.
- Kao, G. (2004): Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*, 38, S. 427-449
- Klinger, T.; Duarte, J.; Gogolin, I.; Schnoor, B.; Trebbels, M. (Hg.) (2017): *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. durchgesehene Aufl). Weinheim: Beltz Juventa.
- Langer, J.A.; Flihan, S. (2000): Writing and reading relationships: Constructive tasks. In: Indrisano, R.; & Squire, J.R. (Hg.), *Perspectives on writing*. Newark, DE: International Reading Association. S. 112-139.
- Lee, J.; Zhou, M. (2014): From Unassimilable to Exceptional: the Rise of Asian Americans and "Stereotype Promise". *New Diversities*, 16(1), S. 7-22.
- Lengyel, D.; Neumann, U. (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE)*. Mimeo. Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft. Hamburg.
- Lenhard, W.; Schneider, W. (2006): ELFE 1-6 - Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler [Leseverständnistest für Elementarschüler]. Kurznachweis. Göttingen: Hogrefe.
- Leseman, P.; Scheele, A.; Mayo, A.; Messer, M. (2007): Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), S. 334-355.
- Leseman, P.P.M.; Scheele, A.F.; Mayo, A.Y.; Messer, M.H (2009): Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In: Gogolin, I.; Neumann, U. (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit. The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 289-316.
- Lewis, M.P.; Simons, G.F.; Fennig, C.D. (2015): *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International. Dallas. Online verfügbar unter <http://www.ethnologue.com>.
- Maccoby, E.E.; Martin, J.A. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. (Hg.), *Handbook of Child Psychology*, 4. New York: Wiley, S. 1-102.
- Marschke, B.; Brinkmann, H.U. (Hg.) (2011): *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- McElvany, N.; Becker, M.; Lüdtke, O. (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(3), S. 121–131.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2015): KIM-Studie 2014, Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger in Deutschland. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2014/KIM_Studie_2014.pdf, zuletzt abgerufen am 18.06.2017.
- Möller, J.; Hohenstein, F.; Fleckenstein, J.; Köller, O.; Baumert, J. (Hg.) (2017): *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Nauck, B.; Schnoor, B. (2015): Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (4), S. 633–657.
- Nauck, B.; Lotter, V. (2014): Bildungsspezifisches Sozialkapital in einheimischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Steinbach, A.; Hennig, M.; Arránz Becker, O. (Hg.), *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 225–253.
- Naumann, J. (2013): Online-Leseengagement. Vorhersage von Navigationsverhalten und Textverstehen bei Online-Texten. In: Rosebrock, C.; Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.), *Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim u. München: Beltz Juventa, S. 188–202.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education. Volume 1. 2 Bände*. Paris: OECD Publishing. Online verfügbar unter 10.1787/9789264266490-en, zuletzt geprüft am 10.01.2017.
- Petermann, F.; Daseking, M. (Hg.) (2009). *Fallbuch HAWIK-IV*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfost, M.; Dörfler, T.; Artelt, C. (2010): Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz : Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Jg. 42, 2010, Nr. 3, S. 167-176 .
- Pong, S.; Hao, L.; Gardner, E. (2005): The roles of parenting styles and social capital in the school performance of immigrant Asian and Hispanic adolescents. *Social Science Quarterly*, 86(4), S. 928-950.
- Prenzel, M.; Drechsel, B.; Carstensen, C.H.; Ramm, G. (2004): PISA 2003 - eine Einführung. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*, Münster: Waxmann, S. 13-46.
- Rauch, D.; Naumann, J.; Jude, N. (2012): Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. In: *International Journal of Bilingualism* 16, S. 402–418.
- Reich, H.; Roth, H.-J. (2004): *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger. HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, H.H.; Roth, H.-J.; Neumann, U. (Hg.) (2007): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Reich, H.H.; Roth, H.-J.; Gantefort, C. (2008): ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Thorsten Klinger, Knut Schwippert und Birgit Leiblein (Hg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. Münster, New York: Waxmann (FörMig Edition, 4), S. 209–237.
- Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, I.; Lange, I.; Michel, U.; Reich, H.H. (Hg.), *FörMig-Edition. Bd. 9: Herausforderung Bildungssprache. Und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann, S. 106–153.

- Roos, J.; Schöler, H. (Hg.) (2009): Schriftspracherwerb in der Grundschule. Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit. Wiesbaden: VS.
- Rosebrock, C.; Bertschi-Kaufmann, A. (Hg.) (2013): Literalität erfassen. Bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- Schallberger, U.; Spiess, C.; Hiestand, B. (1999): Die Datenbasis des Projekts, die Erhebungen und die Instrumente. Arbeitspapiere aus der Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis ins mittlere Erwachsenenalter“. Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Scheele, A.F.; Leseman, P.P.M.; Mayo, A.Y. (2010): The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. In: *Applied Psycholinguistics* (31), S. 117–140.
- Schneider, W. (2008): Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Schneider, W.; Haselhorn, M. (Hg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 348-359.
- Schneider, W. (2017): Lesen und Schreiben lernen: Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Berlin: Springer.
- Shanahan, T. (2016): Relationships between Reading and Writing Development. In: MacArthur, C.A.; Graham, S.; Fitzgerald, J. (Hg.), *Handbook of Writing Research, Second Edition*. New York, London: The Guilford Press, S. 194-208.
- Siemund, P.; Gogolin, I.; Schulz, M.E.; Davydova, J. (2013): Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, education. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Hamburg Studies on Linguistic Diversity). Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1191555>.
- Solga, H.; Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Arbeitspapier, Bd. 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Solga, H.; Wagner, S. (2016): Die Zurückgelassenen. Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R.; Lauterbach, W. (Hg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 221–252.
- Stalder, U.-M. (2013): Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Berlin/Heidelberg: Springer VS.
- Turner, E. A.; Chandler, M.; Heffer, R. W. (2009): The Influence of Parenting Styles, Achievement Motivation, and Self-Efficacy on Academic Performance in College Students. *Journal of College Student Development*, 50(3), S. 337–346.
- Uessler, S.; Runge, A.; Redder, A. (2013): "Bildungssprache" diagnostizieren. Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Viert- und Fünftklässlern. In: Redder, A.; Weinert, S. (Hg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, S. 42–67.
- Weiss, L.H.; Schwarz, J.C. (1996): The relationships between parenting types and older adolescents' personality, academic achievement, adjustment and substance use. *Child Development*, 67, S. 2101-2114.
- Wendt, H.; Stubbe, T.C.; Schwippert, K.; Bos, W. (Hg.) (2015): 10 Jahre international vergleichende Schulleistungsforschung in der Grundschule. Vertiefende Analysen zu IGLU und TIMSS 2001 bis 2011. Münster u.a.: Waxmann.
- Wessel, L.; Prediger, S. (2017): Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 20 (voraussichtlich 4), accepted

Wygotski, L.S. (1964): Denken und Sprechen. Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow. Berlin: Akademie-Verlag.