

Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]

## **Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis**

*Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2011, 302 S. - (DGLS-Beiträge; 12)*



Quellenangabe/ Reference:

Hornberg, Sabine [Hrsg.]; Valtin, Renate [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin : Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2011, 302 S. - (DGLS-Beiträge; 12) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264475 - DOI: 10.25656/01:26447

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264475>

<https://doi.org/10.25656/01:26447>

### **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.

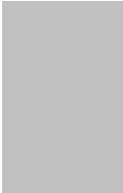
### **Kontakt / Contact:**

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





Sabine Hornberg  
Renate Valtin (Hg.)

**Mehr**  **sprachig**  **keit**

Chance oder Hürde  
beim Schriftspracherwerb?  
Empirische Befunde  
und Beispiele guter Praxis

## Inhalt

- 7 Vorwort  
*Sabine Hornberg*  
*Renate Valtin*

### 1. Grundlagen - theoretische Ansätze und empirische Befunde

- 12 Schulleistungen mehr-  
sprachiger Kinder:  
Zum Stand der Forschung  
*Diether Hopf*

- 32 Lesen und Mehrsprachigkeit  
*Inci Dirim*  
*Bettina Kümmerling-Meibauer*  
*Birgit Springsits*

- 50 Mehrsprachigkeit als  
Chance und Herausforde-  
rung. Konzepte und  
Modelle aus Luxemburg  
*Charles Berg*

- 71 Mehrsprachigkeit und Lese-  
kompetenz: Häusliche Förde-  
rung von Grundschulkindern.  
Befunde aus IGLU 2006  
*Anke Walzebug*  
*Magdalena Buddeberg*  
*Claudia Dohe*

Bibliografische Information der  
Deutschen Nationalbibliothek:  
Die Deutsche Nationalbibliothek  
verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde  
beim Schriftspracherwerb? -  
Empirische Befunde und Beispiele  
guter Praxis / hrsg. von Sabine Hornberg  
u. Renate Valtin -

ISBN 978-3-9809663-2-0

Deutsche Gesellschaft für Lesen  
und Schreiben. Berlin 2011

Internetseite: [www.dgls.de](http://www.dgls.de)

Gesamtausstattung: [www.hek-design.de](http://www.hek-design.de)

Printed in Germany

Weitere Exemplare dieses Buches  
können Sie bestellen über:  
Dr. Bernhard Hofmann  
e-Mail: [BMHofm15031@aol.com](mailto:BMHofm15031@aol.com)

89	Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Empirische Befunde aus PISA 2006 <i>Paivi Taskinnen</i> <i>Barbara Drechsel</i>	200	Es war einmal ein Zebra. Ein Dokumentarfilm über die Lesekultur an der Lenauschule Berlin-Kreuzberg <i>Bärbel Lutz-Saal</i>
112	Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit <i>Ulrich Mehlem</i>	203	Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ein Projekt der Stiftung Mercator <i>Tanja Helmig</i>
137	Der Orthographieerwerb deutscher und deutsch-türkischer Kinder im Vergleich <i>Tabea Becker</i>	206	»ProDaZ - Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern«. Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator <i>Melanie Beese</i> <i>Erkan Gürsoy</i>
	<b>2. Beispiele guter Praxis</b>	219	Sprachen und Identitäten. Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit Migrationshintergrund erzählen und schreiben über sich <i>Anja Wildemann</i> <i>Mahzad Hoodgarzadeh</i>
154	Regionale Bildungsgemeinschaften. Beispiele guter Praxis zur Elternbeteiligung <i>Ursula Neumann</i> <i>Marika Schwaiger</i>	236	Tagebuch-Schreiben in der Zweitsprache. Empirische Annäherungen aus dem Mentorenprogramm »Nightingale« <i>Natascha Naujok</i>
185	Die Rolle der Schriftsprache für den Zweitspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder: das Kieler Modell sprachlicher Frühförderung <i>Reyhan Kuyumcu</i>		

### **3. Projekte unserer Mitglieder**

- 256 TeachRead -  
Bericht über ein  
geplantes EU-Projekt  
*Johannes König*  
*Renate Valtin*
- 260 Erwachsene mit Migrations-  
biographie in Alphabetisie-  
rungskursen  
*Christine Wagner*  
*Ada Sasse*
- 279 Zur Lernausgangslage  
von Erwachsenen in  
Alphabetisierungskursen -  
vier Fallbeispiele  
*Anja Dengler*  
*Susanne Hunold*  
*Agron Rexhepi*
- 287 Förderung der Lesekompe-  
tenz von Kindern mit Deutsch  
als Zweitsprache  
*Frank Hellmich*  
*Sandra Niebuhr-Siebert*
- 295 BaCuLit:  
Bericht über ein  
genehmigtes EU-Projekt  
*Christine Garbe*  
*Karl Holle*  
*Stephanie Schmill*

## Vorwort

*Kinder haben das Recht auf einen Unterricht im Lesen und Schreiben, der die Fähigkeiten in ihrer gesprochenen Muttersprache einschließt.*

So lautet das achte der »Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben«, welche die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben aufgestellt hat und an denen sich ihre Aktivitäten der letzten Jahre orientieren.

Laut Mikrozensus 2009 liegt der Anteil der unter 5-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland inzwischen bei 34,6 Prozent (Statistisches Bundesamt 2010, S. 7). Diese Heranwachsenden besuchen bereits heute und auch künftig hiesige Bildungseinrichtungen und so ist zu fragen, wie gut vorschulische und schulische Einrichtungen auf sie vorbereitet sind. Internationale Schulleistungsstudien wie die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und das *Programme for International Student Assessment* (PISA) haben für die vergangenen gut zwei Dekaden gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland überdurchschnittlich häufig zur Gruppe der Leseschwachen gehören. Was sind Ursachen und Gründe dafür: die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Heranwachsenden, ungünstige soziale Verhältnisse, aus denen sie kommen, oder ist die Schule nur unzureichend auf sie vorbereitet? Ist Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit eine Hürde beim Schriftspracherwerb oder eine Chance, die wir bisher gar nicht oder nicht adäquat nutzen?

Die in der vorliegenden Veröffentlichung versammelten Beiträge gehen diesen und weiteren Fragen nach, dabei stehen zwei Aspekte im Zentrum:

1. Welche neuen Erkenntnisse zu diesem Thema bieten uns Wissenschaft und empirische Forschung?
2. Was sind Beispiele für eine gute Praxis?

Das Gros der folgenden Beiträge ist aus einer Tagung hervor gegangen, die die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) in Kooperation mit Prof. Dr. Sabine Hornberg, Vertreterin der Allgemeinen Pädagogik an der Universität Bayreuth, im Juni 2010 in Bayreuth veranstaltet hat. Zum Thema der Tagung »Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? - Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis« haben zahlreiche Vortragende kenntnisreiche, auch kontrovers diskutierte, in der Sache produktive Verbindungen zwischen theoretisch und empirisch gewonnenen Erkenntnissen und Beispielen guter Praxis aufgezeigt. Das dies möglich wurde, ist ein großer Schritt und Gewinn: Denn noch bis in die späten 1980er Jahre lagen für diesen Themenbereich und die bundesrepublikanische Situation nur vereinzelt empirisch gewonnene Erkenntnisse und Beispiele für gute Praxis vor - und diejenigen, die sich überhaupt mit dieser Thematik beschäftigten, rekurrten in der Regel auf englischsprachige Literatur und Erkenntnisse aus klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Kanada usw. Insofern stellt nicht zuletzt in dieser Hinsicht die Beteiligung Deutschlands an den internationalen Schulleistungsstudien einen Gewinn dar, denn nicht nur liegen seither empirische Befunde zum Zusammenhang von sozioökonomischer bzw. soziokultureller Herkunft und der Bildungsbeteiligung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund vor, sondern in Folge dieser Studien wurden und werden Projekte guter Praxis möglich und das heißt auch gefördert. Auch hiervon zeugen die hier versammelten Beiträge. Sie werfen Schlaglichter auf theoriegeleitete Überlegungen, forschungsorientierte und praktische Ansätze, die darauf zielen, Kinder und Jugendliche bei der Realisierung des von der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS) geforderten Rechts *»auf einen Unterricht im Lesen und Schreiben, der die Fähigkeiten in ihrer gesprochenen Muttersprache einschließt,«* zu unterstützen.

Entstanden ist so eine Publikation, die auf die Zusammenführung von Theorie, Empirie und pädagogischer Praxis zielt und für deren Zustandekommen allen an ihr Beteiligten unser herzlichster Dank gilt. Die Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben hat mit finanzieller und personeller Unterstützung maßgeblich die vorliegende Publikation ermöglicht; insbesondere Helmuth Krieg ist für seine Mühe und Geduld bei der Erstellung der Druckfassung zu danken.

Die zum Teil interdisziplinäre, im Alltag häufig in den Hintergrund tretende Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis - auch dies kann der vorliegende Band zeigen - birgt mannigfache weiterführende Potentiale. Im Sinne einer Systematisierung ist die Veröffentlichung in drei Abschnitte untergliedert: Im ersten Teil werden Grundlagen, theoretische Ansätze und empirische Befunde zu Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb berichtet und erörtert, im zweiten Teil stehen Beispiele guter Praxis an hiesigen Bildungseinrichtungen im Zentrum. Der Band schließt mit dem dritten Teil, in dem Projekte von Mitgliedern der DGLS zu dem hier interessierenden Themenfeld vorgestellt werden.

Bayreuth und Berlin  
im März 2011

*Sabine Hornberg*  
*Renate Valtin*

*Literatur*

Statistisches Bundesamt (2010):  
Bevölkerung und Erwerbstätigkeit.  
Bevölkerung mit Migrationshintergrund.  
Ergebnisse des Mikrozensus 2009.  
Statistisches Bundesamt,  
Wiesbaden, Fachserie 1, Reihe 2.2.





**1.**

**Grundlagen -**

**theoretische Ansätze und**

**empirische Befunde**

## **Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung<sup>1</sup>**

*Diether Hopf*

Nach wie vor wird kontrovers diskutiert, wie Schule und Unterricht mit den Herkunftssprachen der Schüler mit Migrationshintergrund umgehen sollten und welche Rolle der Verkehrssprache Deutsch zukommt. Wird von den einen die besondere Bedeutung der Herkunfts- oder Familiensprachen für die Entwicklung der Verkehrssprache und der Schulleistungen betont, schreiben andere vor allem der Verkehrssprache eine Schlüsselfunktion für das Erreichen guter Lernergebnisse in der Schule zu. Im Folgenden geht es um den aktuellen Stand unseres Wissens über das Verhältnis von Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu den Schulleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund. Eng verbunden damit ist die Frage nach dem Verhältnis der Herkunftssprachen (L1) zur Verkehrssprache, in unserem Fall dem Deutschen (L2). Es gibt über diese Thematik international eine fast unübersehbare Forschungsliteratur, wovon hier vor allem diejenigen neu erschienenen Forschungsarbeiten thematisiert werden sollen, die hohen methodischen Ansprüchen genügen. Sie spiegeln interessante Entwicklungen wider und geben Hinweise für den Umgang mit Zweisprachigkeit in der Schulpraxis. Nach einer Übersicht über die quantitativen Rahmenbedingungen, unter denen Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Lehrer arbeiten, und nach einem Überblick über die sprachliche Differenzierung, die an den deutschen Schulen anzutreffen ist, werden zunächst die Erwartungen skizziert, die an den Gebrauch von Herkunftssprachen bzw. des Deutschen in der öffentlichen Diskussion geknüpft werden. Im Anschluss daran wird der Stand der Forschung über den Zusam-

1 Der folgende Beitrag stellt eine Aktualisierung und Weiterentwicklung meines Aufsatzes von 2007 dar. In den Publikationen von 2005 und 1984 finden sich zusätzliche Literaturverweise und ausführlichere Argumente zu einigen Aspekten.

menhang von Familiensprache und Verkehrssprache sowie von Sprache und Schulleistungen bei den Schülern mit Migrationshintergrund skizziert und methodenkritisch diskutiert. Aufgrund der lückenhaften Forschungsbefunde werden auch pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum schulischen Lernen auf ihre Relevanz für die anstehende Frage geprüft. Schlussfolgerungen für die schulische Praxis, die dem Stand unseres Wissens entsprechen, sowie Aufgaben für künftige Forschung werden abschließend formuliert.

## **Quantitative Rahmendaten**

Um die Aktualität und Brisanz des Themas zu verdeutlichen, ist zunächst ein kurzer Überblick über den Umfang und die Zusammensetzung der hier interessierenden Schülergruppe notwendig. Eine große und immer noch steigende Anzahl (und eine steigende Quote!) der Schüler und Schülerinnen in unseren öffentlichen Schulen hat einen Migrationshintergrund, und ein Großteil dieser Kinder wächst mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf. Brauchbare Daten für unsere Frage kommen weniger aus den offiziellen Statistiken, in denen z.B. die Aussiedler wegen ihres deutschen Passes nicht getrennt ausgewiesen sind, sondern aus repräsentativen sozialwissenschaftlichen Studien; die differenziertesten Befunde stammen aus der zweiten PISA-Studie (Prenzel et al. 2005), in der die einbezogenen Schüler im Alter von 15 Jahren Auskunft gegeben haben nicht nur über die Herkunft ihrer Eltern, sondern auch über ihren Sprachgebrauch zu Hause und im Alltag. Obwohl es inzwischen neuere Befunde über die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die Sekundarschulen gibt (bis hin zu PISA 2009, vgl. Klieme et al. 2010), bleibe ich bei dieser Quelle, weil nur sie eine Zusatzstichprobe und zugleich differenzierte Daten zur Sprachverwendung enthält.

Wir können danach folgende Angaben machen:

- In Gesamt-Deutschland hatte laut PISA 2005 ein gutes Fünftel<sup>2</sup> aller 15-jährigen Jugendlichen einen Migrationshintergrund. Die Quoten in den Bundesländern sind sehr verschieden und betragen bis über ein Drittel der

2 PISA 2009 weist inzwischen einen Anteil von 25,6 Prozent aus, enthält aber keine Daten zu den Bundesländern, vgl. z.B. Stanat et al. 2010, S. 207, jedoch auch S. 213f.

Schülerschaft. Die höchsten Quoten finden wir in Bremen (36%), Hamburg, Baden-Württemberg und Hessen, die niedrigsten in Thüringen (4%), Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern.

- Ein Drittel bis ein Fünftel der Schüler in der Mittelstufe der westdeutschen Sekundarschulen sind also Migrantenschüler. In niedrigeren Klassenstufen, z.B. in der Grundschule, sind die Quoten noch höher; die Tendenz ist steigend. Die Schüler leben in Deutschland nicht nur in Ballungszentren, sondern - das ist wichtig - zu großen Teilen auch in kleineren Städten oder auf dem Land.

- Betrachtet man die Herkunft dieser Schüler, so rekrutieren sie sich aus über 150 Ländern. Die Mehrzahl von ihnen (ca. 70%) gehört derzeit drei großen Gruppen an. Dies sind die Kinder aus der Türkei, aus der ehemaligen Sowjetunion sowie die zu einer Sammelgruppe von vielen verschiedenen Nationen gehörigen Schüler.

- Von den drei großen Gruppen bilden die Türken mit 19 Prozent die kleinste. Die zweitgrößte Gruppe sind die Schüler aus der ehemaligen Sowjetunion mit 24 Prozent. Die größte Gruppe von allen aber ist die Sammelgruppe: Über 26 Prozent der Migrantenschüler stammen aus über einhundert verschiedenen Ländern. Dieser Tatbestand ist für unsere Frage von Bedeutung (vgl. hierzu neuerdings auch Stanat et al. 2010, S. 215).

Angesichts der irreführenden Tendenz in der öffentlichen Diskussion, wenn von Schülern mit Migrationshintergrund die Rede ist, meist automatisch an türkische Schüler in der Großstadt zu denken, ist es wichtig, beides präsent zu halten: einerseits die enorme Sprachenvielfalt und andererseits das Vorhandensein von Migrantenkindern nicht nur in großstädtischen Ballungsgebieten, sondern auch auf dem Land und in kleinen Orten.

## **Rahmendaten zum Sprachgebrauch**

Die bei uns lebenden Migrantenschüler kommen nicht nur aus einer großen Zahl von Ländern, sondern sprechen eine noch größere Zahl verschiedener Sprachen - die Zahl liegt nahe bei 200; allein für Westberlin waren z.B. schon Mitte der 1980er Jahre 187 verschiedene Familiensprachen in der offiziellen Schulstatistik ausgewiesen. Für die Beschulung ist dabei von Bedeutung, dass es in Deutschland nur eine geringe Ghettobildung gibt, so dass im Regelfall

in einer Schulklasse Schüler aus unterschiedlichen Herkunftsländern sitzen. Wir haben also in Deutschland nicht die komfortable Situation, die man z.B. in den USA vorfindet, wo die ganz überwiegende Mehrzahl der anderssprachigen Kinder Spanisch spricht. In unseren Schulen herrscht vielmehr eine multi-linguale, keine bilinguale Situation vor. In Deutschland gibt es deshalb einen besonders großen Bedarf an einer *Lingua franca*, einer gemeinsamen Sprache für alle.

Wie benutzen die Migrantenschüler ihre Sprachen? Genauer: welche Sprache verwenden sie in Schule und Freizeit, z.B. beim Kopfrechnen, beim Lesen und Schreiben von Briefen und E-Mails, beim Betrachten von Videos und Fernsehen? Darüber wissen wir seit der Veröffentlichung der erwähnten zweiten PISA-Studie erstmals Genaueres, jedenfalls was die 15-jährigen Schüler (meist Klasse 9) betrifft; übrigens auch Genaueres als in vielen anderen Ländern bekannt ist. In dieser Studie wurden die Migrantenschüler sowohl nach dem Gebrauch der Herkunfts- oder Familiensprache (L1) als auch der Verkehrssprache Deutsch (L2) befragt. Auf der Grundlage der Ergebnisse kann man die Schüler in drei Gruppen einteilen (vgl. Ramm et al. 2005):

- deutschsprachige  
(sprechen im Alltag öfter Deutsch als ihre L1)
- zwei- oder mehrsprachige  
(sprechen Deutsch und die andere(n) Sprache(n)  
in etwa gleichem Umfang)
- fremdsprachige  
(sprechen ihre L1 häufiger als Deutsch).

Die Verteilung in der BRD (über alle Nationen) sieht folgendermaßen aus: 51 Prozent der Migrantenschüler sind deutschsprachig, 31 Prozent sind zwei- oder mehrsprachig; 13 Prozent fremdsprachig. Dabei weisen die Schüler je nach Herkunftsland große Unterschiede im Sprachgebrauch auf. Beispielsweise sind bei den Türken nur 32 Prozent deutschsprachig, bei den Polen hingegen 64 Prozent. Und unter den »Fremdsprachigen« findet man das Maximum von 20 Prozent bei den Türken und den Schülern aus der ehemaligen Sowjetunion. Die besten Werte - im Sinne einer Beteiligungsmöglichkeit am deutschsprachigen Unterricht, also hohe Deutschsprachigkeit bzw. niedrige

Fremdsprachigkeit - weisen Polen und die Angehörigen der großen Sammelgruppe aus den vielen verschiedenen Herkunftsstaaten auf. Es gibt zwei wichtige Fragen in unserem Zusammenhang, die im Übrigen nicht nur im schulischen Kontext von Bedeutung sind: 1. Wie steht es um das Verhältnis von L1 und L2 zueinander? Entwickeln sich die sprachlichen Kompetenzen unabhängig voneinander? Fördert das Erlernen der L1 das Lernen der L2 oder ist es eher hinderlich? 2. Wie hängen Zwei- (oder Mehr-)sprachigkeit und Schulleistungen zusammen? Diese Fragen sollen im Folgenden beantwortet werden.

## **Zum Zusammenhang von L1 und L2**

Von früh an, seit die »Gastarbeiterkinder« in deutschen Schulen als besondere Gruppe wahrgenommen worden sind, hat man der Muttersprachenfrage besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die folgenreichste Annahme hinsichtlich der Bedeutung des Erlernens der L1 für den Erwerb der L2 bei Migrantenschülern und für ihre geistige Entwicklung, die auch heute noch virulent ist und sowohl in wissenschaftlichen Publikationen wie in den Medien immer wieder vorgetragen wird, ist die von Cummins. Cummins hat 1979 (1984 auf deutsch) eine Hypothese formuliert, wonach ein Kind in »doppelter Halbsprachigkeit« endet, wenn es nicht zunächst seine Erstsprache ausentwickelt hat bis etwa zum Stadium der formalen Operationen sensu Piaget (also bis etwa zum zehnten oder elften Lebensjahr). Cummins selbst hat das übrigens als Hypothese formuliert, weil es keine tragfähigen Belege aus der Forschung dafür gab. Seine *Hypothese* ist aber in Deutschland sofort wie ein fester *Befund* rezipiert worden und wird auch heute noch verwendet als Argument für bilinguale Erziehung von früh an, für muttersprachlichen Unterricht in verschiedenen Varianten etc., eben weil man glaubt, dass das Erlernen der L1 von größter Bedeutung sei für das Erlernen der L2 und außerdem für die geistige Entwicklung insgesamt - und somit auch für die Schulleistungen.

Wenn man überprüft, ob sich die Cummin'sche Hypothese in der bisherigen Forschung bestätigt findet, so zeigt sich, kurz gesagt: Es gibt bis heute keinen tragfähigen Beleg für ihre Richtigkeit. Kinder und Jugendliche brauchen keine vorab ausentwickelte L1 für das optimale Erlernen der L2; sie müssen auch nicht die L1 beherrschen, um Schulleistungen zu erzielen, die den Leistungspotentialen entsprechen. Jedenfalls lässt sich die erwartete Wirkungs-

richtung empirisch nicht finden. Auch die neuerdings formulierten Hinweise auf die mögliche Relevanz der L1 auf das Erlernen einer L3 können nicht als belastbarer Beleg für die Hypothese angesehen werden (vgl. Göbel et al. in Allemann-Ghionda et al. 2010).

Cummins ist nicht der einzige Wissenschaftler, der über den Zusammenhang von L1 und L2 geforscht hat, wenngleich er die bei weitem stärkste Wirkung in der öffentlichen Diskussion entfaltet hat. Im Folgenden werden weitere Untersuchungen zu diesem Thema im Überblick dargestellt. Zunächst aber eine wichtige Vorbemerkung: Es geht bei den folgenden Ausführungen ausdrücklich nicht um die kleine Gruppe der genuin zwei- oder mehrsprachigen Personen, von denen wir alle persönlich den einen oder anderen kennen und bewundern, oder gar um solche Sprachkünstler wie Martin Buber oder Jorgos Papandreou oder Felix Pollak, die ganz offensichtlich in zwei oder mehr Sprachen vollkommen zu Hause sind. Solche Menschen gehören meist zu den Hochbegabten, denen keine wie auch immer geartete Schule oder Sprachenfolge etwas anhaben kann. Sondern es geht hier um alle Schülerinnen und Schüler, und das heißt, mehrheitlich um die große Zahl der ganz normalen, durchschnittlich interessierten und durchschnittlich lernfähigen Kinder sowie auch um die lernlangsamen Kinder. Sie machen das Gros der Schülerschaft aus, ihnen muss sich Schule und Unterricht hauptsächlich widmen, muss die richtigen Akzente für ihre Förderung setzen und Überforderung vermeiden. Letzteres ist besonders wichtig im Falle der Schüler mit Migrationshintergrund, weil diese in jeder Hinsicht ungleich umfangreichere Lernaufgaben zu bewältigen haben als Schüler ohne Migrationshintergrund; auch jenseits von Schule und Unterricht.

Die empirischen Untersuchungen über Auswirkungen bilingualer Sprachförderung auf den Erwerb der Verkehrssprache, die unabhängig von der Theorie von Cummins durchgeführt wurden, weisen, was die methodische Anlage betrifft, eine große Vielfalt auf: Es gibt kleine Fallstudien (zahlreich); experimentelle Untersuchungen (sehr selten); Surveys oder Querschnittuntersuchungen, darunter Großuntersuchungen mit sechsstelligen Schülerzahlen.

Erfreulicherweise kommen schon seit Jahren so genannte Metaanalysen der Originalstudien auf den Markt, das sind Übersichten über die Forschungsliteratur, bei denen die Untersuchungen nach klar definierten methodischen Kriterien ausgewählt und miteinander verglichen werden. Diese

Metaanalysen kamen allerdings zu widersprüchlichen Endergebnissen: Während die einen fanden, dass Unterricht in der L1 die L2 fördert, ergab sich bei anderen, dass bilinguale Beschulung Nachteile mit sich bringt. Zu erklären ist diese Diskrepanz vor allem mit den unterschiedlichen methodischen Instrumenten, welche zu den verschiedenen Zeitpunkten zur Verfügung standen oder welche den jeweiligen Autoren geläufig waren, so dass manche Originaluntersuchungen für akzeptabel gehalten wurden, die dies nach neueren - oder nach anspruchsvolleren - methodischen Standards nicht sind. Insofern ist es ein Glücksfall, dass diese Arbeiten erneut gründlich und nach besonders strengen forschungsmethodischen Kriterien durchgesehen worden sind; zuletzt von Limbird und Stanat (2006). Was ist danach der heutige Stand unseres Wissens? Die Befunde aus den zahllosen Einzelstudien, aber auch aus den überblicksartigen Metaanalysen bleiben - auch nach heutigem Stand - widersprüchlich. Man kann derzeit keine sicheren Schlüsse ziehen, weder zugunsten noch zuungunsten bilingualer schulischer Angebote in Hinsicht auf die Beziehungen zwischen L1 und L2. Weder gibt es belastbare Nachweise darüber, ob und in welchem Ausmaß die schulische Förderung der L1 den Erwerb der L2 begünstigt, noch ob sie ihn behindert. Die widersprüchliche Befundlage hat ihren Grund vor allem in einigen methodischen Schwächen vieler Untersuchungen, von denen einige genannt werden sollen:

- Bei denjenigen Studien, die Vorteile für bilinguale Programme in der Schule gefunden haben, muss man meist konstatieren, dass die Kontrollgruppen einem relativ unqualifizierten Unterricht ausgesetzt waren, während die bilingualen Experimentalgruppen erstklassigen Unterricht bei den Experimentallehrern erhielten. Vor allem: Es gibt keine Studie, bei der die im bilingualen Unterricht übliche zusätzliche Lernzeit in der L1 zu einer entsprechenden langen qualifizierten Förderung der L2 bei den Kontrollgruppen in Konkurrenz getreten wäre.
- Zum Forschungsstand ist außerdem zu vermerken, dass praktisch keine brauchbaren Untersuchungen vorliegen, die Auskunft geben über die Auswirkungen unterschiedlicher monolingualer Ansätze (z.B. Deutsch als Zweitsprache; oder Konzentration auf die Schulsprache).
- Der Mangel an empirischer Forschung in der BRD ist im Übrigen besonders bedauerlich, da der Föderalismus für die Forschung eigentlich eine günstige Situation schafft, indem er Vergleiche zwischen unterschiedlichen

Ansätzen ermöglicht. Wir haben z.B. weder Studien darüber, ob das so genannte Bayerische Modell (ein bilinguales Transitionsmodell) sich günstiger auf die sprachliche (und schulische) Entwicklung der Schüler mit Migrationshintergrund ausgewirkt hat als z.B. das Nordrhein-Westfälische Modell mit seinen Vorbereitungsklassen oder das Berliner Modell mit seinem Konsulatsunterricht oder die bundesweit in vielen Schulen vorherrschende Einbeziehung der Migranten in den Regelunterricht ohne jede zusätzliche Förderung bzw. mit DaZ (Deutsch als Zweitsprache). Umso heftiger waren die öffentlichen Kontroversen über die vermeintlichen Vorzüge oder Nachteile der Modelle.

### **Zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Schulleistung**

Deutlich besser sieht die Forschungslage zum Thema Zweisprachigkeit und Schulleistung aus. Seit fast 40 Jahren ist bekannt - und dieser Befund wiederholt sich bis heute -, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Deutschland erheblich schwächere Schulleistungen aufweisen als jene ohne Migrationshintergrund. Die frühen Untersuchungen in Deutschland mussten dabei ohne repräsentative Testergebnisse auskommen und haben die Leistungsdifferenzen nur anhand der unterschiedlichen Quoten von Migrantenkindern in den Sekundarschultypen dokumentieren können. So ist auch heute noch der relative Schulbesuch der Migrantenkinder in Hauptschule, Realschule, Gymnasium auffällig anders: Sie stellen eine große Quote in den Hauptschulen und eine geringe in den Gymnasien; ungefähr drei mal so viele Schüler ohne Migrationshintergrund besuchen das Gymnasium und nur halb so viele eine Hauptschule. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Nationen (vgl. z.B. Baumert et al. 2002).

Die Verteilung auf die Schultypen ist nur ein grober Indikator für Chancengleichheit. Genaueres, insbesondere in inhaltlicher Hinsicht, erfährt man über standardisierte Schulleistungstests. Die jüngsten Daten stammen hier aus den PISA-Studien, von denen bisher vier Messungen (2000, 2003, 2006, 2009) ausgewertet worden sind. Sie beziehen sich auf die Leistungen von 15-Jährigen in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen und auf die Problemlösekompetenz. In den Tests zur Lesekompetenz (PISA 2000) lagen die Migrantenschüler ungefähr zwei Schuljahre hinter den anderen. In Mathematik betrug ihr Rückstand ebenfalls gut zwei Schuljahre und in den

Naturwissenschaften zwischen zwei und drei Schuljahren. Bei PISA 2009 ist der Abstand von den Nicht-Migranten in der Lesekompetenz<sup>3</sup> insgesamt um ca. ein halbes Schuljahr geringer geworden, liegt aber bei den türkischen Schülern noch immer bei etwa zwei Schuljahren, selbst wenn diese in Deutschland geboren und aufgewachsen sind (vgl. Stanat et al. 2010, S. 223). Auch im Grundschulalter findet man deutliche, wenn auch nicht ganz so hohe, Minderleistungen im Lesen bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Schwippert et al. 2007 zu den IGLU-Befunden 2006).

Die Situation in Deutschland fällt im internationalen Vergleich negativ auf, insofern die Leseleistungen der 15-jährigen Migrantenschüler in vielen Ländern sehr viel weniger oder gar nicht hinter denen der Nicht-Migranten zurückliegen (vgl. z.B. OECD 2010, S. 69, Figure II.4.3). Was die alltägliche Sprachpraxis anbetrifft, so ist folgender Befund der - zu diesen Fragen differenziertesten - PISA-Erhebung von 2005 von Interesse: Wenn man die Migrantenschüler in die drei Gruppen unterteilt, wie oben bereits erwähnt - also in Deutschsprachige, Zweisprachige und Fremdsprachige - und die schulischen Leistungen dieser drei Gruppen vergleicht, zeigt sich ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen der Alltagssprache und den Lernergebnissen in der Schule, und zwar in dem Sinn, dass der häufigere Gebrauch des Deutschen mit deutlich besseren Schulleistungen einhergeht. Während die »mehrsprachigen« oder die »fremdsprachigen« Migranten im Durchschnitt ein bis zwei Schuljahre hinter dem Mittelwert aller Schüler zurückliegen, und zwar nicht nur in der Lesekompetenz, sondern auch in Mathematik, kommen die »deutschsprachigen« Migranten in vielen Bundesländern mit ihren Schulleistungen im Mittelwert nahe an den Gesamtdurchschnitt heran. Dies entspricht einer anderen Analyse der Daten aus der ersten PISA-Studie: Hält man die Lesekompetenz konstant - also bei gleicher Lesekompetenz im Deutschen - gibt es so gut wie keine Unterschiede in den Schulleistungen zwischen den Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.

Nach den zitierten Befunden aus diesen sehr gut gemachten Studien fühlt man sich veranlasst zu sagen: *weil* die Migrantenschüler schlecht deutsch sprechen, liegen ihre Schulleistungen niedrig. Es ist ja auch plausibel, dass

3 Über die Leistungsdifferenzen in Mathematik und Naturwissenschaften lagen zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Manuskripts noch keine Publikationen vor.

Kinder, die zu Hause und mit ihren Freunden meist russisch, türkisch, griechisch, albanisch, arabisch sprechen, in der ganz auf Deutsch funktionierenden Schule mehr Schwierigkeiten haben.

Man darf trotzdem nicht in den Fehler verfallen und aus diesen Daten eine ursächliche Beziehung zwischen den genannten Variablen als erwiesen betrachten. Denn es handelt sich hier um Korrelationen, die sich in Querschnittuntersuchungen ergeben haben, also um das gleichzeitige Auftreten von zwei Variablen in einer Momentaufnahme. Solche Ergebnisse zeigen keine kausalen Beziehungen. Es könnte ja z.B. so sein, dass es sich bei den Schülern mit guten Deutschkenntnissen um besonders intelligente Schüler handelt, die dann natürlich auch gute Schulleistungen erbringen; dann wäre die Intelligenz die Ursache für beides: sowohl für die guten Deutschkenntnisse als auch für die guten Schulleistungen.

Um solchen Problemen aus dem Weg zu gehen, haben die Autoren der genannten Studien versucht, möglichst viele in Frage kommende Variablen zu kontrollieren. Es zeigt sich z.B., dass bei Kontrolle des Sozialstatus der Schüler ein zwar etwas geringerer, aber immer noch deutlicher Zusammenhang zwischen der Kompetenz in der L2 und der Schulleistung erhalten bleibt. Das methodische Problem dabei ist: Man kann nur diejenigen Variablen kontrollieren, die man auch erhoben hat; andere, die eventuell ebenfalls wirksam sind, bleiben unerkannt. Im Übrigen bleiben die Daten Querschnittsergebnisse.

Die Autoren der genannten Studien weisen selbst immer wieder explizit darauf hin, dass man ihre Daten nicht kausal interpretieren darf. Sie lassen sich dann freilich immer mal wieder hinreißen, plausible korrelative Zusammenhänge kausal zu interpretieren, z.B. mit Formulierungen wie: Die Befunde belegten, »dass die Beherrschung der deutschen Sprache ein wichtiger Bedingungsfaktor für den Kompetenzerwerb« sei. Oder: die Beherrschung der Unterrichtssprache sei »eine entscheidende Voraussetzung für den Lernerfolg in der Schule« (Ramm 2005, S. 283 und 296). Das mag ja so sein, es ist aber, aus forschungsmethodischen Gründen, nicht aus den Befunden der Studie abzuleiten.

Wir können also einen kausalen Zusammenhang zwischen Kompetenz in der L2 und Schulleistungen auf der Grundlage der bis hierher genannten Untersuchungen als zwar plausibel ansehen, dürfen ihn aber nicht als

gesicherten und belastbaren Befund betrachten. Dazu braucht es andere Arten von Forschungsdesigns.

Nach diesem Exkurs über forschungsmethodische Probleme bei der Interpretation der berichteten Studien ist es umso erfreulicher, dass neuere Untersuchungen publiziert worden sind, die zumindest teilweise die für eine Kausalanalyse erforderlichen methodischen Standards einhalten. Einige davon sind Interventionsstudien, in denen Experimental- und Kontrollgruppen miteinander verglichen werden, andere sind Längsschnittuntersuchungen, bei denen man prüfen kann, welche Veränderungen sich über die Zeit bei denselben Personen ergeben und worauf sich diese Veränderungen zurückführen lassen. Besonders hervorzuheben sind drei Studien.

### *I Das Jacobs Sommercamp*

Eine der Interventionsstudien ist das so genannte Jacobs Sommercamp (vgl. z.B. Stanat et al. 2005). Hier hat man 150 Migrantenkinder aus dritten Grundschulklassen im Sommer 2004 in Schullandheimen während der Sommerferien einige Wochen betreut und ihnen neben Freizeitaktivitäten ein Theaterprogramm sowie systematischen Deutschunterricht (Grammatik) angeboten. Ziel war, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und herauszufinden, auf welche Weise dies am effektivsten geschieht. Der Lernzuwachs wurde bestimmt und mit einer Kontrollgruppe von ca. 80 Schülern verglichen, die ihren normalen Sommer verbrachten. An Ergebnissen ist so viel deutlich geworden, dass nur der systematische Deutschunterricht eine signifikante und nachhaltige Sprachförderung im Deutschen erbracht hat, nicht aber Theaterspielen oder Freizeitbetreuung; explizite, nicht implizite Sprachförderung hat sich als wirksam erwiesen. Selbst in einer kurzen Interventionszeit lassen sich die Deutschkenntnisse von Migrantenschülern signifikant verbessern, sofern man explizit die L2 lehrt; und zwar ohne Förderung der L1.

### *II Die Längsschnittuntersuchung (PISA-I-Plus)*

Über einen ungewöhnlich großen Datensatz verfügt die Längsschnittuntersuchung (PISA-I-Plus), bei der man ca. 8.500 Schüler der 9. Klassen untersucht und nach einem Schuljahr wieder getestet hat (Walter 2006). Etwa ein Drittel der Schüler ging im Längsschnitt verloren. Was unsere Frage betrifft, haben sich zwei Hauptbefunde ergeben:

1. Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Migrantenschülern ist mit guten Leistungsfortschritten in Mathematik vereinbar.
2. Schüler, die Zusatzkurse in DaZ (Deutsch als Zweitsprache) besuchen, haben einen besonders geringen Leistungszuwachs in Mathematik.

Das klingt überraschend. Wie lassen sich diese Befunde erklären? Dass Zweisprachigkeit mit guten Leistungsfortschritten in Mathematik einhergeht, erklärt sich in dieser Studie nicht daraus, dass Mehrsprachigkeit die Lernergebnisse in anderen Bereichen begünstigt. Vielmehr beziehen sich die Längsschnittdaten nur auf die besseren Schüler, nicht auf die ursprünglich in Klasse 9 untersuchten Schüler insgesamt. Denn am Ende der 10. Klasse gab es im Wesentlichen nur noch Gymnasiasten und Realschüler. Hauptschüler, aber auch Sitzenbleiber waren dagegen in der 2. Messung nicht mehr vertreten. Damit war das gesamte schwächere Drittel der Schüler aus der Untersuchung ausgeschlossen. Mit den Worten des Autors: »In der Messwiederholungsstudie können also nur Aussagen über die kompetenzstärkeren Jugendlichen mit Migrationshintergrund gemacht werden« (Walter 2006, S. 257). Nur bei einer höheren allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit scheint beides möglich zu sein: Zweisprachigkeit im Alltag und gute Lernfortschritte in Mathematik.

Entsprechend erklärt sich der zunächst überraschende Befund, dass das Belegen von Kursen in Deutsch als Zweitsprache mit geringerem Zuwachs der Mathematikleistungen verbunden ist. Auch hier handelt es sich nicht darum, dass DaZ-Kurse das Mathematiklernen behindern, sondern der Befund beschreibt eine besondere Gruppe, nämlich generell leistungsschwache Migrantenschüler, die deswegen zusätzliche Sprachförderung benötigen und außerdem schwache Leistungen in Mathematik erbringen.

Wir können aus der Studie lernen, dass Bilingualismus für leicht lernende Schüler, die es ohnehin nicht schwer haben mit der Schule, keine Leistungs Nachteile mit sich zu bringen scheint; die besten fünf bzw. zehn Prozent der Schüler mit Migrationshintergrund erreichen ähnlich hohe Leseleistungen wie die entsprechende Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (Prenzel et al. 2005, S. 95). Wir müssen freilich die Ergebnisse dieser Studie aufgrund der enormen Ausdünnung der Stichprobe bei der zweiten Messung mit Vorsicht interpretieren. Plausibel werden durch solche Befunde auch die immer schon, nicht nur bei PISA, erstaunlich positiven Ergebnisse einiger Länder,

z.B. Kanadas, dessen Immigration selektiv gesteuert wird, so dass die Quote der leicht lernenden Schüler dort hoch ist (vgl. z.B. Prenzel et al. 2004, S. 260; Klieme et al. 2010). Es ist dann nicht erstaunlich, dass es dort mehr Bilinguale mit guten Schulleistungen gibt. Generalisieren darf man solche Ergebnisse freilich nicht. Im Übrigen gelten, bis wir mehr wissen, die Befunde aus den zitierten Surveys, nämlich dass Migrantenschüler nur dann gleiche Schulleistungen erbringen wie Schüler ohne Migrationshintergrund, wenn ihr Deutsch gleich gut ist. Die Beherrschung der Verkehrssprache ist ein vorzüglicher Prädiktor für Schulleistungen.

### *III Die Längsschnittstudie von Dollmann und Kristen*

Dollmann und Kristen (2010) haben anhand von Längsschnittdaten von Drittklässlern die von zahlreichen Forschern vermuteten positiven Effekte der Förderung der Herkunftssprache auf das Erlernen der Verkehrssprache überprüft. Darüber hinaus sind sie der Frage nachgegangen, »auf welche Weise Kenntnisse der Herkunftssprache die schulischen Leistungen ... beeinflussen könnten« (S. 124). Dabei standen ihnen, im Unterschied zu vielen anderen Untersuchungen, Sprachstandsmessungen des Türkischen und Deutschen (anstatt Selbsteinschätzungen der Sprachkompetenzen) zur Verfügung. Sind mit besseren Kenntnissen der L1 positive Effekte auf die schulischen Leistungen (Mathematik, Lesen) verbunden? Auch zahlreiche weitere Variablen werden in dieser Arbeit diskutiert (vgl. die Tab., S. 133); es würde jedoch zu weit führen, diese im Einzelnen darzustellen. Für unsere Fragestellung besonders relevant sind folgende Befunde: Zum einen zeigt die Analyse vorhandener Forschungsbefunde, dass positive Wirkungen der herkunftssprachlichen Kompetenz auf die Schulleistungen, die über die Wirkungen der Verkehrssprache hinausgehen, nicht auszumachen sind. Dagegen finden Dollmann und Kristen »deutliche Vorteile für Kinder, die über bessere Deutschkenntnisse verfügen« (L2+). Entgegen den Vermutungen der kognitiven und kulturellen Hypothese lässt sich für keinen der betrachteten Kompetenzbereiche ein vorteilhafter Einfluss der kompetenten Bilingualität gegenüber der monolingualen Assimilation auf den Schulerfolg nachweisen. Bei steigenden L2+-Kenntnissen übt ein zunehmend besseres Abschneiden in L1 keinen zusätzlichen positiven Effekt auf die schulischen Leistungen aus. Ausschlaggebend sind vielmehr die Kenntnisse der Verkehrssprache« (S. 139). Obwohl die Autoren außerordent-

lich umsichtig bei der Frage der Generalisierbarkeit der Befunde vorgehen, formulieren sie doch eindrucksvoll ihre Hauptergebnisse, nach denen die aus der Sicht vieler Bilingualismusforscher postulierten positiven Effekte einer kompetenten Bilingualität auf schulische Leistungen nicht aufgetreten sind. Im Gegenteil hat sich ein negativer Einfluss der Bilingualität auf die Mathematikleistungen gezeigt. »Von zentraler Bedeutung für den schulischen Erfolg«, so die Autoren, »sind die Deutschkenntnisse. Die ethnischen Ressourcen scheinen ... keine zusätzliche fördernde Wirkung zu entfalten« (Dollmann & Kristen 2010, S. 144).

Die zuletzt genannten Studien sind wichtige Schritte auf dem Weg zur Identifikation von Ursachen und Wirkungen. Sie zeigen zwar noch nicht abschließend, aber doch deutlicher, als wir es bisher wissen konnten, was unter normalen schulischen Bedingungen getan werden sollte, wenn man die Schulleistungen dieser Schüler verbessern will. Wie es bei neuen Forschungsergebnissen nicht anders zu erwarten ist, ermöglichen die Befunde einen zunehmend differenzierten Blick auf das Problem.

Bis es genügend belastbare, spezifische Forschungsbefunde gibt, können wir außerdem auf Bestände und Befunde einschlägiger psychologischer Forschungen zurückgreifen, die seit vielen Jahrzehnten betrieben werden und eine große Zahl gesicherter Ergebnisse erbracht haben. Insbesondere ist hier an Erkenntnisse aus der - meist experimentellen - Lernpsychologie zu denken, allen voran das Modell schulischen Lernens von Carroll (1963). Aus Platzgründen lässt sich das Modell hier nicht im Detail darstellen. Auf eine Variable sei aber besonders hingewiesen, da sie sich durchgängig als entscheidend für Lernerfolg (welcher Art auch immer) erwiesen hat: *Time on Task* (vgl. auch Hopf 2005, Gottfried 2010; Klieme et al. 2010, S. 128). Je mehr Zeit ein Mensch, gleich welchen Alters und gleich bei welcher Aufgabe, mit dem Erlernen einer gestellten Aufgabe verbringt, desto besser sind seine Lernergebnisse - vorausgesetzt, er verwendet diese Zeit auch auf die Lernaufgabe. Darüber hinaus ist die in dem Modell ebenfalls enthaltene Variable »Lerngelegenheit« von hoher Relevanz.

Dies scheint ein sehr simples Prinzip zu sein. Es ist allerdings immer wieder z.B. durch die Hoffnung ersetzt worden, dass es eine Übertragung dessen, was man in einem Bereich gelernt hat, auf einen anderen Bereich gebe.

Diese Hoffnungen auf Transfer haben sich sehr selten erfüllt (vgl. dazu z.B. Helmke & Weinert 1997). Als Beispiel kann der oben diskutierte, vermutete Transfer der Kompetenz in der L1 auf die L2 dienen, für die sich bisher keine belastbaren Belege beibringen ließen. Angewandt auf unseren Fall heißt dies: je mehr Zeit Migrantenschüler auf das aktive Erlernen der L2 verwenden, desto höher werden sich ihre Kompetenzen darin entwickeln. Wenn sie dagegen ihre - ja immer begrenzte! - Zeit in das Erlernen der L1 investieren, bleibt naturgemäß weniger für anderes übrig.

Eine Sprache zu erlernen erfordert viel Zeit und Mühe, wie wir aus unterschiedlichen Studien wissen; man muss die Lerndauer in Jahren ansetzen, und nicht wenige Kinder stoßen dabei schon frühzeitig an Grenzen (vgl. z.B. Roeder 1985). Viele der Befürworter früher Zweisprachigkeit kommen aus Lebensbereichen, in denen es Fälle gelungener Zweisprachigkeit gibt, die sie gern generalisieren würden. Es erfordert aber einen distanziereten Blick auf die Verhältnisse, um die Realisierbarkeit einschätzen zu können. Vor allem aber müssen die Folgen bedacht werden, wenn die Annahmen, man könne so gut wie alle Kinder von Beginn an zweisprachig alphabetisieren, nicht zutreffen: Misslingende Schullaufbahnen sind dann programmiert, Begabungen bleiben verborgen, die bei kompetenter Schulsprache sich hätten entfalten können.

Wenn man gute Leistungen in den Schulfächern erzielen möchte, wird es in vielen Fällen eine große Hilfe sein, nicht nur zunächst keine Lernzeit auf die L1 zu verwenden, sondern auch das Erlernen der Verkehrssprache zu vereinfachen und sich zunächst auf die Schulsprache zu beschränken; das reduziert die Lernaufgabe beträchtlich (vgl. ausführlicher Hopf 1984). Bei der Schulsprache handelt es sich zum einen um die Umgangssprache in schulischen Angelegenheiten, zum anderen um die jeweiligen Sprachen der Schulfächer.

## **Zusammenfassung und Schlussfolgerungen**

Aus dem heutigen Stand der Forschung lassen sich zusammenfassend folgende Überlegungen und Schlussfolgerungen ableiten: Es gibt eine steigende Anzahl (und eine steigende Quote) von Migrantenschülern. Mittelfristig muss man im Durchschnitt etwa von einem Drittel aller Schüler und Schülerinnen ausgehen. Es handelt sich also um eine dauerhafte Aufgabe der Schule, diese Kinder optimal zu fördern.

Die Migrantenschüler stammen aus sehr vielen Ländern und sprechen noch mehr Sprachen. Wir haben im Schulalltag eine multilinguale Situation vor uns, keine bilinguale. Auch gibt es eine große regionale Streuung. Die wichtigste Folgerung heißt: Wir sind im Kontext der deutschen Schule auf eine *Lingua franca* angewiesen. Selbst wenn man von der Richtigkeit bilingualen Unterrichts für alle überzeugt wäre, für ca. 200 Herkunftssprachen ist er kaum realisierbar. Und wenn man nur wenige Sprache frühzeitig fördert, wie es heute mancherorts geschieht: Welche Sprachen sind es wert und welche nicht? Können sich pädagogische Entscheidungen an der schier unendlichen Anzahl der Sprecher einer Sprache ausrichten?

Nach wie vor weisen Migrantenschüler erheblich niedrigere Schulleistungen auf als Schüler ohne Migrationshintergrund. Dies gilt zwar international, in besonders prägnanter Weise aber für Deutschland. Bei uns liegen sie in der Sekundarstufe I um ca. zwei Schuljahre zurück. Da abgebrochene Schullaufbahnen, und schlechte Schulleistungen überhaupt, sich für die meisten Betroffenen lebenslang negativ auswirken, müssen erhebliche Anstrengungen unternommen werden, damit diese Schüler ihren Fähigkeiten entsprechende Schulleistungen erzielen. Daran ist in der Regel auch ihren Eltern gelegen. Unter den Schülern mit Migrationshintergrund gibt es eine erhebliche Begabungsreserve, die vor allem wegen ihrer unzureichenden L2 unentdeckt bleibt, aber aus der Rekonstruktion der Migrationsgeschichte heraus wahrscheinlich gemacht werden kann (vgl. Hopf 1987).

Die Schulleistungen der Migrantenschüler kovariieren mit der Beherrschung der Verkehrssprache Deutsch: Defizite in der L2 gehen einher mit schlechten Schulleistungen, Beherrschung der L2 geht einher mit normalen Schulleistungen. Bei aller Vorsicht gegenüber einer voreiligen Generalisierung ist es - nach den Ergebnissen einer neuen deutschen Längsschnittuntersuchung, aufgrund der Befunde der Lernpsychologie (*Time on Task*) und auf der Basis der Ergebnisse von Surveys wie PISA oder IGLU - hoch plausibel, dass dem Erlernen der L2 unbedingte Priorität gegeben werden sollte, damit diese Schüler möglichst früh dem Unterricht ohne Einschränkung folgen können. Denn »ein guter Zugang zu der jeweiligen Unterrichtssprache stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen für schulischen und beruflichen Erfolg dar«, wie es bei IGLU heißt (vgl. Schwippert et al. 2007, S. 268). Das achte der »Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben«, welche die Deutsche

Gesellschaft für Lesen und Schreiben aufgestellt hat, lautet: »Kinder haben das Recht auf einen Unterricht im Lesen und Schreiben, der die Fähigkeiten in ihrer gesprochenen Muttersprache einschließt.« Diese Formulierung lässt offen, wann die Mehrsprachigkeit der Kinder zur Sache der Schule werden soll, ob zeitgleich mit dem Erwerb der deutschen Schriftsprache oder zu einem anderen Zeitpunkt.

Je früher die Fähigkeit erworben wird, in der Verkehrssprache am Unterricht teilzunehmen, umso besser stehen die Chancen für ein Kind, schulische Lernergebnisse zu erzielen, die seiner Leistungsfähigkeit entsprechen. Die eindrucksvollen Erfolge der finnischen Schulen beruhen vermutlich u.a. auch darauf, dass schon im Vorschuljahr 600 Stunden Förderung der Verkehrssprache, das sind ca. drei Stunden täglich, bei Schülern mit einer anderen Muttersprache als Finnisch vorgesehen sind. Dies sichert den Kindern gute Voraussetzungen für eine gelingende Schulkarriere (Domisch 2009, S. 630).

Systematische, explizite Förderung der L2 führt zu greifbaren Fortschritten. Von impliziter Förderung (z.B. Theaterspielen) ist weniger zu erwarten (Jacobs Sommercamp Interventionsstudie). Wir wissen jetzt, dass intensiver Unterricht in Deutsch als Zweitsprache erfolgreich ist, und zwar ohne Rückgriff auf die L1.

Aus einer weiteren neuen Längsschnittuntersuchung schließlich wissen wir, dass Zweisprachigkeit für begabte Migrantenschüler kein Handicap hinsichtlich ihrer Schulleistungen zu sein scheint, begabten Kindern ist Zweisprachigkeit zumutbar. Für langsame und für viele durchschnittliche Lerner dagegen ist die Förderung der L1 mit hoher Wahrscheinlichkeit kontraproduktiv, weil sie wichtige Lernzeit in Anspruch nimmt. Der Erkenntnisfortschritt aus diesen Befunden heißt: Man kann das schulische Angebot differenzieren. Guten Schülern könnte man auch die L1 anbieten. Allerdings steht auch ihnen nur eine endliche Lernzeit zur Verfügung, für sie gilt ebenso das Gesetz der *Time on Task*. Auch begabten Schülern fällt eine 2. Sprache nicht einfach zu, sie kostet erhebliche Lernzeit, die anderweitig dann nicht zur Verfügung steht.

Was die Herkunftssprachen betrifft, gibt es keinen Zweifel an ihrer großen Bedeutung für den Einzelnen. Außerdem sind sie ein enormer Reichtum für die Gesellschaft. Über eine angemessene Rolle und Förderung der Herkunftssprachen sollte daher erneut differenziert nachgedacht werden. Was die Schule angeht, empfiehlt es sich dringend, die Förderung der L1 erst an-

zubieten, wenn die L2 hinreichend beherrscht wird. Ein großes Problem ist auch dann noch die Vielzahl der Sprachen und die breite regionale Streuung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die wohl kaum ohne computer-unterstützten Unterricht bewältigt werden kann (vgl. Hopf 1984). Darüber hinaus ist es an der Zeit, die Initiativen zur zweisprachigen Alphabetisierung oder zu frühem bilingualen Unterricht zu überdenken und mit methodisch qualifizierten Studien auf ihre Effekte hin zu überprüfen. Bei einer positiv ausgewählten Schülerklientel, wie man sie z.B. in vielen Berliner Europaschulen antrifft, könnten solche Initiativen partiell gelingen; ein Modell für alle können sie nach dem Stand unseres Wissens nicht sein.

Was nützt, ist demnach die Entwicklung »guter Praxis« des Schriftspracherwerbs in der L1 bei 10- oder 15-jährigen oder noch älteren Schülern mit Migrationshintergrund, der natürlich etwas anders verläuft und auf andere Weise gefördert werden muss als bei Schulanfängern, zumal bei gegebener Beherrschung der Verkehrssprache. Die Argumente, man verpasse auf diese Weise die (frühen) Jahre der größten Lernfähigkeit für Sprachen, sind bis heute nicht tragfähig von Forschung untermauert; im Gegenteil gibt es zahlreiche Befunde, die gelingendes Sprachlernen für fast jedes Lebensalter belegen. Beides ist also erforderlich:

- erstens die frühe und intensive Förderung der Verkehrs- und insbesondere der Schulsprache, auch und gerade ihrer schriftsprachlichen Komponenten. Denn nur unter der Voraussetzung schulsprachlicher Kompetenz sind die betroffenen Kinder in allen Fächern zu schulischen Leistungen in der Lage, die ihren Begabungen entsprechen.
- Und zweitens, nachdem diese schulsprachlichen Kompetenzen in der L2 erworben sind, steht eine ebenfalls intensive Förderung der Herkunftssprachen an, soweit dies von den Betroffenen gewünscht wird. Für deren Förderung ist die Wahl des richtigen Zeitpunktes entscheidend, wenn Nachteile für diese Kinder vermieden werden sollen. Es sollte dabei selbstverständlich sein, dass in allen schulischen Zeugnissen und sonstigen Bildungsabschlüssen die Leistungen in der Herkunftssprache bewertet werden, und zwar nach den Standards einer Fremdsprache. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Regel hier eine besonders gute Zensur in ihrem Zeugnis aufweisen werden; sie bezieht sich ja auch auf eine Leistung, die in langer und intensiver Lernzeit erreicht worden ist.

Es gibt Grenzfälle, die besonderer Überlegung bedürfen, z.B. Neuankömmlinge oder Schulanfänger ohne Deutschkenntnisse. Eine kluge Differenzierung von Schule und Unterricht wird in diesen Fällen Antworten bereitstellen. Auf jeden Fall brauchen wir verstärkt Forschung, die methodisch so angelegt ist, dass man aus den Resultaten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ableiten kann. Erst in letzter Zeit hat es hier ermutigende Fortschritte gegeben. Inhaltlich muss sich Forschung auch darauf richten, die Effektivität unterschiedlicher einsprachiger Förderprogramme in der Verkehrssprache zu bestimmen; hier gibt es dringenden Nachholbedarf.

#### *Literatur*

- Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. & Röhner, C. (Hg.) (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft. Weinheim: Beltz Verlag.
- Baumert J. & Schümer G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt et al. (Hg.) (2002). PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 159-202.
- Carroll J.B. (1963). A model of school learning. Teachers College Record 64, 723-733.
- Cummins J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research 49, 222-251.
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkiner. In: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Beiheft, 123-146.
- Domisch, R. (2009). Keine Mythen, sondern fundierte Schulreformen. Die Lernerfolge finnischer Schüler aus der Perspektive des Finnischen Zentralamts für Unterrichtswesen. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 617-632.
- Gottfried, M.A. (2010). Evaluating the Relationship between Student Attendance and Achievement in Urban Elementary and Middle Schools: An Instrumental Variables Approach. American Educational Research Journal 47, 434-465.
- Helmke A. & Weinert F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F.E. Weinert (Hg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 3, Göttingen, 71-176.
- Hopf, D. (1984). Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen. Weinheim.
- Hopf, D. (1987). Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Studien und Berichte Band 44, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Hopf D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik 51, 236-251.
- Hopf, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. In Sprache - Stimme - Gehör, Jg. 31, H. 4, 163-169. Georg Thieme Verlag.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hg.) (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

- Limbird C. & Stanat P. (2006). Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hg.). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257-307.
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), Learning Outcomes of Students with an Immigrant Background*, 65-82.
- Prenzel M., Baumert J. et al. (Hg.). (2005). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Ramm G., Walter O., Heidemeier H. & Prenzel M. (2005). *Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich*. In M. Prenzel, J. Baumert et al. (Hg.). *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* Münster, New York, München, Berlin. Waxmann, 269-298.
- Roeder, P. M. (1985). *Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule*. Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (Beiträge aus dem Forschungsbereich Nr. 11).
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. (2007). *Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*. In W. Bos, S. Hornberg, K. Arnold, G. Faust, L. Fried, E. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.) (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 249-269.
- Stanat P., Baumert J. & Müller, A.G. (2005). *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt*. Zeitschrift für Pädagogik 51, 856-875.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200-230.
- Walter, O. (2006). *Die Entwicklung der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verlauf eines Schuljahres*. In M. Prenzel et al. (Hg.). *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 249-275.



## **Lesen und Mehrsprachigkeit**

*Inci Dirim / Bettina Kümmerling-Meibauer / Birgit Springsitz*

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst Forschungsergebnisse vorgestellt, wobei die Situationen in Deutschland und Österreich fokussiert werden. Einen Schwerpunkt stellen ferner Berichte zum forschungsgeleiteten Umgang mit Lesen und Mehrsprachigkeit in der einschlägigen englischen Literatur dar. Im letzten Teil des Beitrags erfolgt eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse, die in Prinzipien für ein forschungs- und theoriegeleitetes Modell für den systematischen Aufbau von Lesekompetenzen migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsender Kinder münden.

### **Leseleistungen mehrsprachiger Kinder im internationalen Vergleich**

Die PISA-Studie, die sich im Abstand von drei Jahren mit den Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften befasst, legte im Jahr 2009 den Schwerpunkt auf die Leseleistungen der Jugendlichen in den 34 OECD-Ländern und 31 Partnerstaaten (OECD 2010, S. 17-24). Die Ergebnisse der Studie bescheinigen Jugendlichen, die entweder selbst in einem anderen Land als dem, in dem sie die Schule besuchen, geboren sind, oder bei denen mindestens ein Elternteil migriert ist, in vielen Ländern schwächere Leistungen als jenen ohne Migrationshintergrund. Besonders deutlich ist dies in mittel- und nordeuropäischen Ländern, die zwar seit Jahrzehnten Ziel von Migrationsbewegungen sind, allerdings erst in den vergangenen Jahren damit begonnen haben, sich als Einwanderungsländer zu begreifen und nachhaltig wirksame Strategien für den produktiven Umgang mit Migration herauszuarbeiten. In diesen Staaten wachsen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter Bildungsarrangements auf, die für die Ermöglichung ihrer Chancengleichheit

mit Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ungeeignet sind. Die mittel- und nordeuropäischen Länder zeigen auch nach den Ergebnissen der letzten PISA-Studie schlechtere Ergebnisse als einige klassische Einwanderungsländer wie Kanada oder Australien, in denen mit Migration und Mehrsprachigkeit professioneller umgegangen wird als in Europa.

In Deutschland erreichen Jugendliche mit Migrationshintergrund dementsprechend in der Erhebung zur Lesekompetenz 44 Punkte weniger als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Dabei schneiden Heranwachsende, die der zweiten Generation angehören, also deren Eltern migriert sind, kaum besser ab als jene, die selbst eingewandert sind. Deutliche Kompetenznachteile werden auch in anderen mittel- und nordeuropäischen Staaten deutlich. Sie liegen zwischen 25 Punkten in der Schweiz und 50 Punkten in Österreich, wobei etwa 39 Punkte dem Kompetenzzuwachs entsprechen, der von einer zur nächsthöheren Schulstufe zu erwarten ist (Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 211).

Für Deutschland zeichnet sich dabei ein positiver Trend ab. Die Leseleistung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbesserte sich im Vergleich zu PISA 2000 signifikant und der Abstand zum Leseleistungsniveau der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund wurde deutlich kleiner. Besonders sichtbar ist dieser Trend in der Gruppe der Heranwachsenden, die selbst eingewandert sind. Ähnlich positive Entwicklungen sind nur in Luxemburg, Belgien und der Schweiz zu verzeichnen - nicht so in Österreich. Hier ist die Differenz zwar ebenfalls kleiner geworden, allerdings ist dies darauf zurückzuführen, dass das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund signifikant gesunken ist, während bei den (ohnehin schon niedrigen) Leistungen der Jugendlichen aus Migrantenfamilien ein geringerer Rückgang zu verzeichnen ist (Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 211-213). Trotz der positiven Tendenzen in Deutschland ist nicht zu übersehen, dass die Kompetenznachteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dort noch immer erheblich sind. Dies erkennt man auch daran, dass diese Jugendlichen überdurchschnittlich oft zur Risiko-Gruppe gehören, d.h. mit 15 Jahren grundlegende Lesekompetenzen nicht ausreichend erwerben konnten, während sie in der Spitzengruppe unterrepräsentiert sind. Dies gilt für alle Länder, in denen in den meisten Bildungseinrichtungen Deutsch als Unterrichtssprache verwendet wird (OECD 2010, S. 73 f.). Zwar

muss dabei berücksichtigt werden, dass Migrantenfamilien häufig in prekären Verhältnissen leben, die sich in einem niedrigen sozioökonomischen Status und niedrigen Bildungsniveau der Eltern äußern. Diese Voraussetzungen wirken sich tendenziell negativ auf die Leseleistungen aus, jedoch lassen sich damit nicht alle Differenzen erklären (Stanat, Rauch & Segeritz 2010).

Das schlechte Abschneiden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund korrespondiert mit dem schon seit längerem festgestellten mangelnden Schulerfolg dieser Schülergruppe. Dies ist wenig verwunderlich, da das sinnerfassende Lesen nicht nur im Rahmen des Spracherwerbs eine wichtige Rolle spielt, sondern für alle Unterrichtsfächer große Bedeutung hat, sind Texte doch Grundlage des (schulischen) Lernens. In diesem Zusammenhang wurde in der letzten Zeit der Begriff »Textkompetenz«, also die »individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können,« (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008, S. 5) bzw. »Textekompetenz« - d.h. das Vermögen, »sich in der verwirrenden Vielfalt von Texten souverän zurechtzufinden« (Gogolin 2007, S. 73) - geprägt. Wenn nun Textkompetenz eine Voraussetzung für das erfolgreiche Lernen darstellt und das Lesen eine zentrale Teilkomponente der Textkompetenz ist, wird nachvollziehbar, dass mangelnde Lesekompetenzen sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken.

Ebenso nachvollziehbar ist dann aber auch, dass die Fähigkeiten im sinnerfassenden Lesen nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit anderen literalen Kompetenzen betrachtet werden müssen, und dies in allen Sprachen, die eine Lernerin bzw. ein Lerner beherrscht. So wichtig die Ergebnisse der PISA-Studie also sind, wurden in dieser Untersuchung die Kompetenzen in von den Schulsprachen abweichenden lebensweltlichen Sprachen nicht berücksichtigt. Die Überlegungen zur Lesefähigkeit sind um diese Perspektive zu erweitern.

### **Bilingualität ist nicht gleich Biliteralität**

Wenn ein Mensch mehrere Sprachen spricht, heißt das nicht, dass er in diesen auch lesen und schreiben kann. Dies gilt auch im Kontext von Migration. Während es bei einsprachig Deutsch aufwachsenden Kindern heute selbstverständlich ist, dass sie spätestens mit Schuleintritt Schreib- und Leseunterricht in ihrer Familiensprache erhalten, so gilt dies nicht unbedingt für Kinder mit

Migrationshintergrund (Siebert-Ott 2006). Selbstverständlich scheint es vielmehr zu sein, das Erlernen der Unterrichtssprache auch in schriftlicher Form als vorrangiges Ziel anzusehen. Die Notwendigkeit bzw. Sinnhaftigkeit eines Unterrichts, in der auch eine Alphabetisierung in der nicht deutschen Familiensprache stattfindet, wird kontrovers diskutiert (vgl. u.a. Reich 2000, Schmölzer-Eibinger 2008).

Der »muttersprachliche« bzw. »herkunftssprachliche« Unterricht erfüllt häufig nicht die Erwartungen, die man in ihn setzt, sondern bewirkt oftmals »nur« eine Verbesserung der erstsprachlichen Kompetenzen, aber keine Steigerung der schulischen Leistungen in der Zweitsprache. Dies kann damit erklärt werden, dass der Herkunftssprachenunterricht meist nicht mit den anderen Unterrichtsfächern - auch nicht mit dem Sprachunterricht in der Zweitsprache - koordiniert ist. Außerdem ist die Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts noch unzureichend entwickelt (Schmölzer-Eibinger 2008).

### **Mehrsprachigkeit als Kapital**

Zu dem Argument, eine Beschäftigung mit der Muttersprache gehe zeitlich auf Kosten des Unterrichts in der Zweitsprache (*»time on task«*-Hypothese: Hopf 2005, s. auch in diesem Band), ist zunächst zu sagen, dass auch die Weiterentwicklung der muttersprachlichen Kompetenzen einen Bildungswert an sich darstellt; der Wert der nicht deutschen Familiensprachen erschöpft sich bei Weitem nicht in einer Art »Katapultfunktion« für den Erwerb des Deutschen. Es gilt als erwiesen, dass die Alphabetisierung in einer Sprache auch Einfluss auf die allgemeine Sprachkompetenz in dieser Sprache selbst hat (Siebert-Ott 2006). Das Beherrschen mehrerer Sprachen in Wort und Schrift stellt ein unschätzbares Kapital dar, wie auch das EU-Kommissariat für Mehrsprachigkeit in einer Erklärung aus dem Jahr 2008 betont. Diese regt an, dass jeder EU-Bürger und jede EU-Bürgerin neben dem Englischen als internationaler Verkehrssprache eine »persönliche Adoptivsprache« wählt, die er oder sie im Idealfall wie eine zweite »Muttersprache« beherrschen und ansehen sollte. Die so erreichte Mehrsprachigkeit (zumindest Dreisprachigkeit) wird als wertvolles Kapital angesehen, das sowohl in der Ausbildung als auch in der Berufstätigkeit eine wichtige Rolle spielen könnte. Damit liegt die Kommission auf der politischen Linie, die die EU seit ihren Anfängen verfolgt, nämlich um die wirt-

schaftliche Wettbewerbsfähigkeit ihrer Bürger und Bürgerinnen im internationalen Kontext besorgt zu sein und einen Beitrag zur »Völkerverständigung« leisten zu wollen (wiedergegeben nach Hornberg 2010).<sup>1</sup> Neu und im Hinblick auf den Umgang mit migrationspezifischer Mehrsprachigkeit interessant ist dabei, dass die Sprachen von Migranten und Migrantinnen explizit in die Überlegungen einbezogen werden. Es wird vorgeschlagen, eine Migrantensprache als Adoptivsprache zu wählen, während die Zuwanderer und Zuwanderinnen angeregt werden, die Sprache des Aufnahmelandes zu einer zweiten »Muttersprache« zu machen (Hornberg 2010). Aus Sicht der Entwicklung von Lesekompetenzen befassen wir uns im Folgenden mit diesen neuen Anregungen der EU, einer Einrichtung, der vor allem in Österreich große Aufmerksamkeit entgegen gebracht wird.

Die meisten Lesefördermodelle in Deutschland und Österreich sind monolingual Deutsch aufgestellt. Dass die EU-Perspektive auf den Wert der Migrantensprachen so zögerlich umgesetzt wird, liegt u.E. auch daran, dass noch nicht klar genug herausgearbeitet worden ist, welche Hoffnungen sich mit einer mehrsprachigen Leseförderung verbinden. Die folgende Synopse verschiedener Forschungsergebnisse erlaubt es, eine Arbeitshypothese für die Entwicklung mehrsprachiger Lesefördermodelle zu formulieren.

## **Zusammenhang von Erst- und Zweitsprache**

Auch wenn der Wert der sprachlichen Entwicklung in den Migrantensprachen anerkannt wird, bleibt doch (auch) die Forderung zentral, Schüler und Schülerinnen sollten in der deutschen Unterrichtssprache ein möglichst hohes Kompetenzniveau besonders im sinnerfassenden Lesen erreichen, da dies auch eine Voraussetzung für das Sach-Fach-Lernen ist (s.o.). Solange das Bildungssystem monolingual ausgerichtet bleibt, sind mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler in dieser für sie ungünstigen Situation so zu unterstützen, dass ein reibungsloses schulisches Mitarbeiten im Deutschen gewährleistet ist. Würde eine Alphabetisierung in der nicht deutschen Familiensprache also nur die Fähigkeiten in dieser Sprache erweitern, sich aber

1 Die Problematik des von der EU-Kommission verwendeten Begriffs »Volk«, auch mit Bezug auf Migrantinnen und Migranten, lassen wir hier außen vor.

negativ auf die literalen Kompetenzen in der Zweitsprache auswirken, etwa da so weniger Zeit für den Sprachunterricht in der Unterrichtssprache zur Verfügung steht, wären Bemühungen um das Schreiben- und Lesenlernen in der Muttersprache wohl kaum zu rechtfertigen. Dass dies jedoch so nicht der Fall ist, zeigen Untersuchungen, die belegen, dass Kinder, die auch in der nicht deutschen Familiensprache alphabetisiert werden, bei der es sich oft um ihre Erstsprache handelt, tendenziell auch bessere Leistungen in den allgemeinsprachlichen und literalen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch erbringen (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008, S. 44-47).

### **Förderung von Biliteralität in der Schule**

Was die schulische Förderung von Biliteralität angeht, findet an deutschsprachigen Schulen eine Alphabetisierung in den nicht deutschsprachigen Familiensprachen - wenn überhaupt - meist in einem gesonderten Unterricht statt, der nicht mit dem sonstigen Lese- und Schreibunterricht koordiniert ist. Allerdings gibt es einige Modellversuche mit biliteraler Alphabetisierung, die jedoch nur im Ausnahmefall evaluiert wurden.

Erste Rückschlüsse auf die Auswirkungen der literalen Sozialisation in mehreren Sprachen lassen sich aus Untersuchungen ziehen, die Ende der 1980er Jahre mit Schülerinnen und Schülern türkischer, jugoslawischer und griechischer Herkunft am Ende der Sekundarstufe I durchgeführt und in denen sprachliche Fähigkeiten in der Erst- und der Zweitsprache getestet wurden. Neben der Beobachtung, dass die Kompetenzniveaus in beiden Sprachen positiv miteinander korrelieren, konnte auch festgestellt werden, dass ein muttersprachlicher Unterricht, der am Nachmittag stattfand, weniger zur allgemeinen Sprachkompetenzentwicklung beitragen konnte als eine erstsprachliche Förderung, die integriert im Regelunterricht am Vormittag stattfand (Bauer & Meder 1992).

Ebenfalls aus den 1980er Jahren stammen Erfahrungen mit der zweisprachigen Alphabetisierung in sogenannten »Ausländerregelklassen« in Berlin, die von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht wurden. Die Initiatoren sehen sich durch positive Beobachtungen in der Annahme bestätigt, dass das zweisprachige Lesenlernen keine Überforderung für die Kinder, sondern eine Hilfe auf dem Weg zum sicheren Umgang mit schrift-

lichen Texten darstellt (Nehr u.a. 1988). Wenn auch ein Außengutachten zu dem Berliner Modell eine deutlich kritische Haltung<sup>2</sup> einnahm, wurde es doch Wegbereiter für ähnliche Projekte in verschiedenen deutschen Bundesländern (vgl. Siebert-Ott 2006).

In neuerer Zeit stellt der Hamburger Schulversuch Bilinguale Grundschule ein Projekt dar, das systematisch evaluiert wurde. Es handelt sich hierbei um Grundschulklassen, in denen die Alphabetisierung gleichzeitig oder nacheinander, in beiden Fällen koordiniert, in zwei Sprachen (Deutsch und je einer der Partnersprachen Türkisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch) stattfand und die sowohl von monolingual Deutsch sprechenden als auch von mehrsprachigen Kindern (im Normalfall Deutsch + Partnersprache) besucht wurden. In Bezug auf die Leseentwicklung konnte festgestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler nach der 4. Schulstufe eine im bundesdeutschen Mittel liegende Lesekompetenz im Deutschen entwickelt hatten. Unter Kontrolle der soziökonomischen Bedingungen, unter denen diese Familien zum größten Teil leben, ist dieses Ergebnis als klarer Erfolg zu bewerten (Dirim u.a. 2009; Döll & Dirim 2010). Außerdem hatten die Kinder, je nach familiär erworbener Sprachenkombination, Fähigkeiten erlangt, Texte in der Partnersprache zu lesen, wodurch sich im Vergleich zu monolingualen Klassen ein deutlicher »Mehrwert« ergibt. Die Sorge, durch eine zweisprachige Alphabetisierung entstünden Nachteile in der zweisprachlichen Leseentwicklung, erhärtete sich also nicht; alle Kinder konnten die vierjährige bilinguale Grundschule erfolgreich besuchen.

## **Weitere internationale Forschungsergebnisse**

Im amtssprachlich deutschen Gebiet gibt es bedauerlicherweise über die oben genannten Ergebnisse hinaus kaum Forschung zur Entwicklung von Biliteralität. Bei der Beschäftigung mit der Frage, ob Kinder mit Migrationshintergrund leichter lesen und schreiben lernen, wenn sie Unterricht in beiden bzw. allen ihren lebensweltlich erworbenen Sprachen erhalten oder ob sie bei einer zweisprachigen Alphabetisierung überfordert sind, spielt die Rezeption der Arbeiten

2 Das externe Gutachten von Felix beurteilte nur die Auswirkungen der Alphabetisierung auf den Deutscherwerb.

von Cummins eine wichtige Rolle. Cummins beschäftigt sich seit den 1970er Jahren mit kindlichem Bilingualismus und stellte die These auf, dass ein Kind, das bestimmte sprachliche und sprachbezogene Fähigkeiten in der Erstsprache erworben hat, diese Kompetenzen auch beim Lernen einer Zweitsprache einsetzen und dadurch hier leichter größere Fortschritte machen kann. Hierbei sind jedoch keine direkten Übertragungen in Form von Wortschatz o.ä. gemeint, sondern vielmehr Wissen auf der metasprachlichen Ebene und Wissen um bestimmte Umgangsweisen mit unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen. Ähnliches gilt für den Kompetenztransfer von der Zweit- auf die Erstsprache (Cummins 2006). Daher kann zwar postuliert werden, dass die Literalisierung in mehr als einer Sprache sich positiv auf die jeweils andere Sprache auswirkt, jedoch kann keine Reihenfolge abgeleitet werden, etwa dass zuerst eine Alphabetisierung in der nicht schulsprachlichen Familiensprache erfolgt sein muss, bevor ein Kind in einer zweiten Sprache lesen und schreiben lernen kann (vgl. Siebert-Ott 2006). Ein derart kausaler Zusammenhang, der auch für den bilingualen Spracherwerb insgesamt häufig angenommen wird (die allgegenwärtige Formulierung hierfür lautet: »Ohne Muttersprache kein Deutsch!«), lässt sich nicht nachweisen. Vielmehr lässt sich sagen, dass Kinder ihre Sprachen nicht isoliert voneinander erwerben, sondern eine »Gesamtsprachlichkeit« (Schroeder & Stölting 2005) entwickeln, die es in allen sprachlichen Bildungsaktivitäten zu berücksichtigen gilt, sofern es Ziel dieser Aktivitäten ist, dass Schülerinnen und Schüler möglichst hohe sprachbezogene Kompetenzen erwerben und am schulischen Lernen und Lehren ungehindert teilhaben können. Die Auswertung von Texten, die 15- bis 17-jährige Schülerinnen und Schüler im Rahmen des BLK-Programms FörMig »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund« mit Hilfe des sprachstandsdiagnostischen Verfahrens »Bumerang« geschrieben haben, bestätigt dieses Bild. Die Schülerinnen und Schüler mussten hierfür eine Bewerbung formulieren und eine Bildfolge zum Bau eines Bumerangs in Form einer Anleitung auf Deutsch und auf Türkisch versprachlichen. Dabei übertrugen sie ihr textsortenbezogenes Wissen und auch orthographisches, syntaktisches und grammatisches Wissen von der einen auf die andere Sprache (Dirim & Döll 2009, Dirim 2010). All das, was in Form von störenden Interferenzen in Erscheinung tritt, zeigt, dass die Kinder sprachliches Wissen auch für den Erwerb und Gebrauch von anderen Sprachen nutzen. Das heißt gleichzeitig,

dass Interferenzen, im Sinne von Übertragungen von einer Sprache auf die andere, auch derart stattfinden, dass dabei keine Fehler entstehen. Diese »unsichtbaren« Interferenzen stellen den Gewinn der Mehrsprachigkeit beim sprachlichen Lernen dar. Das Problem im monolingualen Bildungssystem ist allerdings, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Übertragung und Adaption von sprachlichen Ressourcen keinerlei Unterstützung erhalten, dass sie dabei vollkommen auf sich allein gestellt sind. Auch wenn nur wenige Erkenntnisse aus der deutschsprachigen Forschungsliteratur vorliegen, so liefern sie doch Evidenz für die Notwendigkeit bilingualer Förderprogramme, soll Kompetenzentwicklung nicht dem Zufall überlassen werden.

Ein Blick in die Forschung aus anderen Ländern unterstreicht diese Forderung: Forschungsergebnisse aus Luxemburg liefern Hinweise für eine positive Korrelation zwischen der Entwicklung von Lesefähigkeiten und Zweisprachigkeit. Hier wurden die Leseleistungen von ein-, zwei- und mehrsprachigen Fünftklässlern und Fünftklässlerinnen in deutsch- und französischsprachigen Lesetests miteinander verglichen. Auffällig sind dabei Ergebnisse, die neben einem insgesamt hohen Niveau der Leseleistungen im multilingualen luxemburgischen Staat belegen, dass besonders Kinder, die zu Hause (vor dem Schuleintritt) mehr als eine Sprache sprechen, auffallend gute Leistungen sowohl im Lesen französischer als auch deutscher Texte erbringen. Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Sprachkombinationen denselben positiven Einfluss haben. Es scheint so zu sein, dass eine Erstsprache, die der Zweitsprache typologisch ähnelt, das Lesen in der Zweitsprache erleichtert (vgl. Hornberg 2010). Weitere ältere Forschungsergebnisse, u.a. aus Norwegen, unterstützen diesen Befund. Danach haben Kinder, die unterschiedliche Sprachenpaare lernen, auch unterschiedliche Probleme in der Lesesozialisation der Zweitsprache, etwa durch das Auftreten von Interferenzphänomenen. Diesen kann allerdings entgegengewirkt werden, wenn bewusst auf Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten der Sprachen eingegangen und so »*language awareness*« aufgebaut wird (vgl. Siebert-Ott 2008).

Die DESI-Studie (»Deutsch-Englisch-Leistungen-International«), bei der im Schuljahr 2003/04 Schülerinnen und Schüler in der neunten Schulstufe an deutschen Schulen auf ihre sprachlichen Kompetenzen in Deutsch und Englisch getestet wurden, zeigt außerdem, dass mehrsprachig sozialisierte Jugendliche zwar schlechtere Leistungen bei den Tests zur Deutschkompe-

tenz zeigen als ihre monolingualen Mitschülerinnen und Mitschüler, im Bereich der Fremdsprache Englisch aber besser abschneiden. Hier wird also deutlich, dass familiäre Mehrsprachigkeit in der Schule durchaus nicht nur als Nachteil gesehen werden muss, sondern auch als Kapital angesehen werden kann; das sagt aber noch nichts darüber aus, wie sich eine gezielte Förderung der biliteralen Entwicklung auswirkt.

### **Literale Förderung in der Familie**

Der erste mögliche Ort für eine solche literale Förderung ist die Familie. Die positiven Auswirkungen einer familiären Lesesozialisation lassen sich durch Untersuchungen zu einzelnen Aspekten der Lese- und Schreibentwicklung und zu schriftsprachlichen Angeboten in der Familie belegen. So werden als Faktoren, die zu einer positiven Entwicklung der Lesefähigkeiten führen, folgende ermittelt: das Aufwachsen in einer Familie, in der viel gelesen oder ein ausgewogener Medienmix genutzt wird, das Vorhandensein von Lesevorbildern, Gespräche in der Familie über Lektüreerlebnisse und besonders die selbstverständliche Präsenz von Büchern in der Familie (vgl. u.a. Hurrelmann 1994). In den meisten Studien wird dabei jedoch der Aspekt des Migrationshintergrundes nicht beachtet. Neuere Untersuchungen scheinen jedoch zu belegen, dass sich auch im Kontext von Migration ein reichhaltiges Angebot an früher literaler Förderung in der Familie positiv auf die Entwicklung literaler Fähigkeiten auswirkt. Dabei scheint es nicht so wichtig zu sein, eine besondere Form der Förderung anzuwenden. Vielmehr sind eine Vielfalt von Formen der Begegnung mit Sprache(n) und ein selbstverständlicher Umgang mit schriftlichen Texten in den Familiensprachen sowie eine möglichst frühe Heranführung an die Welt der Texte von Vorteil (Springsits 2009).

Sehr lohnenswert erscheint die Rezeption der englischsprachigen Forschung zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Lesen, auch deshalb, weil hier interdisziplinäre Forschungszugänge genutzt werden und in Praxisprojekten unterschiedliche Bildungsinstanzen zusammen arbeiten. Seit den 1980er Jahren rückt in den englischsprachigen Ländern die Mehrsprachigkeitsforschung immer mehr in den Fokus, was sich u.a. in der Neugründung mehrerer renommierter Zeitschriften wie »*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*« (1987 ff.), »*International Journal of*

*Bilingualism*« (1997ff.) und »*Bilingualism: Language and Cognition*« (1998ff.) zeigt. Obwohl bis heute linguistische Untersuchungen dominieren, offenbart sich seit der kognitiven Wende in den 1990er Jahren eine zunehmende Tendenz, Aspekte der kognitiven Psychologie (*cognitive studies*) und der *Literacy*-Forschung zu integrieren. Eine Vorreiterin dieser Forschungsrichtung war Doris C. Ching mit »*Reading and the Bilingual Child*« (1978), deren Ideen u.a. von Ellen Bialystok aufgegriffen und modifiziert wurden. Bis heute lassen sich zwei Richtungen beobachten: Auf der einen Seite die Fokussierung auf den engeren *Literacy*-Begriff, d.h. die Untersuchung des Schreib- und Leseerwerbs (vgl. u.a. Brisk 2007; Gregory 2008), auf der anderen Seite die Ausrichtung auf einen weiteren *Literacy*-Begriff, der die Konzepte *early literacy*, *visual literacy* und *media literacy* umfasst und auf den wechselseitigen Einfluss dieser verschiedenen *Literacy*-Konzepte auf die Entwicklung und Förderung von Mehrsprachigkeit untersucht (u.a. Arizpe 2009; McGonigal/Arizpe 2007).<sup>3</sup> Beiden Richtungen ist gemeinsam, dass sie nicht nur theoretische Ansätze entwickeln, sondern ihre Thesen mithilfe von Fallstudien zu verifizieren versuchen, indem Experimente und Untersuchungen mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Kindergärten und Schulen durchgeführt werden (u.a. Drury 2007; Gregory 2008). Bei diesen Studien werden sowohl der Erwerb metalinguistischer Konzepte (phonologische Bewusstheit, Erfassen von syntaktischen Strukturen, Wissen über Wortkonzepte) als auch die Fähigkeit, verschiedene Sprachregister zu beherrschen (konzeptuelle Mündlichkeit versus konzeptuelle Schriftlichkeit) als grundlegende Voraussetzungen für die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz herausgestellt (u.a. Bialystok 2001; de Houwer 1990). Hierbei kommt dem frühen Umgang mit Kinderliteratur, und insbesondere dem Bilderbuch, eine tragende Rolle zu. Befördert durch das erfolgreiche »*Bookstart*«-Projekt, das 1992 an der Universität Birmingham entwickelt und mittlerweile in ganz Großbritannien erfolgreich eingeführt wurde (und von mehreren europäischen Ländern, darunter auch in Deutschland mit »*Lesestart*«, übernommen worden ist) richtet sich die Aufmerksamkeit in Forschung und Praxis zunehmend auf den Erwerb literarischer Kompetenzen

3 Zur Definition der englischsprachigen Fachbegriffe s. Kümmerling-Meibauer 2006.

(»*literary literacy*«). So konnte nachgewiesen werden, dass fehlende literarische Kompetenzen in der Erst- und/oder Zweitsprache zu teilweise schwerwiegenden (meta)sprachlichen Defiziten bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen führen (Bialystok 2004). Als Konsequenz aus diesen Beobachtungen sind mehrere Forschungsprojekte initiiert worden, die den Einfluss des Umgang mit Bilderbüchern oder Texten mit hohem Bildanteil auf die Entwicklung der Sprach- und Literaturkompetenz von Migrantenkindern, die in der Regel Englisch als Zweitsprache erwerben oder erlernt haben, in Großbritannien untersuchen. Das von der schottischen Regierung finanzierte Projekt »*Learning to Read a New Culture. How Immigrant and Asylum-seeking Children Experience Scottish Identity Through Classroom Books*« (McGonigal und Arizpe) ist 2007 abgeschlossen worden (die Ergebnisse sind auf der Homepage der schottischen Regierung einsehbar), daran hat sich ein weiteres Projekt »*Visual Journeys*« unter der Federführung von Evelyn Arizpe angeschlossen, das von der *United Kingdom Literacy Association* unterstützt wird. In dieser Forschungsinitiative wird untersucht, welchen Input textlose Bilderbücher auf das Sprach- und Bildverständnis von mehrsprachig aufwachsenden Migrantenkindern haben. Diese beiden Projekte (vgl. dazu auch die Aufsätze von Arizpe 2009; 2010; 2011) verdeutlichen ebenso wie die Studien von Bialystok und Gregory, dass eine kompetente Mehrsprachigkeit auch Wissen über metaliterarische Phänomene (wie Humor, Ironie, Metapher), Diskursstrukturen (Umgang mit verschiedenen Kommunikationsformen, Verständnis des Konzepts »Geschichte« (*story*) sowie visuelle Symbolsysteme einschließt. So konnte mithilfe von Tests (u.a. *moving word task*) nachgewiesen werden, dass der frühe Erwerb visueller Kompetenzen mithilfe des Printmediums Bilderbuch den späteren Schrift- und Leseerwerb erleichtert, vor allem dann, wenn Kinder mit verschiedenen Schriftsystemen konfrontiert werden (Laycock 1998). Diese Projekte und Studien - vergleichbare Untersuchungen finden sich auch in den USA, Kanada und Australien - verdeutlichen einmal mehr, dass die Entwicklung einer kompetenten Mehrsprachigkeit von mehreren, äußerst komplexen Faktoren abhängig ist und dass die damit einhergehenden Fähigkeiten, Kompetenzen und Probleme nur mittels einer interdisziplinären Perspektive, die Forschungsergebnisse der Linguistik, Kinderliteraturforschung, *Literacy*-Forschung, kognitiven Psychologie und Pädagogik integriert, angemessen analysiert werden können.

## **Mehrsprachige Leseförderung im Elementar- und Primarbereich**

Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass es unerlässlich ist, die Gesamtsprachlichkeit von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund in der Leseförderung aufzugreifen und zu nutzen. Hierbei wird auch im amtssprachlich deutschen Raum kein Neuland betreten: Immer wieder werden von Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern Möglichkeiten gesucht und Wege erprobt, Mehrsprachigkeit und Leseförderung miteinander zu verbinden. Ein Beispiel sind die von den Lehrkräften des Hamburger Schulversuchs Bilinguale Grundschule entwickelten Arbeitsmaterialien, u.a. ein Wörterbuch für ein türkisches Lesebuch, das den monolingual deutschsprachig eingeschulten Kindern das Suchen der neuen Wörter und Wendungen erleichtern soll (Dirim u.a. 2010). Diese Projekte sind oft Einzelmaßnahmen im monolingualen Bildungssystem und es fehlt ihnen meist an Ressourcen, um das entwickelte Material zu optimieren und anderen zugänglich zu machen. Da es insgesamt im amtssprachlich deutschen Raum an Systematisierungen und an Begegnungen von Pädagoginnen und Pädagogen mangelt, die in diesem Bereich tätig sind, kommt es leider nur sehr selten zu einem fruchtbaren Erfahrungsaustausch und zu systematischen Wirksamkeitsanalysen von bilingual ausgerichteten Leseförderaktivitäten. Die uns zugänglichen Einblicke und die oben dargestellten Forschungsergebnisse legen nahe, dass im pädagogischen Bereich Modelle bilingualer Leseförderung, die eine systematische Progression enthalten, entwickelt und erprobt werden. In die Durchführung der Förderung müssten Eltern einbezogen werden, sollte es an mehrsprachigem Fachpersonal fehlen. Für einen ersten Versuch mehrsprachiger Leseförderung eignen sich auf dem Markt erhältliche Bücher in verschiedenen Sprachen, aber auch unterschiedliche Bücher in den einbezogenen Sprachen. Die konkrete Umsetzung könnte in Sprachenpaaren geschehen, um Prozesse des Sprachvergleichs übersichtlich gestalten zu können. Die vorhandene Lektüre sollte im Sinne der »Zone der nächsten Entwicklung« von Wygotski (1987) geordnet werden, die sich in vielen pädagogischen Programmen bewährt hat. Das heißt, dass die Bücher nach den sprachlichen Formaten, die sie aufweisen, so angeordnet werden, dass ein Aufbau vom reinen Bilderbuch ohne Text über Bücher mit sich wiederholenden sprachlichen Mustern bis hin zu Büchern mit komplexen Texten ohne Bild zustande kommt, um den Kindern jeweils die

Auseinandersetzung mit einem Format zu ermöglichen und ihnen anschließend förderliche Angebote auf der nächst höheren Komplexitätsstufe machen zu können (vgl. Lütje-Klose u.a. 2009). Da sprachliche Lernprozesse nachhaltiger wirken, wenn sie nicht isoliert stattfinden (Reich u.a. 2002, S. 24), sollten im Sinne des »*Whole Language Approach*« (Norris & Hoffman 1993) ferner begleitende pädagogische Aktivitäten durchgeführt werden, z.B. Rollenspiele mit den Charakteren der Bücher, die mehrsprachig gestaltet werden können. Ein ausführlicher Vorschlag auf der Basis des Bilderbuchs »*Küçük beyaz ayı - nereye gidiyorsun?* Kleine Eisbär - wohin fährst du?« von Hans de Beer wurde von Lütje-Klose & Dirim (2007) ausgearbeitet. Unter Vernetzung ist jedoch nicht nur der Bezug zu verschiedenen Sachthemen bzw. Unterrichtsfächern zu verstehen, sondern auch der Einbezug anderer Erziehungsinstanzen wie z.B. der Elternhäuser, vor allem für die weitere Förderung des Lesens in den nicht deutschen Familiensprachen.

Für die Gestaltung einer systematischen Leseförderung in der Schuleingangsphase sollten auf Grund der oben referierten Forschungsergebnisse und theoretischen Überlegungen folgende Prinzipien gelten:

1. Berücksichtigung und aktiver Einbezug der Familiensprachen der Kinder
2. Einbezug der Elternhäuser und anderer Erziehungsinstanzen
3. Altersgerechte und interessenorientierte Wahl von Büchern
4. Aufbau einer Progression an Hand von sprachlichen Formaten
5. Reichhaltiges Angebot auf allen Progressionsstufen
6. Vernetzungen zu anderen Lernbereichen
7. Beschäftigung mit verschiedenen Besonderheiten der Sprachen.

Auch wenn es bei der Leseförderung in der Schuleingangsphase vor allem darum gehen sollte, Freude am Lesen zu erwecken und aufrecht zu erhalten (vgl. Lütje-Klose & Dirim 2007), erscheint das zuletzt genannte Prinzip auf Grund der referierten Forschungsergebnisse von großer Bedeutung zu sein. Es geht darum, Sprachentwicklungen, die die Kinder ohnehin durchlaufen, mit dem Ziel des Erwerbs einer Bildungszwei- oder Mehrsprachigkeit zu unterstützen. Hier kommt der von Oomen-Welke (2008) in zahlreichen Forschungsarbeiten und Publikationen bearbeitete Aspekt der sprachlichen Bewusstheit in Spiel. Es sollten den Kindern auf allen sprachlichen Ebenen altersgerechte

Angebote gemacht werden, mit Hilfe derer sie die involvierten Sprachen an Hand der gerade gelesenen bzw. vorgelesenen Bücher miteinander vergleichen und mit Hilfe derer sie die Gemeinsamkeiten der und Unterschiede zwischen den Sprachen bewusst erfassen, verstehen und speichern können. Das Ziel wäre, dass sie Transferleistungen zwischen den Sprachen nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern bewusst vollbringen können. Hierbei wären verschiedene Ebenen von Sprache zu berücksichtigen: die phonetische, die morphologische, die syntaktische, die semantische und die pragmatische Ebene sowie, je nach Entwicklungsstand der Alphabetisierung, die Schrift in beiden Sprachen. Im Elementarbereich ist zunächst an phonologische Bewusstheit zu denken. Kinder können die Aussprache von bestimmten Wörtern in beiden Sprachen »üben« und miteinander vergleichen, Hilfe erhalten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in diesem Bereich zu fokussieren. Daran anschließend könnten Wörter in den Sprachen gesammelt werden, die dasselbe bedeuten. Mit Hilfe eines Bilderbuchs, das in verschiedenen Sprachen erschienen ist (s. Liste bei Lütje-Klose & Dirim 2007, S. 19), lassen sich auch bei Kindergartenkindern kleine Rollenspiele ausdenken, mit denen die Kinder an bestimmte Figuren wie unterschiedliche Tiere gebunden, Begrüßungsformeln, Sätze und Fragen aussprechen. Damit würden die Kinder verstehen lernen, wie sprachpragmatische Handlungen in beiden Sprachen vollzogen werden. Bei Kindern, die sich im Alphabetisierungsprozess befinden, lassen sich die gelernten Inhalte verschriftlichen, z.B. auf Bildkärtchen. Für besonders »Fortgeschrittene« sind Vergleiche auf morphologischer und syntaktischer Ebene denkbar, z.B. könnten die Kinder unter gezielter Hinführung »entdecken«, dass es im Russischen und Türkischen im Vergleich zum Deutschen keine Artikel gibt. Im nächsten Schritt könnten sie versuchen herauszufinden, wo sich die Artikel »versteckt« haben könnten, und könnten z.B. die Akkusativendung des Türkischen erkennen, die dem deutschen bestimmten Artikel im Akkusativobjekt entspricht.

Wünschenswert wäre es, wenn Schulbuchverlage Bücher veröffentlichen würden, welche die beschriebene systematische Leseförderarbeit anleiten, um Pädagoginnen und Pädagogen die Arbeit zu erleichtern. Da in naher Zukunft nicht zu erwarten ist, dass sich die monolingualen Bildungssysteme der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit gegenüber grundlegend öffnen werden, wird die mehrsprachige Lesearbeit vorerst weiterhin von Einzelinitiati-

ven abhängig bleiben. Wünschenswert wäre die verstärkte Arbeit in wissenschaftlich begleiteten und evaluierten Projekten, um die Potenziale bilingualer Leseförderung zu zeigen.

#### *Literatur*

- Arizpe, E. (2009). Sharing Visual Experiences of a New Culture: Immigrant Children's Responses to Picturebooks and Other Visual Texts. In J. Evans (Ed.). *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. London: Routledge, 134-151.
- Arizpe, E. (2010). »All this book is about books«: Picturebooks, Culture, and Metaliterary Awareness. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer & C. Silva-Díaz (Eds.). *New Perspectives in Picturebook Research*. New York: Routledge, 69-82.
- Arizpe, E. & Blatt, J. (ersch. 2011). How Responses to Picturebooks Reflect and Support the Emotional Development of Young Bilingual Children. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.). *Where Literacy Begins. Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2004). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy. In T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. London: Blackwell, 577-601.
- Brisk, M.E. (2007). *Literacy and bilingualism*. Mahwah: Lawrence Erlbaum (2. Aufl).
- Baur, R.S. & Meder, G. (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In R. Baur, G. Meder & V. Previšić (Hg.). *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 109-140.
- Ching, D.C. (1978). *Reading and the Bilingual Child*. Newark: Int. Reading Association.
- Cummins, J. (2006). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Reprint. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- De Beer, H. (1994). Kleiner Einsbär, wohin fährst Du? Küçük Beyaz Ayı Nereye gidiyosun? Zürich: NordSüd Verlag.
- De Houwer, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth: A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirim, I. (2009). »Ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz«: Migrationsspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In U. Neumann & H. H. Reich (Hg.). *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Münster: Waxmann, 129-146.
- Dirim, I. & Döll, M. (2009). »Bumerang« - Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf - vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hg.). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster: Waxmann, 139-147.
- Dirim, I. u.a. (2009). *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg. Abrufbar unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2009.pdf> (letzter Zugriff 25.12.2010).
- Döll, M. & Dirim, I. (2010). Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration. In A. Datta (Hg.). *Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 167-175.

- Drury, R. (2007). *Young Bilingual Learners at Home and School*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Gogolin, I. (2007). Herausforderung Bildungssprache - »Textkompetenz« aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. Bausteine eines Beitrags zur 27. Frühjahrskonferenz, 15. bis 17. Februar 2007 in Schloss Rauischholzhausen. In K. Bausch u.a. (Hg.). *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 73-80.
- Gregory, E. (2008). *Learning to Read in a New Language*. London: Sage.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 236-251.
- Hornberg, S. (2010). Mehrsprachigkeit. Kulturelles Kapital oder Bürde in der Schule? In P. Mecheril u.a. (Hg.). *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 115-134.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17-26.
- Kümmerling-Melbauer, B. (2006): Literacy. In Zipes, J. u.a. (Eds.): *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*. Bd. 2. Oxford: Oxford University Press, 452-453.
- Laycock, L. (1998). A Way into a New Language and Culture. In J. Evans (Ed.). *What's in the Picture? Responding to Illustration in Picture Books*. London: Paul Chapman, 79-95.
- McGonigal, J. & Arizpe, E. (2007). *Learning to Read a New Culture. How Immigrant and Asylum-Seeking Children Experience Scottish Identity through Classroom Books. Final Report*. Edinburgh: Scottish Government. <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2007/10/31125406/0>
- Lütje-Klose, B. & Dirim, I. (2007). Mehrsprachige Bilderbücher im Deutschunterricht. In *PRAXIS DEUTSCH*, H. 202, Jg. 34, 16-19.
- Lütje-Klose, B., Dirim, I. & Willenbring, M. (2009). TESSLA. Ein internationales Kooperationsprojekt zur Lehrerbildung für eine präventive Sprachförderung mehrsprachiger Kinder. In A. Bürl, U. Strasser & A.-D. Stein (Hg.). *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 285-293.
- Norris, J. & Hoffman, P.R. (1993). *Whole Language Intervention for School Age Children*. San Diego: Singular.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background - Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> Zugriff: 20. 12. 2010.
- Oomen-Welke, I. (2008). Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 33-48.
- Portmann-Tselikas, P. & Schmöler-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, 39 (Textkompetenz), 5-16.
- Reich, H.H. (2000). Die Gegner des Herkunftssprachen-Unterrichts und ihre Argumente. *Deutsch lernen*, 2, 112-126.
- Reich, H. H u.a. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Schmöler-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.

- Schroeder, C. & Stölting, W. (2005). Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In I. Gogolin & U. Neumann (Hg.). Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migationshintegrund. Münster: Waxmann, 145-223.
- Siebert-Ott, G. (2006). Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Ausg. Paderborn u.a.: Schöningh, 536-547.
- Springsits, B. (2009). »Mathe kann ich auch!« Eine Untersuchung zur Textkompetenz in Deutsch als Zweitsprache mit besonderer Berücksichtigung familiärer Einflussfaktoren. Diplomarbeit. Wien. <http://othes.univie.ac.at/5405/> Zugriff: 20. 12. 2010.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2009). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme u.a. (Hg.). Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u.a.: Waxmann, 200-230. Abrufbar auch unter: [http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Bilanz\\_nach\\_einem\\_Jahrzehnt.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf) Zugriff: 20. 12. 2010.
- Wygotski, L. (1987). Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.



## **Mehrsprachigkeit als Chance und Herausforderung Konzepte und Modelle aus Luxemburg**

*Charles Berg*

Zum Thema der Tagung »*Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schrift-spracherwerb?*« hoffe ich etwas beitragen zu können, indem ich über Erfahrungen aus Luxemburg berichte. Ich komme nämlich aus einem Land, in dem, wie Shlomo Alon, unser Kollege aus Israel, es ausdrückt, viele Menschen eine Muttersprache haben, die ihre Mutter nicht beherrscht hat. Auch hat Cléo Vilson Altenhofen in seiner Mainzer Dissertation (Altenhofen 1996) über das Hunsrückische am Rio Grande gezeigt, wie unpräzise, unzutreffend, vieldeutig und belastend der Begriff Muttersprache in wissenschaftlicher Hinsicht sein kann. Die gleiche Argumentation kann man nachvollziehen mit Blick auf das Lëtzebuergesch in Illinois und Wisconsin (vgl. Gonner & Schmit 2008), die Brüsseler Sprachenvielfalt, wie sie im Umkreis von Hugo Baetens-Beardsmore (Baetens-Beardsmore & Witte 1987) beschrieben wurde oder die eigentümliche Gemengelage von Italienisch, Französisch, Frankoprovenzalisch und Titsch, die im italienischen Aostatal herrscht (vgl. z.B. Diémoz 2002, Cavalli & Coletta 2003).

Heute gilt diese Feststellung nicht mehr nur für die exotischen Fälle; Mehrsprachigkeit ist besonders in urbanen Ballungsgebieten zur allgemeinen Realität geworden. Um der leidigen und empfindlichen Diskussion über Muttersprache zu entgehen, hatten Christiane Weis und ich formuliert, Mehrsprachigkeit sei vielleicht die Muttersprache der Luxemburger (Berg & Weis 2005). Dieser Spruch war als Kalauer gemeint, dennoch bezogen wir in der Presse Prügel dafür (Fehlen 2006; Weber 2006). Ausdrücken wollten wir, dass es schwierig ist, die Frage nach der Muttersprache in Luxemburg eindeutig und pädagogisch hilfreich zu beantworten, dass die Lage komplex ist und dass man in pädagogischer Hinsicht auch kommunikative Kompetenzen jenseits des Einzelsprachlichen im Blick behalten sollte. Luxemburg ist trotz der Probleme, die sich aus der Mehrsprachigkeit ergeben, bildungsmäßig ein Beispiel

für eine funktionierende mehrsprachige Erziehung. Die meisten Luxemburger sind drei- oder viersprachig. Dennoch hat sich bei PIRLS/IGLU 2006 in Bezug auf die Lesekompetenz in Deutsch, was ja für die meisten Kinder bestenfalls die Zweitsprache darstellt, ergeben, dass die Luxemburger Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse beim internationalen Vergleich (allerdings mit Viertklässlern) mit einem Mittelwert von 557 Punkten zur Spitzengruppe gehören (vgl. Berg et al. 2007; Berg, Freiberg & Reding 2007). Vervollständigen lässt sich das Bild durch eine zweite Studie, die auch die Lesekompetenz in Französisch einbezieht. Die LESELUX-Studie nämlich, eine PIRLS/IGLU-Replikation, weist für die Sechstklässler im Deutschen einen Wert von 587 Punkten auf einer Skala mit dem Mittelwert 500 und der Standardabweichung von 100 auf. Damit liegt die Luxemburger Leseleistung über dem internationalen Höchstwert, den die Viertklässler der Russischen Föderation (Top-Position im Ranking mit 565 Punkten) in der Originalstudie erzielt haben. Aber auch für die Leseleistung im Französischen wird immerhin ein überdurchschnittlicher Wert von 517 Punkten erreicht (Bos et al. 2009, S. 38). Die spezielle Situation in Luxemburg wird besonders dadurch interessant, weil im 21. Jahrhundert in einer globalen Perspektive manchmal Gründe gegeben werden, warum bilinguale Erziehung gut für alle Kinder, quer durch die Welt, sei und dass man sich allerorts mit der Frage auseinandersetzen müsste, wie sich das bewerkstelligen ließe. So formuliert Ofelia Garcia etwa: »[...] *bilingual education is above all an enterprise of love for the children of the world who will be the men and women of the future*« (Garcia & Baetens-Beardsmore 2009, S. 383).

Mein Beitrag greift die angedeutete Problematik der multilingualen Lesekompetenz auf und umfasst drei Teile. Zuerst werde ich einen knappen Aufriss der Luxemburger Mehrsprachigkeitssituation geben und will dabei auch die pädagogische Problematik des Sprachlernens im Allgemeinen und die des Schriftspracherwerbs im Besonderen beleuchten. Im zweiten Teil werde ich einige Initiativen und Untersuchungen aus Luxemburg vorstellen, die eventuell unsere vorerst auf Deutschland bezogene Diskussion weiterbringen könnten. Im letzten Teil, als Schlussfolgerung sozusagen, will ich auf das laufende europäische, von der Universität Köln koordinierte EUCIM-TE-Projekt eingehen, in das beispielsweise das deutsche FörMig-Projekt mündet, aber auch die britische NALDIC-Bewegung (*National Association for Language Development in the Curriculum*), die Vancouver-Projekte von Bernie Mohan und schließlich

auch viele Initiativen, die in den letzten Jahren in Luxemburg unternommen wurden. Was ich vermitteln werde, hat Praxisrelevanz nicht in dem Sinne, dass ich Ihnen sagen werde, was Sie zu tun haben, aber indem es vielleicht dazu beitragen kann, dass man Praxis mit anderen Augen sieht. Insgesamt geht es mir dabei darum, dreierlei zu zeigen: Erstens, in einem multilingualen Kontext ist die Entwicklung einer mehrsprachigen Lesekompetenz möglich. Zweitens, dieser Prozess stellt Herausforderungen, die man auf unterschiedlichen Ebenen aufnehmen muss. Drittens, die Erfahrung im mehrsprachigen Raum ist heute bedeutsam für die Bedingungen des Sprachlernens und Aufwachsens überhaupt.

### **Zur Beschreibung der Luxemburger Mehrsprachigkeit**

Luxemburg ist ein kleines Land (80 km lang, 40 km breit), mitten in Europa, an der Grenze von Romania und Germania, zwischen Belgien, Frankreich und Deutschland. In der mündlichen Kommunikation ist Lëtzebuergesch, sprachhistorisch eine westmoselfränkische Mundart, 1984 durch Gesetz zur Nationalsprache geworden, die dominante Sprache. Daneben wird ebenfalls Deutsch und Französisch gesprochen. Der Prozentsatz der Kinder, die bei der Einschulung in die Vorschule angeben, ihre Familiensprache sei Lëtzebuergesch, ist aber stark rückläufig. Laut einer alarmierend gemeinten Arbeitsstatistik aus dem Bildungsministerium gibt es in dem 2004 geborenen Jahrgang nur noch 42 Prozent Luxemburgophone. Auch bei den Schülern Luxemburger Nationalität ist der Anteil der Luxemburgischsprachigen rückläufig. Dafür hat aber der Besuch von Kursen für Luxemburgisch als Fremdsprache stark zugenommen. Die Tendenz erklärt sich wahrscheinlich durch den demografischen Befund, dass das Bevölkerungswachstum mehr dem Nettozuwanderungsüberschuss als dem Geburtenüberschuss zu verdanken ist. Bezogen auf die Schriftsprache sieht die Lage anders aus. Hier gibt es zwei konkurrierende Sprachen: Deutsch und Französisch. Allerdings behauptet sich das Luxemburgische (in einer spezifischen Form) als SMS-, e-mail- und Internetsprache, wie es auch die linguistischen Sprachbeobachter (Gilles 2009) festgestellt haben. Die Babel-Situation wird dann perfekt, wenn internationale und Migrantensprachen (Portugiesisch, Italienisch, Englisch, Russisch, Serbokroatisch, Spanisch etc.) hinzukommen.

Zur Interpretation der Sprachensituation greife ich auf den Begriff der Sprachökologie zurück. Er wurde 1972 von dem Harvard-Linguisten und Skandinavisten Einar Ingvald Haugen geprägt. Haugen gebrauchte den Begriff als biologische Metapher und versuchte den Geist der biologischen Ökologie auf das Leben der Sprachen zu übertragen. Demgemäß verstand er Sprachökologie als die Untersuchung der Interaktionen zwischen einer gegebenen Sprache und ihrer Umwelt, das sind im wesentlichen Sprecher und Gemeinschaften. Die Linguisten und Soziolinguisten haben die Arbeiten Haugens kaum rezipiert und widmeten sich den höheren Aufgaben der Untersuchung der Phonologie, der Syntax, des Lexikons. Von einem ökologischen Standpunkt aus aber lassen sich viele Aspekte der klassischen Linguistik in Frage stellen, und diese Fragen entsprechen in mancher Hinsicht auch den Überlegungen, die Sprachlehrer vor ihren multilingualen Klassen anstellen. Sprache erscheint weniger als ein losgelöstes Regelsystem als ein situativ eingebettetes Sozialverhalten, das den Bedürfnissen menschlicher Vergesellschaftung entspricht: Kommunikation, Kultur und Zugehörigkeit. Im 21. Jahrhundert hat die Sprachökologie einen neuen Auftrieb erfahren. Zeichen hierfür sind die Veröffentlichung des neunten Bandes der *Encyclopedia of Language and Education*, welcher der Sprachökologie gewidmet ist, und die Veranstaltung eines interdisziplinären MA-Kurses an der Universität Berkeley, bei dem Kalifornien in seiner Mehrsprachigkeit als besonders angemessener Forschungsraum für sprachökologische Studien angesehen wird. Im Syllabus des Berkeleyer Kurses heißt es u.a.:

*This is not a traditional psycholinguistics or cognitive science course, but rather an experimental attempt to integrate the disciplines that study language in a broader framework that we refer to as »language ecology.« This is part of an emerging interdisciplinary effort at Berkeley to explore language within its individual, societal, cultural, and historical frameworks. [...] We situate language in contexts of individual mental processes as well as contexts of interaction between individuals in a society and between social groups. We approach language learning and language use as a nonlinear, relational human activity, co-constructed between humans and their environment, contingent upon their position in space and history, and a site of struggle for the control of social power and cultural memory (Berkeley Language Center).*

Es sind nicht oberflächliche Befunde, die den Kern der Luxemburger Sprachökologie ausmachen. So ist es sicher nicht wesentlich, dass Luxemburg ein Land ist, in dem es drei Landessprachen gibt, dass eine Schule wie das *Lycée technique du Centre* von Schülern von mehr als dreißig Nationalitäten besucht wird oder dass die Gemeindeverwaltung meiner Heimatstadt Düdelingen angibt, hier würden mehr als 80 verschiedene Muttersprachen gesprochen. Distinktive Merkmale sind hingegen folgende Tatbestände. Es gibt in Luxemburg sozusagen keine monolingualen Sprecher. Fernand Fehlens (1998) hat zum Beispiel aus Umfrageergebnissen folgende Sprachgebrauchstypologie und eine entsprechende Verteilung vorgelegt.

1	Les germanographes - D/F	34%
2	Les germanographes - D/E	5%
3	Les »vieux luxembourgeois francographes«	22%
4	Les »nouveaux luxembourgeois francographes«	7%
5	Les »francophones«	3%
6	Les trilingues L/D/F	23%
7	Les bilingues L/D	5%

Auch wenn eine derartige, allein im Bezug auf Umfragedaten bezogene Konstruktion immer Unsicherheit aufweist, gibt Fernand Fehlens Versuch doch ein Gefühl für die Diversität der Plurilingualität in Luxemburg und dafür, wie bei ihrem Zustandekommen historische Kontingenzen, soziokulturelle Differenzen und neuere Arbeitsmarktentwicklungen zusammenspielen mögen.

Außerdem kennen die meisten Sprachen Varietäten, aber auch Statusparadoxe. Das Deutsche etwa ist für viele Luxemburger die erste Schriftsprache. Vom Schriftsteller Georges Hausemer (1984) wurde es als »Stiefmuttersprache« bezeichnet. Es ist eine Sprache, die sich diskreditiert hat, von der man sich unter Umständen distanzieren mag, die in bestimmten Situationen

bewusst nicht gebraucht oder bewusst mit Akzent gesprochen oder verballhornt wird. Im Wettstreit mit dem Luxemburgischen bekommt das Deutsche deutlich den zweiten Preis. Luxemburgisch wird von vielen emotional hochgewertet, ist dennoch rückläufig und gilt als unangemessen im akademischen und professionellen Gebrauch. Französisch ist einerseits die steife Schriftsprache, in dem der viel zitierte offizielle französische Brief geschrieben werden soll, und dann wieder in einer mündlichen Variante mit einer Pidginisierungstendenz das Verständigungsmedium zwischen Einwanderern und Luxemburgern. Portugiesisch ist für die einen die verachtete und verspottete Immigrantensprache und für die anderen die Sprache des Herzens und der Heimat.

Psychologisch gibt es im Denken der Sprecher eine ausgeprägte Interaktion zwischen den Sprachen. Idiome werden aufeinander bezogen, erhellen sich gegenseitig. Sprecher entwickeln im Verhältnis zu Bildungs- und Lebenslaufenerfahrungen diverse multilinguale Subjektivitäten aus. Es entsteht eine soziale Landschaft mit konkurrierenden Codes und eine zum Teil regulierte, zum Teil nicht regulierte Praxis des Codeswitching. Sprachen kennen eine erhöhte strukturelle Instabilität, auf die zum Teil mit Hyperkorrektheit, angeblicher Hyperkorrektheit oder Appellen an die Hyperkorrektheit reagiert wird. Familien sind oft durch eine generationale Diskontinuität der sozialen Praxis der Mehrsprachigkeit geprägt. Soziales Wissen wird in mehr als einer Sprache gespeichert und zur Verfügung gestellt.

Georg Mein, Germanist an der Universität Luxemburg, meinte neulich in einem Presseinterview, Luxemburg sei ein Schlaraffenland für Sprachforscher. Ist man als Bildungsforscher an Kontexten und Strukturen des Aufwachsens und an ihrer nachhaltigen Veränderung interessiert und soll man als intelligenter Benutzer des linguistischen Wissens Praktikern Hinweise geben, wie man mit einer solchen Situation umgehen kann, erscheint sie eher als Albtraum. Die Herausforderung wird weniger lustig, viel problematischer. Man könnte es dann eher mit Frank Sinatras in *New York, New York* halten und sagen: *And if I can make it there, I'm gonna make it anywhere.*

Für Schüler in Bezug auf ihre Entwicklung und besonders im Hinblick auf den Schriftspracherwerb hat die Mehrsprachigkeit zwei Gesichter. Ein lachendes, bei dem die Mehrsprachigkeit als Quelle der Bereicherung erlebt wird und zur Grundlage für multikulturelle Flexibilität wirkt. Der einzige Wermutstropfen ist vielleicht die Frustration darüber, dass man in keiner der Spra-

chen das Niveau von Topmonolingualen erreicht und ab und zu den Druck der Mehrsprachigkeit empfindet. Am andern Ende des Spektrums aber wird, besonders dann, wenn die komplexe Sprachökologie auf eine migrationsbedingte Mehrsprachigkeit trifft, die Sprachsituation leicht ein Bedingungsfaktor von Schulversagen und sozialer Exklusion, von dem besonders Kinder mit Migrationshintergrund betroffen sind.

Ein wesentliches Moment in diesem Zusammenhang bleibt es, ein Verständnis dafür zu schaffen, was beide Gruppen, die Verlierer und die Gewinner, unterscheidet. Jörg Dollmann und Cornelia Kristen (2010) haben sich bei ihrer Untersuchung türkischer Grundschüler auf Unterschiede zwischen L1 und L2 bezogen. Dabei werden zwei negative Szenarien sichtbar: sprachliche Marginalität und monolinguale Segmentation. Das Kind beherrscht im ersten Fall keine Sprache richtig, im zweiten Fall bleibt es ausgeschlossen, weil es in seiner Familiensprache eingeschlossen ist. Auf der anderen Seite lassen sich zwei positive Szenarien identifizieren: monolinguale Assimilation und kompetente Bilingualität. Im ersten Fall kann der Schüler besser Deutsch als Türkisch, im zweiten Fall ist er in beiden Sprachen kompetent. Da beide Wege zu guten Schulleistungen führen, spielt der Unterricht in der Erstsprache logischerweise keine Rolle in Bezug auf den Schulerfolg. Dollmans und Kristens Analyse haben etwas Bestechendes, weisen dennoch eine charakteristische Schwäche auf. Der Parallelismus zu soziologischen und sozialpsychologischen Integrations- und Assimilationsmodellen führt dazu, dass Sprachwelt und Sozialwelt als nebeneinanderstehend gesehen werden und gerade so sprachökologische Austauschmechanismen vielleicht nicht erfasst werden.

In der Zweitspracherwerbsforschung hat aber seit Jahrzehnten der Bezug zu Sprachgebrauchssituationen es erlaubt, wesentliche Differenzierungen herauszuarbeiten. Das gilt etwa für die Unterscheidung zwischen alltäglicher Kommunikationssprache und einer spezifischen Bildungssprache. Jim Cummins (1979) hat die wichtige Unterscheidung zwischen *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* und *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)* eingeführt. Sprachdiagnostische Fehleinschätzungen kommen gerade dadurch zustande, dass die fließende Beherrschung einer Sprache für den Alltagsgebrauch in der Regel kaum etwas aussagt über die Beherrschung einer dekontextualisierten und strukturierten Bildungssprache. Der Zugang zur Bildungssprache, mit dem besonders wissensbezogenes Leseverstehen ver-

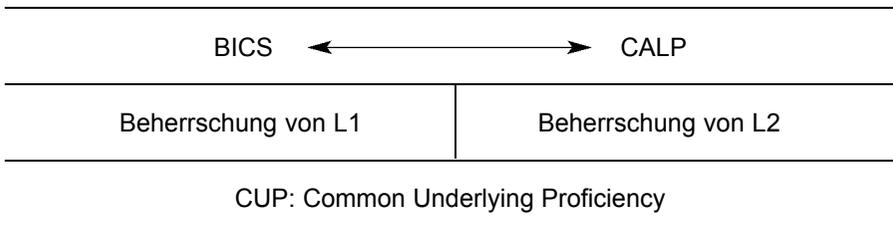


Abb.1: Die Elemente von Jim Cummins' Mehrsprachigkeitsansatz: BICS vs. CALP, CUP

bunden ist, entscheidet dabei maßgeblich über den Schulerfolg. Hinzu kommt die *Common Underlying Proficiency*, die zugrundeliegende gemeinsame Kompetenz. Gerade diese Tiefenstruktur des Kompetenzprofils entscheidet darüber, ob das betroffene Kind die biografischen Entwicklungsaufgaben bewältigt, die wohl mit Sprachbeherrschung zu tun haben, aber weit über die Beherrschung einer Einzel- oder gar einer Zweitsprache hinausgehen: Gelingt es zum Beispiel dem Kind in den frühen Jahren, seine Wirklichkeit angemessen zu strukturieren, gelingt auch am Übergang zur Grundschule der Zugang zur Schriftsprache, später der Zugang zum Wissen, noch später zum Arbeitsmarkt sowie zur politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Partizipation. Die Hinweise machen deutlich, wie die Ansätze von Jim Cummins eine sprachökologische Hinterfragung, die besonders pädagogisch relevant ist, erleichtern können.

### Initiativen und empirische Analysen aus Luxemburg

Ich werde anhand von Beispielen auf unterschiedlichen Ebenen versuchen, einen Eindruck von den Bemühungen, die derzeit in Luxemburg aktuell sind, zu vermitteln. Mein erstes Beispiel bezieht sich auf die Systemebene und verweist auf den von den bildungspolitisch Verantwortlichen eingeleiteten Reformprozess *Réajustement de l'enseignement des langues*.

Der Ausgangspunkt ist das Koalitionsabkommen und die Regierungserklärung von 2005. Hier findet sich die Formel *Réajustement de l'enseignement des langues*. Gemeint ist, dass man zwar an der Luxemburger Mehrsprachigkeit festhalten will, gleichzeitig aber Negativeffekte wie die übertriebene Selektion, die den generationalen Qualifikationstransfer gefährdet, abpuffert.

Die Luxemburger Regierung suchte die Kooperation mit der Sprachpolitikabteilung des Europarates und mit der Universität und ließ in einer mehrere Etappen umfassenden Prozedur ein nationales Sprachbildungsprofil erstellen (Berg & Weis 2005; Goullier et al. 2006; Berg & Weis 2007; Berg & Weis 2008). Ergebnisse waren allgemeine Orientierungen für eine Veränderung der Sprachbildungspolitik: ein Überdenken der curricularen Methodologie, eine verstärkte Anerkennung der Diversität von Sprachlernkarrieren und individuellen Sprachprofilen, die Betonung transversaler Aspekte der Sprachbildung, die Unterstreichung der plurilingualen Dimension des Sprachgebrauchs sowie die Mobilisierung von Institutionen und Akteuren in einer kohärenten und gemeinsamen Veränderungsdynamik. Das letzte Treffen mit unterschiedlichen Akteuren in der Bilanzierungsphase war überaus positiv. Das *Réajustement de l'enseignement des langues* wurde als Ausdruck einer kohärenten Politik gewertet, ein Großteil der angekündigten Maßnahmen war verwirklicht worden (Goullier et al. 2009). Dennoch bleibt bis heute der Nachweis aus, dass sich auch bei den Schülerleistungen, wie sie etwa in PISA und PIRLS (bzw. IGLU) gemessen werden, Folgen bemerkbar machen. Auf jeden Fall wird am Ende des Prozesses bildungspolitisch eine Richtung der Transformation des Bildungssystems deutlich. Die Ausgangsrealitäten waren durch eine rigide kompartimentalisierte Curriculumarchitektur gekennzeichnet. Es galt als selbstverständlich, dass der Sprachunterricht einen Großteil der Unterrichtszeit beanspruchte und dass das zuungunsten der Sachfächer, Geschichte, Naturwissenschaften, aber auch des Luxemburgischen, der Kunst und des Sports ging. Dieser Logik entsprach, dass Sprachlehrer ihre Fachstundendeputate verteidigten wie Goldgräber ihre Claims und dass die einzelsprachliche Korrektheit die wichtigste Rolle im Selektionsprozess spielte.

Heute ist eine Alternative zwar nicht von allen akzeptiert, dennoch wird deutlich sichtbar, dass wir uns von der Vorstellung eines trilingualen Equilingualismus weg bewegen hin zur Akzeptierung eines realistischen und diversen Plurilingualismus. Wir verabschieden uns vom Mythos des dreifachen *native speaker* und beginnen die diversen Identitäten multilingualer Subjekte, wie sie durch biografische Karrieren und Lebensentscheidungen geprägt sind, zu begreifen. Hilfreich sind dabei Standards, die sich am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientieren. Aus dem gesamten Prozess entsteht die Hoffnung auf eine außergewöhnliche Chance der expliziten und reflektierten

Erneuerung der Sprachbildung, die aufbaut auf einer kompetenzorientierten flexibleren Curriculumarchitektur und die den Schülerinnen und Schülern ein verstärktes Selbstvertrauen in ihre kommunikativen und sprachlichen Möglichkeiten gibt.

Während mein erstes Beispiel stark bildungspolitisch verankert ist und die Transformation des Systems anpeilt, bezieht sich das zweite Beispiel auf eine viel konkretere und praxisnahe Ebene. Es handelt sich hier um einen Punkt des Aktionsplans, die von einem Verantwortlichen mit einer kleinen Gruppe von Lehrern durchgeführt wurde. Mirko Mainini (2008) führte eine Untersuchung des Leseverstehens im zweiten Schuljahr durch. Das Projekt war als Aktion 30 im Aktionsplan vorgesehen. Dort hieß es:

*Conjointement avec l'Université du Luxembourg, un membre du Collège des inspecteurs de l'enseignement primaire mènera un projet concernant l'apprentissage et l'enseignement de la compréhension de textes en 2e année d'études. L'objectif est d'identifier les méthodes didactiques adaptées au concept élargi de la littératie dépassant la simple technique du décodage de mots et s'ouvrant sur la compréhension de textes dans des situations réelles. Le projet sera accompagné de mesures de formation et réfléchira sur la transférabilité de l'approche (Berg & Weis 2007, S. 60f.).*

Im Fokus des Projektes stand die konkrete Veränderung der Unterrichtspraxis, die durch Lehrerfortbildung erreicht werden und auf eine Steigerung der Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler hinauslaufen sollte. Die Ausgangsüberlegung war, dass leseschwache Schüler oft das Gelesene passiv und oberflächlich rezipieren. Mirko Mainini will also die aktivere Auseinandersetzung mit dem Text fördern, indem er den Lehrern hilfreiche Strategien hierfür zugänglich macht. Er arbeitet besonders mit zwei Ansätzen: *explicit teaching*, dem direkten Unterricht von Lesestrategien, und mit *peer-assisted learning strategies*. Ziel von beiden Ansätzen ist, bei den Schülerinnen und Schülern eine stärkere Selbstreflexion als Grundlage der Selbststeuerung des Lernens anzuregen. Methoden wie Hypothesen bilden, lautes Denken, Fragen stellen, Zusammenfassen und graphisches Darstellen eines Textes stehen im Vordergrund (vgl. Duke & Pearson 2003).

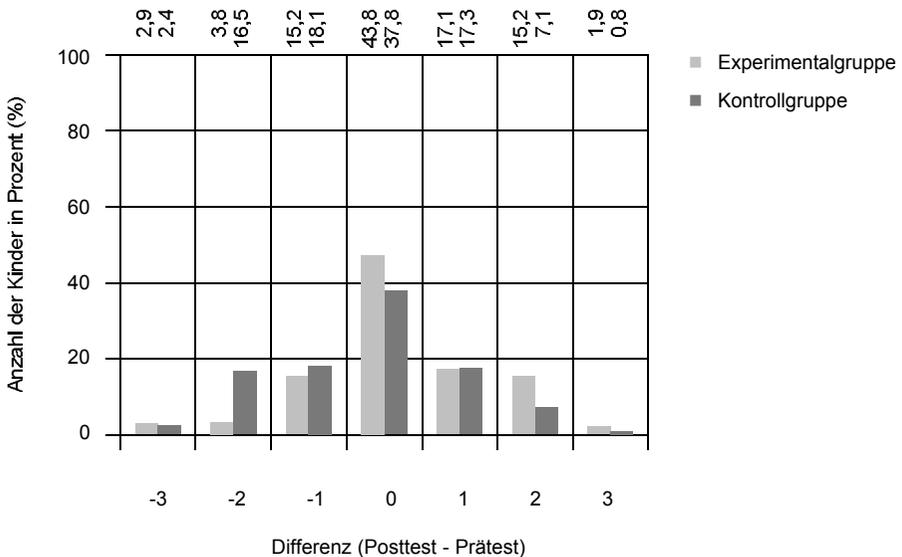


Abb. 2: Quartile des Leseverständnisses (Prätest-Posttest-Differenz/Gruppe) © Mirko Mainini

Mainini arbeitete fünf Wochen lang mit den Lehrerinnen und Lehrern der Treatmentgruppe. Er vergleicht im Post- und Prätest die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler anhand des Hamburger Lesetests Hamlet. In Bezug auf die Lesegeschwindigkeit kommt es nicht zu einer signifikanten Differenz. Der Vergleich von Post- und Prätest aber weist trotz der kurzen Dauer eine signifikant größere Verbesserung des Leseverstehens in der Treatmentgruppe auf. Kinder mit Migrationshintergrund haben den größeren Nutzen von der Intervention, denn ihr Leseverständnis hat sich im Vergleich zu luxemburgischen Muttersprachlern relativ stärker (zwischen dem Prä- und dem Posttest) verbessert. Dem »Schereneffekt«, der sich in der Kontrollgruppe feststellen lässt, wird also in der Treatmentgruppe entgegengewirkt. In der Gruppendiskussion, die ich mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen durchgeführt habe, war das zentrale Motiv, dass Maininis Intervention die Selbständigkeit der Schüler gestärkt habe und dass der Gewinn für die Lehrerschaft in einer parallelen Stärkung von Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit lag.

Für mich stellt das Ergebnis der Arbeit eine kleine Sensation dar. Es ist tatsächlich gelungen, auf überzeugende Art und Weise den Nachweis zu

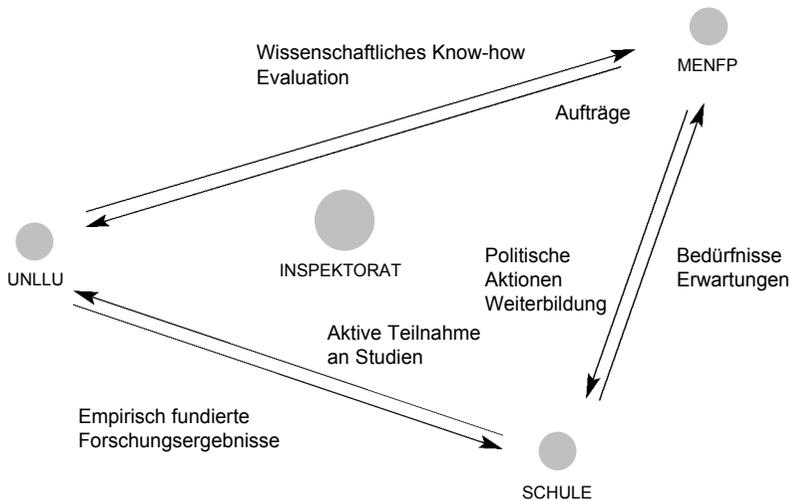


Abb. 3: Strukturbeziehungen in Maininis Modell © Mirko Mainini

erbringen, dass Veränderungen möglich sind. Sie hängen von der Lehrerschaft ab. Sie können durch eine wissenschaftlich fundierte und praxisnah vermittelte Lehrerfortbildung erreicht werden und kommen besonders den benachteiligten Schülerinnen und Schülern zugute. Ein Schlüssel zum Erfolg ist dabei die Steigerung der Autonomie der Schüler und des Lehrpersonals, und beides geht Hand in Hand. Zum Schluss weist Mirko Mainini darauf hin, dass die Generalisierung des am Beispiel statistisch nachgewiesenen Effekts eine effiziente Synergie von Institutionen voraussetzt.

Mein drittes Beispiel habe ich aus einem anderen Bereich gewählt. Im vierten Teil des Aktionsplans wurde die Wichtigkeit der internationalen Vergleichsstudien in einer Zeit der sich internationalisierenden Bildungsstrukturen unterstrichen, Luxemburg hat deshalb an PISA und PIRLS (bzw. IGLU) 2006 teilgenommen. In Luxemburg wurde an einer kleineren Stichprobe im Jahre 2008 eine Replikation der PIRLS-Studie, die sogenannte LESELUX-Studie (Berg et al. 2009), durchgeführt, die sich nicht auf die erste Schulsprache Deutsch beschränkte, sondern auch die Leseleistung in der zweiten Schulsprache Französisch berücksichtigte. In PIRLS wird die Lesekompetenz, bes-

ser wohl die Leserverstehenskompetenz, in zwei Dimensionen untergliedert: die Nutzung von textimmanenten Informationen und das Heranziehen externen Wissens. Bei PIRLS/IGLU schneiden die Luxemburger Schüler besser ab in der ersten Dimension. Für mich war das einerseits die Folge rigider Unterrichtsmethoden, hing aber auch damit zusammen, dass die Schulsprache Deutsch nicht unbedingt die Sprache ist, in der auch das Alltagswissen gespeichert wird. Die LESELUX-Studie bestätigt in Bezug auf das Deutschlesen das Ergebnis von PIRLS/IGLU.

Vergleich der Subskalen

»Informationen lokalisieren und direkte Schlussfolgerungen ziehen«  
und »Einordnen, Interpretieren und Bewerten von Informationen«

Datenquelle	Klasse	Informationen lokalisieren und direkte Schlussfolgerungen ziehen			Einordnen, Interpretieren und Bewerten von Informationen			Differenz
		M	(SE)	SD	M	(SE)	SD	
PIRLS/IGLU 2006 (Deutsch)	5	565	(1,2)	73	548	(0,9)	63	17
LESELUX 2009 (Deutsch)	6	562	(2,6)	70	582	(2,1)	62	1
LESELUX 2009 (Französisch)	6	511	(2,6)	83	522	(2,3)	72	-11

M: Mittelwert; (SE): Standardfehler des Mittelwerts; SD: Standardabweichung

In Bezug auf das Französischlesen stößt man aber auf ein überraschendes Muster. Das Verhältnis ist hier umgekehrt. Offensichtlich verhindern die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse bei dem vor kurzem erst begonnenen Französischlernen die Nutzung der textimmanenten Informationen beim Lesen eines unbekanntes Textes. In dieser Notlage aber werden vermutlich die am Deutschen entwickelten, auf externes Wissen bezogenen Strategien übertragen. Sie wirken also tatsächlich im Sinne von Jim Cummins' *common underlying proficiency*. Schade, dass Sprachlehrern und besonders Fremdsprachenlehrern oft wenig daran liegt, gerade diese grundlegende Transversalkompetenz zu entwickeln.

## Schlussfolgerung: IALT (*Inclusive Academic Language Teaching*)

Die schulische Förderung des multilingualen Lesens setzt eine neue Grenzziehung des Sprachunterrichts im europäischen Raum voraus. Es handelt sich dabei um einen komplexen Prozess, der schon begonnen hat, der keineswegs aber allein den Unterrichtspraktikern angelastet werden kann, vielmehr nach einem Zusammenspiel von Bildungspolitik, Curriculumdesign, Unterrichtspraxis und Bildungsforschung verlangt.

Wir können heute dank der in verschiedenen Staaten geleisteten Arbeit wesentliche Momente der angepeilten Innovation angeben. Eine neue Grenzziehung für den Sprachunterricht sollte auch der didaktischen Ausfranzung, wie sie Renate Valtin und mir bei der Analyse der PIRLS- und LESE-LUX-Fragen zur Unterrichtsgestaltung aufgefallen ist, entgegenwirken (Berg & Valtin 2007). Wir stießen nämlich auf eine überaus breite Palette von angeführten Methoden, die verbunden ist mit einer großen Unsicherheit und Unbestimmtheit bezüglich der Festlegung verbindlicher didaktischer Zielsetzungen und Vorgehensweisen. Positiv gewendet bedeutet die neue Grenzziehung jedenfalls, dass man sich auf ein alternatives Sprachmodell bezieht, das die kulturelle Diversität der Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche heute aufwachsen und Qualifizierungen erwerben, anerkennt. Die Literacy-Kompetenzen, auf die man sich dann fokussiert, sind zwar einzelsprachlich realisierbar und liegen dennoch jenseits des Einzelsprachlichen. Sprachunterricht dient nicht einseitig der Vermittlung von Sprachkompetenzen, sondern verbindet Wissens- und Spracherwerb. Er bezieht sich nicht mehr ausschließlich auf die korrekte Beherrschung der Schriftsprache, sondern integriert die Multimodalität (Kress 2010) der derzeitigen Wissenskommunikation in den schulischen Bereich. Der Sprachlerner wird so als multilinguale Subjektivität im Sinne von Claire Kramersch (2009) gesehen, die sich zum Teil selbst konstruiert.

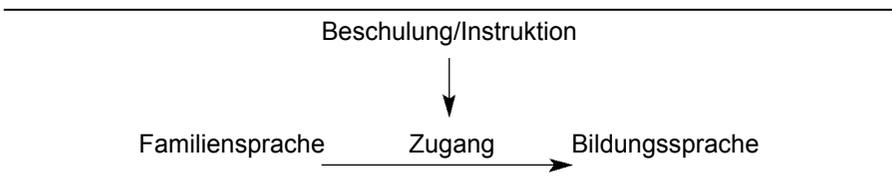


Abb. 4: Zugang zur Bildungssprache als Schlüssel

Wir wissen längst, dass für Kinder mit Migrationshintergrund sprachliche Faktoren als Bedingung von Schulerfolg eine wichtige Rolle spielen. Es handelt sich aber nicht nur um Sprache im Allgemeinen, sondern besonders um den Zugang zur Bildungssprache. Es geht also nicht ausschließlich darum, Kenntnisse der in der jeweiligen Gesellschaft gesprochenen Sprachen zu erwerben, sondern Zugang zu gewinnen zur bildungs- und schulsprachlichen Kommunikation. Dabei kann unter spezifischen Umständen auch der Rückgriff auf die Herkunftssprache als Ressource dienen. Es wurde also hier regelrecht ein Schlüssel gefunden, der einen Ausweg aus dem Dilemma aufzeigt. Es wird nämlich ein Handlungsspielraum aufgewiesen zwischen zwei unbefriedigenden Positionen: auf der einen Seite dem resignativen Akzeptieren der Sozial- und Kulturkapitaldistribution verbunden mit dem Eingeständnis pädagogisch-didaktischer Ohnmacht, auf der andern Seite dem moralischen Appell an überschätzte Welt- und Machtveränderungsfähigkeit der Lehrerschaft.

Um die neue Fragestellung hat sich im europäischen EUCIM-TE-Projekt um Hans-Joachim Roth von der Universität Köln eine internationale Gruppe zusammen gefunden, die ein europäisches Kerncurriculum entwerfen will, das der Förderung eines *inclusive academic language teaching* dient. Das europäische Kerncurriculum soll das Ergebnis einer Konsensbildung innerhalb einer internationalen Gruppe sein, wobei die einzelnen Partner jeweils von nationalen Bedarfsanalysen ausgehen. Gleichzeitig wurden die Arbeiten des Konsortiums über den Weg der nationalen *Teacher Education Partnerships* (Duarte, Roth & Weis 2010) rückgebunden an den Austausch mit nationalen Entscheidungsträgern und Praktikern. Die European Core Curriculum-Entwick-

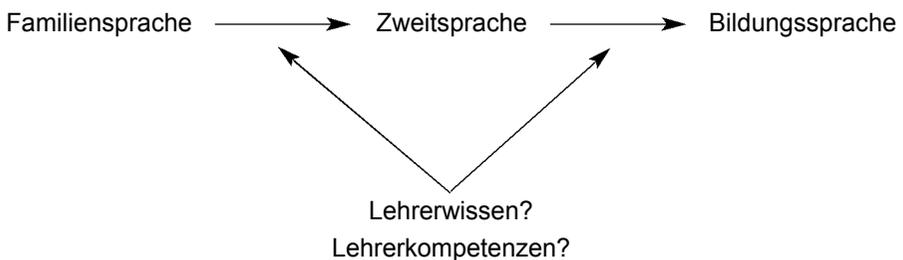


Abb. 5: Pädagogisches Wissen und Kompetenzen für den Umgang mit sprachlicher Diversität

lung unterscheidet sich von einem eigentlichen Curriculum-Entwicklungsprozess, da es sich ja nicht um die Erfüllung eines auf einen bestimmten institutionellen Rahmen bezogenen Mandats handelt. Der Prozess ähnelt vielmehr der Simulation eines Curriculum-Entwicklungsprozesses als Vorwegnahme einer Konsensbildung in einer sich internationalisierenden europäischen Bildungslandschaft.

EUCIM-TE überwindet vom Konzept her Defizitmodelle des multilingualen Lernalters und lässt andererseits Organisationsformen wie einen kompartimentalisierten Sprachunterricht, bei dem die Zweitsprache nebenher unterrichtet würde, hinter sich, zugunsten eines integrativen Modells, bei dem die sprachliche und kommunikative Bildung in und jenseits des Einzelsprachlichen angesiedelt wird und einen zentralen Bestandteil des schulischen Bildungsauftrags und der allgemeinen schulischen Qualifikationsvermittlung darstellt. Unsere englischsprachigen Kollegen Constant Leung und Bernie Mohan sprechen von *mainstreamed second language education*, einer allgemeinen Entwicklung der Bildungssprache durch Regelbeschulung, auch, aber nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Entwicklung der Bildungssprache wird damit eine bewusste Kernaufgabe der Schule. Durch die mit der Alphabetisierung entwickelten Leseverstehensstrategien wird die Grundlage für den Zugang zur Bildungssprache gelegt (vgl. Carlo 2007). Fachlernen und Sprachlernen werden, wie Bernie Mohan es demonstriert hat, zusammengeführt. Sprache wird nicht allein als Sprachstruktur, *langue* im Sinne de Saussures, verstanden, sondern im Wesentlichen als Sprachvollzug, *parole*, und sie steht im Zusammenhang mit einer wissensbezogenen kommunikativen Sozialpraxis. Sprachlernen nimmt ausdrücklich Bezug auf einen Wissensrahmen (*knowledge framework*). Sprache wird so zum Medium der Bildung, indem Kinder durch Sprache auch die Welt und das Miteinander mit Andern erfahren (Mohan 2001). Die behutsame, als *scaffolding* (Gibbons 2010) verstandene Stützung der Entwicklung der Bildungssprache wird dabei über die Grenzen des Einzelsprachunterrichts, aber auch der Sachfächer hinaus, zur zentralen didaktischen Figur. Es geht dabei keineswegs um eine lineare Didaktisierung des Bildungsspracherwerbs im Sinne einer Zweck-Mittel-Relation, sondern darum, dass Schule als institutionalisierter Ort wirkt, an dem Erwachsene und Kinder sich in sinnvollen gemeinsamen Tätigkeiten des Wissenserwerbs treffen und dass in den »*acts of meaning*« (Halliday 2009) dieser Sozialpraxis

auch Sprachsozialisation geschieht. Der Fokus liegt also nicht auf sozialtechnologischer Effizienz, sondern auf einer identitätsbildenden Sinnstiftung, die zwar Voraussetzung sozialer Integration, aber keineswegs Vorbestimmung gesellschaftlicher Zukunft ist.

Das Bewusstmachen von wissens- und bildungsbezogenen Diskursstrukturen anhand von *graphic organizers* ist ein Beispiel für das explizite Unterrichten bildungssprachlicher Kompetenzen. Xiangying Jiang und William Grabe (2007) zeigen zum Beispiel, dass nicht die Verwendung von *graphic organizers* an sich den Lernerfolg sichert, sondern dass der Bezug auf Genre und Register, die Auswahl der *graphic organizer*, die in einer bestimmten Situation didaktisch und sozialisatorisch sinnvoll sind, steuern kann. Ähnlich könnte man sagen, dass der hier angedeutete Weg der didaktischen Reflexion es auch erlauben würde, die Leseverfahren aus der überzeugenden Zusammenstellung von Erika Altenburg (2009) auszuwählen, die in einer spezifischen Bildungssituation signifikantes Lernen unterstützen.

Der Anspruch, dass die Schule einen gerechten und demokratischen Zugang zur Bildungssprache gewähren solle, ruft natürlich Erinnerungen an die Sprachbarrierendiskussion wach, an Basil Bernsteins (1971, Repr. 2003) Gegenüberstellung von restringiertem und elaboriertem Kode, Ulrich Oevermanns These, dass der elaborierte Code eine wichtige Bedingung schulischen Lernens und der Selbstreflexion darstellt (1972). Bei der hier eingenommenen Perspektive geht es weniger um die Beschreibung von Sprachvarianten als gesellschaftlichen Distinktionskategorien als darum zu begreifen, dass Sprache ein Medium des Lernens und gleichzeitig Lernen ein Medium des Spracherwerbs sein kann, das Kindern unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Voraussetzungen im Respekt ihrer Autonomie und jeweiligen Diversität zugänglich gemacht werden kann. So wird der bei Basil Bernstein und Ulrich Oevermann schon angelegte didaktische Aspekt hier wieder aufgegriffen, und durch den Rückgriff besonders auf die Hallidaysche Sprachtheorie (Halliday 2009) ergibt sich die Möglichkeit, ihn zu verstärken.

Für Lehrer handelt es sich zweifelsohne um eine große Herausforderung. Spontan sind es folgende Elemente eines neuen Qualifikationsprofils, die ich mir vorstellen kann: Lehrer brauchen eine reflektierte Plurilingualität, sie brauchen außerdem Fähigkeiten zum strukturellen Sprachvergleich, auch wenn sie diese nicht direkt an ihre Schüler vermitteln. Sie brauchen schließlich

ein neues Wissen über Sprache und Sprachentwicklung, wie es in der Linguistik M.A.K. Hallidays (Halliday 2009) vermittelt wird, und sie brauchen neue Methoden, wie sie unter anderem von Bernie Mohan oder von Pauline Gibbons entwickelt wurden. Das EUCIM-TE-Projekt liegt sozusagen am Schnittpunkt unterschiedlicher Konzepte der Lehrerbildung (vgl. z.B. Zeichner 2006), indem das europäische Kerncurriculum zuerst einem Professionalisierungsansatz entspricht, da es durch den Bezug auf die Hallidaysche Sprachtheorie auch die fachliche Unterfütterung stärkt und sich schließlich der Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit verpflichtet weiß. Im November dieses Jahres wird am King's College in London das Europäische Kerncurriculum, ein neues pädagogisches Leitbild, das auf die Sprachentwicklung in multilingualen Räumen abzielt, vorgestellt.

Schließen möchte ich mit einer Bemerkung zum Titel des Buches: Mehrsprachigkeit - verstanden als diverse Plurilingualität (nicht jeder ist auf die gleiche Art und Weise mehrsprachig) - wird in vielen Hinsichten, gesellschaftlich, politisch, sprachpädagogisch und lesedidaktisch, eine Hürde bleiben, solange wir uns nicht radikal der Herausforderung einer grundlegenden Erneuerung der Sprachbildung in Europa stellen. Tun wir aber diesen Schritt, stellt Mehrsprachigkeit allemal eine Chance dar.

#### *Literatur*

- Altenburg, E. (2009). Wege zum selbstständigen Lesen. 10 Methoden der Texterschließung. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Altenhofen, C.V. (1996). Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Univ., Diss., Mainz, 1995. Stuttgart: Steiner (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung, 21).
- Baetens-Beardsmore, H. & Witte, E. (Hg.) (1987). The interdisciplinary study of urban bilingualism in Brussels. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berg, C. (2003). Multilingual Reading Education. The role of grounded theory and collaborative research. In *Reading Research Quarterly* 38, 1, 105-111.
- Berg, C., Bos, W., Hornberg, S., Kühn, P., Martin, R., Reding, P., Stubbe, T. & Valtin, R. (Hg.) (2009). LESELUX. Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand; PIRLS-Zusatzstudie Deutsch/Französisch. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Berg, C., Bos, W., Hornberg, S., Kühn, P., Reding, P. & Valtin, R. (Hg.) (2007). Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann.

- Berg, C., Ferring, D. & Weis, C. (Hg.) (2008). Sprachförderung in der frühen Kindheit. Ergebnisse eines INSIDE-Workshops. Luxembourg: Université du Luxembourg (Contexts and structures of growing up. 2).
- Berg, C., Freiberg, M. & Reding, P. (2007). PIRLS 2006. Les résultats luxembourgeois. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, SCRIPT.
- Berg, C., Joachim, P., Kneip, N., Sahr, R. & Weis, C. (2009). European Core Curriculum for Training Teachers for Mainstream Literacy Education. Needs Analysis Report. Luxembourg: University of Luxembourg.
- Berg, C., Kerger, L., Meisch, N. & Milmeister, M. (Hg.) (2009). Savoirs et engagements. Hommage à Georges Wirtgen. Differdange, Luxembourg: Phi; Université du Luxembourg (ScientiPHic, 5).
- Berg, C. & Lick, P. (2001). Literacy and Emotions. Data Analysis from the Dudelage Project. (ED459455). Online verfügbar unter [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED459455&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED459455](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED459455&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED459455), zuletzt geprüft am 5.6.2010.
- Berg, C. & Thoss, R. (1996). Une situation de multilinguisme. Le cas du Luxembourg. In *Revue internationale d'éducation*, 9, 79-90.
- Berg, C. & Valtin, R. (2007). Didaktischer Diskurs und didaktische Praxis. In C. Berg et al. (Hg.). *Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006*. Münster: Waxmann, 219-250.
- Berg, C. & Valtin, R. (2009). Lesedidaktische Unterrichtsgestaltung aus der Sicht der Lehrkräfte. Ein Vergleich von LESELUX und PIRLS. In C. Berg et al. (Hg.): *LESELUX. Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand; PIRLS-Zusatzstudie Deutsch/Französisch*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, 105-126).
- Berg, C. & Weis, C. (2005). *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoise*. Luxembourg: CESIJE; Université du Luxembourg.
- Berg, C. & Weis, C. (2007). *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009*. Luxembourg: CESIJE.
- Berg, C. & Weis, C. (2008). Überlegungen zur Reform des Sprachunterrichts in Luxemburg. In B. Hofmann & R. Valtin (Hg.). *Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress in Berlin*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 248-259.
- Berkeley Language Center (2010). *Language Ecology Course Information. Syllabus, Reading*. Online verfügbar unter [http://www.language.berkeley.edu/for\\_testing/language\\_ecology\\_syllabus.html](http://www.language.berkeley.edu/for_testing/language_ecology_syllabus.html), zuletzt geprüft am 5.6. 2010.
- Bernstein, B. (1971, Repr. 2003). *Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge (Class, codes and control, Vol. 1).
- Bos, W., Kühn, P., Martin, R., Reding, P., Stubbe, T.C. & Valtin, R. (2009). *Leseleistungen und LeseEinstellungen in LESELUX*. In: C. Berg et al. (Hg.): *LESELUX. Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand; PIRLS-Zusatzstudie Deutsch/Französisch*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, 35-59.

- Carlo, M.S. (2007). Best practices for literacy instruction for English-language learners. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley (Eds.). *Best practices in literacy instruction*. 3rd ed. New York, NY: Guilford Press, 104-126.
- Diémoz, F. (2002). Être plurilingue: combinaisons et complémentarité. In *Education et sociétés plurilingues*, 13, 93-98. Online verfügbar unter [www.cebip.com](http://www.cebip.com).
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkiner. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Hg.). *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim und Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55), 123-146.
- Duarte, J., Roth, H.-J. & Weis, C. (2010). Teacher Education Partnerships (TEPs): Nouvelles structures pour l'innovation de la formation des enseignants en Europe [unveröffentlicht, erscheint demnächst].
- Duke, N.K. & Pearson, D.P. (2003). *Effective Practices for developing reading comprehension*. In L.M. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.). *What research has to say about reading instruction*. 3rd ed., Newark, DEL.: International Reading Association, 205-242.
- Fehlen, F. (1998). Typologie des parlars luxembourgeois. In F. Fehlen et al. (Hg.). *Le sondage »baleine«, réalisée par le CRP-CU, Cellule STADE. Une étude sociologique sur les trajectoires migratoires, les langues et la vie associative au Luxembourg*, 46-53.
- Fehlen, F. (2006). Le rapport du CESIJE sur l'enseignement des langues. Un guide pour la jungle des langues. In *Lëtzeburger Land*, 2, 13-01-2006, 14-15.
- Gilles, P. (2009). Jugendsprachliche Schriftlichkeit auf Luxemburgisch in den neuen Medien. In C. Berg et al. (Hg.) (2009). *Savoirs et engagements. Hommage à Georges Wirtgen*. Differdange, Luxemburg: Phi; Université du Luxembourg (ScientiPHic, 5), 166-176.
- Gonner, N. & Schmit, S. (2008). *Prairieblumen. Eng Sammlon fu Lidder a Gedichter an onserer lëtzebürgerdeitscher Spröch*. Mersch: Centre national de littérature (Lëtzebuerger Bibliothéik, 15).
- Goullier, F., Cavalli, M., Maradan, O., Perez, C. & Thalgott, P. (2006). *Language Education Policy Profile*. Grand Duchy of Luxembourg. Strasbourg, Luxembourg: Council of Europe, Ministry of Education and Vocational Training.
- Goullier, F., Cavalli, M., Maradan, O. & Thalgott, P. (2009, unveröffentlicht): *Plan d'action pour Réajustement l'enseignement langues au Grand-Duché Luxembourg 2007-2009 vu à lumière du Profil de la politique linguistique éducative (mars 2006)*. Strasbourg.
- Halliday, M.A.K. & Webster, J.J. (2009). *The essential Halliday*. London: Continuum.
- Haugen, E. & Dil, A.S. (1981/1972). *The ecology of language. Essays*. Stanford: Stanford University Press (Language science and national development).
- Hausemer, G. (1984). Stiefvaterland und Stiefmuttersprache. Anmerkungen zur deutschsprachigen Literatur in Luxemburg. In A. Ritter (Hg.). *Kolloquium zur literarischen Kultur der deutschsprachigen Bevölkerungsgruppen im Ausland*, 37-51.
- Hofmann, B. & Valtin, R. (Hg.) (2008). *Checkpoint Literacy. Tagungsband 2 zum 15. Europäischen Lesekongress in Berlin*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann
- Jiang, X. & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction. Findings and issues. In *Reading in a Foreign Language*, 19, 1, 34-55.

- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. 1. publ. London: Routledge.
- Mainini, M. (2008). *Leseverstehen fördern - Lesekompetenz erhöhen. Verbesserung der Unterrichtspraxis im 2. Schuljahr durch wissenschaftlich fundierte Lehrerfortbildung und institutionelle Vernetzung*. Luxembourg: Université du Luxembourg (Contexts and structures of growing up. 2).
- Mohan, B.A. (2001). *The second language as a medium of learning*. In B.A. Mohan, C. Leung & C. Davison (Hg.) (2001). *English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity*. Harlow: Longman, 107-126.
- NALDIC: The National Association for Language Development in the Curriculum. Online verfügbar unter <http://www.naldic.org.uk/>, zuletzt geprüft am 15.6.2010.
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Roth, H.-J. (2008). *Mehrsprachigkeit als Ressource. Perspektiven für Schule und Elementarbereich*. In C. Berg et al. (Hg.) (2008). *Sprachförderung in der frühen Kindheit. Ergebnisse eines INSIDE-Workshops*. Luxembourg: Université du Luxembourg, 11-36.
- Universität Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät Erziehungs- und Sozialwissenschaften  
Interkulturelle Bildungsforschung zu: About EUCIM-TE. Online verfügbar unter <http://www.hf.uni-koeln.de/32341>, zuletzt geprüft am 5.6.2010.
- Universität Tilburg: *European Core Curriculum for Second Language Teacher Education*. Online verfügbar unter <http://s0165.uvt.nl/maco/>, zuletzt geprüft am 5.6.2010.
- Weber, J.J. (2006). *Le rapport du CESIJE sur l'enseignement. Le dit et le non-dit*. In Lëtzeburger Land 3, 20-01-2006, 15.
- Weydert, M. (2009, unveröffentlicht). *Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues. Synthèse des entrevues du groupe d'experts [C. Berg, S. Ehrhart, D. Ferring, F. Goullier, P. Kühn, R. Martin & R. Valtin]*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Zeichner, K. (2006). *Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten*. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hg.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehren. Ausbildung und Beruf*. Weinheim und Basel: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 51), 97-113.

**Mehrsprachigkeit und Lesekompetenz:  
Häusliche Förderung von Grundschulkindern.  
Befunde aus IGLU 2006**

*Anke Walzebug / Magdalena Buddeberg / Claudia Dohe*

Eine zentrale Aufgabe der Grundschule ist es, Kindern die Aneignung von Lesekompetenz zu ermöglichen. Bereits vor Eintritt in die Schule, aber auch insbesondere während der Schulzeit, werden Kinder mit Schrift und Schriftsprache konfrontiert: Sie hören Geschichten, die ihnen vorgelesen werden, sie erfahren in ihrem Alltag, dass etwa Namen von Produkten auf Etiketten geschrieben stehen, sie begegnen in der Schule vom ersten Schultag an Buchstaben und Wörtern, sie sehen, dass Lehrkräfte etwas an die Tafel schreiben und so weiter. Der Kontakt mit Schriftsprache ist in modernen Gesellschaften wie der hiesigen unvermeidlich. Die Institution Schule überlässt den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen nicht dem Zufall, sondern stellt Mittel bereit und unternimmt gezielte Anstrengungen. Dabei ist einer ihrer Ansprüche, alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer mannigfaltigen Hintergründe individuell und optimal zu fördern. Dass diese Aufgabe nicht immer erfolgreich bewältigt wird, zeigt der hohe Anteil von Schülerinnen und Schülern, die am Ende der Grundschulzeit (laut IGLU 2006 ca. 10%) und am Ende der Sekundarschule (laut PISA 2009 ca. 18%) nur eine Lesekompetenz aufweisen, die der unteren Kompetenzstufe entspricht.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder, bei denen es sich in Deutschland vorwiegend um Kinder mit einem Migrationshintergrund handelt, stehen vor einer besonderen Herausforderung: Sie müssen einerseits die deutsche Sprache erlernen, um am Erwerb schulischen Wissens teilzunehmen, andererseits erleben sie ihren Alltag außerhalb der Schule im Kontext einer anderen Sprache als der deutschen (vgl. Allemann-Ghionda, Stanat, Göbel & Röhner 2010). Im vorliegenden Beitrag soll daher diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern fokussiert werden, um zu eruieren, welche Lesekompetenz sie

in Deutsch am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Vergleich zu ihren einsprachig Deutsch aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschülern erreichen. Unser Augenmerk richtet sich dabei auf die Bedingungen und Aktivitäten häuslicher Leseförderung von Kindern vor und während der Grundschulzeit. Um mithilfe empirisch gewonnener Daten Zusammenhänge zu identifizieren, die als leseförderlich gelten können, stützen wir uns auf die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) aus dem Jahr 2006.

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ist eine Schulleistungsstudie, die im Rhythmus von fünf Jahren international vergleichend die Lesekompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern untersucht (Bos, Hornberg et al. 2007). Schriftsprachliche Kompetenzen umfassen sowohl die Kompetenzen des Schreiben- als auch des Lesenkönnens in all ihren Facetten. Da wir uns im Rahmen unseres Beitrags auf die empirischen Daten aus IGLU 2006 stützen, richten wir den Fokus ausschließlich auf einen Teilbereich schriftsprachlicher Kompetenzen: die Lesekompetenz. Neben der Leistungsmessung im Leseverständnis werden in IGLU Hintergrundmerkmale der Familien, wie zum Beispiel die Leseförderung im Elternhaus, und Rahmenbedingungen schulischen Lernens mittels einer Befragung der Schülerinnen und Schüler, ihrer Eltern, der Lehrkräfte und Schulleitungen erhoben. Ausgewählte Daten werden von uns im Folgenden heran gezogen.

## **1 Entwicklung von Lesekompetenz**

Schriftsprachliches Wissen wird nicht erst zum Zeitpunkt des Schuleintritts aufgebaut, wie zahlreiche Forschungsergebnisse (u. a. Brügelmann 1986; Dehn & Hüttis-Graf 2006) belegen. Demnach bilden Kinder bereits im vorschulischen Alter sprachliches Wissen und entsprechende kognitive Funktionen aus, um den späteren Schriftspracherwerb bewältigen zu können (z.B. Downing & Valtin 1984). Wachsen Kinder in schriftaffinen Familien auf, können sich Lese- und Schreibfähigkeiten sowie motivationale Aspekte des Lesens bereits in frühen Jahren entwickeln. Beim Erwerb der Schriftsprache wird einerseits das sprachliche Wissen und Können der Kinder ausgebaut, andererseits ist dieser Erwerbsprozess verbunden mit abstrahierenden Tätigkeiten, wie etwa dem Entdecken von Strukturen der Schrift. Der Schriftspracherwerb ist ein komplexer Vorgang: »[Er] ist das Resultat von Suchen und Erkennen sprachlicher

Systematiken durch Aktivitäten wie Analysieren, Vergleichen, Strukturieren, Kategorisieren, Kontrollieren, Korrigieren« (Röber & Müller 2008, S. 6). Dieser Erwerb vollzieht sich durch die Aneignung und Reflexion sprachlicher Formen aus dem Umfeld der Lernenden. Je nach Möglichkeiten der Familie, kann das häusliche Umfeld reichhaltige oder weniger reichhaltige sprachliche Formen zur Verfügung stellen, die den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen nachhaltig beeinflussen. Die Familie gilt als die »wirksamste Instanz der Lesesozialisation« (Hurrelmann 2004, S. 45). Die Wirksamkeit familiärer Einflüsse auf den frühkindlichen Schriftspracherwerb hängt einerseits mit tradierten Kommunikationsmustern und Lesegewohnheiten innerhalb der Familie zusammen, andererseits hat der sozioökonomische Status einer Familie nachhaltigen Einfluss auf Grenzen und Möglichkeiten frühkindlicher Sprachförderung (Sasse & Valtin 2006).

## **2 Zentrale Bereiche häuslicher Lesesozialisation**

Im Rahmen von IGLU 2006 wurden vier zentrale Bereiche der häuslichen Lesesozialisation herausgestellt, die unterschiedliche Struktur- und Prozessmerkmale frühkindlicher Sprachförderung im familialen Umfeld zusammenfassen (vgl. Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany 2007). Dabei handelt es sich um (1) leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit, (2) kulturelle Ressourcen im Elternhaus, (3) Lesen als kulturelle Praxis und das Vorbildverhalten der Eltern sowie (4) leseunterstützende Aktivitäten während der Grundschulzeit. Im Folgenden richten wir unseren Fokus vorwiegend auf leseförderliche Maßnahmen vor und während der Grundschulzeit.

### **2.1 Leseförderliche Aktivitäten vor der Grundschulzeit**

Schon in der Familie als erster Sozialisationsinstanz sammelt ein Kind in der alltäglichen Kommunikation wichtige sprachliche und schriftsprachliche Erfahrungen, und zwar beim Geschichten erzählen, Vorlesen, gemeinsamen Lesen oder Betrachten von (Bilder-)Büchern. Wieler (2002) hat in diesem Zusammenhang insbesondere die Gespräche, die das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern begleiten, als bedeutsam für die Lesesozialisation hervorgehoben. Kinder entwickeln auf diesem Wege ein erstes Verständnis von Textstrukturen

und von dem Verhältnis von Schrift und Sprache, und lernen lesetechnische Begriffe. Eltern, die ihren Kindern vorlesen, sind Vorbilder. Nicht nur die Einstellung der Eltern zum Lesen, sondern auch die alltägliche Praxis des Lesens in der Familie werden von Kindern wahrgenommen und dienen als Muster für das eigene gegenwärtige sowie zukünftige Leseverhalten (Nickel 2007). Voraussetzung für ein gutes »Leseclima« in der Familie, so Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993), sei die Einbindung und Wertschätzung des Lesens im Alltag, die Kinder bei anderen Familienmitgliedern beobachten oder im Rahmen von Gesprächen über das Gelesene mitgestalten. Sie können das kindliche Interesse am Lesen wecken und die Motivation zum Lesen fördern. Weitere Formen der frühen Förderung sind Sprachspiele, (Kinder-)Lieder oder Reime.

## **2.2 Leseunterstützende Aktivitäten der Eltern während der Grundschulzeit**

Die elaborierte Sprache der Schule, die beim Eintritt in die Grundschule zunehmend in Unterrichtsmaterialien oder als gesprochene Sprache im Unterricht auftritt, weist Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit auf (vgl. Koch & Oesterreicher 1985), wie etwa die vermehrte Konzentration inhaltstragender Strukturwörter, Passivkonstruktionen oder symbolische Redemittel. Da sich die Inhalte der Lesesozialisation und die Leseaktivitäten mit dem Eintritt in die Grundschule verändern, können Eltern unterstützend auf neue Herausforderungen ihrer Kinder einwirken, indem schulbezogene Inhalte gemeinsam gelesen und erschlossen werden und über das Gelesene gesprochen wird. Werden hierzu vermehrt Geschichten und Texte ausgewählt, die im Vergleich zur Alltagssprache komplexe und elaborierte Sprachstrukturen aufweisen, kann unterstützend der Wortschatz und der Umgang mit herausfordernden Strukturen der Sprache ausgebildet werden. Auch die Vorbildfunktion der Eltern für das Leseverhalten der Kinder bleibt nach dem Eintritt in die Schule bestehen und hat Auswirkungen auf die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler (Richter & Plath 2005).

Können Familien keine ausreichenden Ressourcen bieten, um den frühkindlichen Schriftspracherwerb der Kinder zu unterstützen, so kommt insbesondere dem Kindergarten eine tragende Rolle zu, der mit gezielten Sprachförderkonzepten aussichtsreiche Förderangebote zur Verfügung stellen sollte

(Röber & Müller 2008). Von Bedeutung sind anschließend ein guter Leseerstunterricht sowie die gezielte Förderung von Kindern, die Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb haben. Dass eine derartige Förderung in der Grundschule jedoch nicht selbstverständlich ist, zeigen die Auswertungen des IGLU-2006-Datensatzes von Valtin, Hornberg, Buddeberg et al. (2010).

### **3 Schriftspracherwerb und Lesekompetenz bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern**

Die genannten Aspekte häuslicher Lesesozialisation gelten für ein- wie mehrsprachig aufwachsende Kinder gleichermaßen. Befunde aus der empirischen Bildungsforschung allerdings zeigen, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die in Deutschland den überwiegenden Teil der mehrsprachig aufwachsenden Kinder ausmachen, einen Förderbedarf in der deutschen Sprache aufweisen (z.B. Stanat, Baumert & Müller 2005), wozu spezielle Angebote für zweitsprachliche Erwerbsprozesse von elementarer Bedeutung sind (z.B. Haberzettl 2006). Entsprechende Probleme beim Schriftspracherwerb zeigen sich insbesondere bei denjenigen Schülerinnen und Schülern, deren Elternteile beide nach Deutschland immigriert sind und bei denen somit Deutsch auch für die Eltern eine zu erlernende Fremdsprache darstellt. Die Auswertungen zu Leseproblemen, die von Valtin, Hornberg, Buddeberg et al. (2010) anhand der IGLU 2006-Daten vorgenommen wurden, belegen, dass der Migrationsstatus, gemeinsam mit der sozialen Herkunft, einen wichtigen Risikofaktor beim Entstehen von Leseschwächen darstellt. Da sich mit der Frage von zweitsprachlichen Erwerbsprozessen und speziellen schriftsprachlichen Problemen die meisten Beiträge dieses Bandes befassen, soll an dieser Stelle lediglich darauf verwiesen werden.

Viele mehrsprachig aufwachsende Kinder können sich in ihrem Alltag gut in der deutschen Sprache verständigen, haben jedoch in der Schule sprachliche Hürden zu überwinden. Um dies theoretisch zu fassen, eignet sich die gegenwärtig vielfach zitierte Unterscheidung zweier Sprachformen von Cummins (2008): Die Beherrschung von Fähigkeiten in der Alltagskommunikation, die von Cummins so bezeichneten *basic interpersonal communication skills* (BICS) in der Zweitsprache - hier: Deutsch -, geht nicht selbstverständlich mit der Beherrschung der elaborierten Schriftsprache bzw. Bildungsspra-

che, der *cognitive academic language proficiency* (CALP), einher. Schulen orientieren sich, wie Dirim & Döll (2010) jüngst in Bezug auf das Fach Deutsch feststellten, nach wie vor stark an monolingual aufwachsenden Kindern, was dazu führt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder nur unzureichend Möglichkeiten erhalten, »die schulisch relevanten sprachlichen Varianten (Fachsprachen)« (Gogolin, Neumann & Roth 2003, S. 3) im Deutschen einzuüben. Kinder, die einsprachig mit der deutschen Sprache aufwachsen, erleben den Erwerbsprozess von der gewohnten Alltagssprache zur komplexeren Schriftsprache beim Übergang in die Schule als eine neue, deutlich komplexere sprachliche Variante ihrer Alltagssprache Deutsch. Für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, unterscheidet sich die Schriftsprache Deutsch - teilweise massiv - von ihrer Erstsprache. Der Rückgriff auf eine sprachliche Schnittmenge innerhalb einer Sprache, wie sie bei der Alltagssprache und der komplexeren Schriftsprache zu finden ist, entfällt entsprechend (Müller, i.E.). Gleichwohl steigt in höherem Maße der Anspruch, diesen Erwerbsprozess erfolgreich zu durchlaufen. Entscheidend dafür, dass dieser Prozess gelingen kann, sind sprachförderliche Aktivitäten in der deutschen Sprache bereits im Vorschulalter, beispielsweise systematisch strukturierte Unterstützungsmaßnahmen für mehrsprachig aufwachsende Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache auf der Basis ihrer Erstsprache. Solche Unterstützungsangebote ermöglichen es, auf bereits entwickelte sprachliche und kognitive Ressourcen in der deutschen Sprache aufzubauen und nicht nur neue Register des Deutschen zu erlernen, sondern bekannte sprachliche Strukturen der Erstsprache zu festigen (Maas & Mehlem 2003). Haben Kinder etwa in ihrer Erstsprache reichhaltige Erfahrungen mit Literalität gemacht, so können sich diese für das Erlernen der Zweitsprache als nützlich erweisen.

Schülerinnen und Schüler, die mehrsprachig in Deutschland aufwachsen, interagieren in unterschiedlichen sprachlich verfestigten Kontexten: Im Kontext der Schule gilt es wesentlich Deutsch zu sprechen, im familialen Kontext hingegen die Herkunftssprache(n), in manchen Fällen kombiniert mit der deutschen Sprache. Ein solches Netz unterschiedlicher Kontexte bildet den Rahmen für sprachliche Muster und Formen, die mehrsprachig aufwachsende Kinder in ihre je eigene Sprachwelt implementieren. Wie genau sich diese Prozesse vollziehen, ist im deutschsprachigen Raum bislang wenig erforscht (vgl. Siebert-Ott 2006), neuere aussichtsreiche Ansätze hierzu beschreiben

Ulrich Mehlem, Tabea Becker, Natascha Naujok sowie Anja Wildemann und Mahzad Hoodgarzadeh in diesem Band. Es wird jedoch vermutet, dass es sich dabei um einen komplexen Vorgang handelt, mit dem die Gefahr von »Überforderungserlebnissen« (Apeltauer 2003, S. 9) verbunden sein kann. Wie sich hingegen monolingual aufwachsende Kinder hinsichtlich von Lese- und Schreibfähigkeiten entwickeln, ist im deutschsprachigen Raum hinreichend bekannt (z.B. Dehn & Hüttis-Graf 2006).

Inwieweit es mehrsprachig aufwachsenden Grundschülerinnen und Grundschulern am Ende der Grundschulzeit gelingt, vergleichbare Leistungen in der Domäne Lesen vorzuweisen wie ihre einsprachig Deutsch aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschüler, möchten wir im Folgenden anhand empirischer Analysen aufzeigen. Die leseförderlichen Aktivitäten im Elternhaus stehen dabei im Zentrum unserer Analysen.

#### **4 Empirische Analysen zur Lesekompetenz von mehrsprachigen Kindern**

Die vorliegenden Analysen zu monolingual und mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern basieren auf Daten aus IGLU 2006. Dabei wird der Fragestellung nachgegangen, wie sich die Leistungen im Leseverständnis in Deutsch von mehrsprachig aufwachsenden Kindern von den Leistungsergebnissen ihrer einsprachig Deutsch aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschüler unterscheiden und welche Aktivitäten und Bedingungen häuslicher Leseförderung für das Leseverständnis in Deutsch bei Viertklässlerinnen und Viertklässlern als leseförderlich gelten können.

Mehrsprachigkeit wurde mit Hilfe einer Frage zu der zuhause gesprochenen Sprache im IGLU-Schülerfragebogen erhoben. Schülerinnen und Schüler, die angeben, zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen, werden als einsprachig Deutsch kategorisiert. Als mehrsprachig werden die Schülerinnen und Schüler definiert, die angeben, zu Hause Deutsch und eine weitere Sprache zu sprechen. Auch wenn ein Großteil dieser Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund stammt, sind hier auch Kinder ohne Migrationshintergrund eingeordnet, die mehrsprachig aufwachsen: So geben 12 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund an, zusätzlich zu Deutsch noch eine weitere Sprache im Elternhaus zu sprechen. Insgesamt wachsen - entsprechend

dieser Zuordnung - 26 Prozent der an IGLU 2006 beteiligten Schülerinnen und Schüler mehrsprachig auf, 73 Prozent der Kinder sprechen zu Hause ausschließlich Deutsch. Ein geringer Anteil (1%) der befragten Schülerinnen und Schüler gibt an, zu Hause nicht Deutsch zu sprechen, sondern ausschließlich eine andere Sprache; aufgrund der geringen Fallzahl bleibt diese Gruppe in den folgenden Analysen unberücksichtigt.

Die Testergebnisse im Leseverständnis wurden mithilfe von literarischen und informierenden Lesetexten ermittelt. Viertklässlerinnen und -klässler an Schulen in Deutschland erreichten einen Mittelwert von 548 Punkten und damit Lesekompetenzen, die im internationalen Vergleich im oberen Viertel der IGLU 2006 Leseskala angesiedelt sind (vgl. Bos & Valtin et al. 2007). Dabei dokumentierten einsprachig Deutsch und mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler deutliche Differenzen: Einsprachige Schülerinnen und Schüler erreichen im Durchschnitt 564 Punkte und unterscheiden sich damit signifikant von mehrsprachigen Kindern, die einen Mittelwert von 536 Punkten erreichen. Einen Gutteil dieser Diskrepanz erklären soziokulturelle Herkunftsbedingungen, die an anderen Stellen hinreichend dokumentiert sind (vgl. u.a. Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe 2007).

#### **4.1 Leseförderliche Aktivitäten vor und während der Grundschulzeit**

Bei IGLU 2006 wurden die Eltern der Schülerinnen und Schüler gefragt, welche der genannten leseförderlichen Maßnahmen sie mit ihren Kindern vor der Grundschule durchgeführt haben und wie häufig diese Aktivitäten stattfanden. So wurde unter anderem gefragt, wie oft sie in der Vorschulzeit ihren Kindern vorgelesen, mit ihnen gesungen oder Wortspiele durchgeführt haben. Ein Vergleich zwischen den Elternhäusern mehrsprachig und einsprachig aufwachsender Kinder zeigt, dass in beiden Gruppen ähnliche vorschulische Aktivitäten bei vergleichbarer Häufigkeit stattfinden. Die Angaben der Eltern zu leseförderlichen Aktivitäten wurden zu einer Skala zusammengefasst, die die zeitliche Ausprägung der vorschulischen Förderung im Elternhaus beschreibt. Die Werte liegen zwischen 1 (sehr wenig/seltene leseförderliche Aktivitäten) und 3 (sehr viele/häufige leseförderliche Aktivitäten). Die Mittelwerte bei der häuslichen Leseförderung vor der Grundschulzeit unterscheiden sich - wie Tabelle 1 anzeigt - bei mehrsprachigen Familien nur geringfügig, das heißt,

dass sich Familien mehrsprachiger und einsprachiger Kinder in Deutschland kaum in der Häufigkeit vorschulischer Leseförderung unterscheiden.

Häusliche Leseförderung	Mehrsprachig			Einsprachig (Deutsch)		
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD
Vor der Grundschulzeit	2.87	(0.009)	0.55	2.83	(0.005)	0.51
Während der Grundschulzeit	2.24	(0.015)	0.36	2.27	(0.008)	0.34

Tab. 1: Leseförderliche Aktivitäten in den Elternhäusern vor und während der Grundschulzeit

Des Weiteren wurden die Eltern gebeten anzugeben, ob sie vorschulische Maßnahmen zur Leseförderung überwiegend in deutscher Sprache oder in einer anderen Sprache durchgeführt haben. Hier geben mit 77 Prozent mehr als drei Viertel der Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder an, vor der Schulzeit in Deutsch das Leseverständnis ihrer Kinder gefördert zu haben.

In IGLU 2006 wurde ferner ein Index für häusliche Leseförderung während der Grundschulzeit gebildet, in den Aktivitäten eingingen, die im direkten Zusammenhang mit dem Lesen stehen. Die Skala umfasst Werte zwischen 1 (sehr wenige/seltene leseförderliche Aktivitäten) und 4 (sehr viele/häufige leseförderliche Aktivitäten) und erbrachte keine signifikanten Unterschiede zwischen einsprachig Deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Bezüglich der Leseförderung im Elternhaus während der Grundschulzeit geben mehr als drei Viertel der mehrsprachigen Eltern an, die Aktivitäten in deutscher Sprache durchzuführen. Das heißt, dass sich die häusliche Leseförderung vor der Grundschulzeit in mehrsprachigen und einsprachigen Elternhäusern hinsichtlich der Aktivitäten und der Häufigkeit, mit der diese erfolgen, nicht wesentlich voneinander unterscheidet.

## 4.2 Leseförderliche Aktivitäten und Lesekompetenz

In einem zweiten Schritt soll nun geprüft werden, in welchem Zusammenhang die häusliche Leseförderung mit dem bei IGLU erhobenen Leseverständnis

der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe steht und ob es Unterschiede hinsichtlich der Förderung im Elternhaus vor und während der Grundschulzeit zwischen monolingualen und mehrsprachigen Kindern gibt.

Tabelle 2 zeigt, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, die vor und während der Grundschulzeit zu Hause im Lesen gefördert werden, eine um 83 Punkte und damit statistisch signifikant bessere Leseleistung erreichen als mehrsprachige Kinder, die zuhause deutlich weniger Unterstützung erfahren. Bei einsprachig Deutsch sozialisierten Kindern beträgt die Differenz dagegen nur 57 Punkte. An diesem Befund zeigt sich, dass eine leseförderliche Unterstützung im Elternhaus dazu beitragen kann, Schwierigkeiten zu kompensieren, die sich durch das Erlernen mehrerer Sprachen und Deutsch als Zweitsprache ergeben können. Dieses Ergebnis wird bestätigt, wenn man die Leistungen zu einsprachig Deutsch aufwachsenden Kindern vergleicht: So unterscheiden sich die Leseleistungen von dauerhaft stark zu Hause geförderten Kindern am Ende der vierten Klasse *nicht* zwischen der Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern und den Kindern, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen.

Starke häusliche Leseförderung	Mehrsprachig			Einsprachig (Deutsch)		
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD
Nicht vorhanden	504*	(9.1)	54	540*	(5.9)	55
Nur vor der Grundschulzeit	530*	(7.6)	63	562	(5.1)	57
Nur während der Grundschulzeit	536*	(7.0)	70	568	(3.8)	55
Vor und während der Grundschulzeit	587	(13.6)	54	597	(4.7)	48

Tab. 2: Leseleistungen ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und häusliche Leseförderung.

\* Signifikant ( $p < .05$ ) von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit dauerhaft starker Förderung unterschieden.

Vergleicht man die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die vorschulische Leseförderung im Elternhaus - also unabhängig von der schulbegleitenden Förderung -, so zeigen sich folgende Ergebnisse: Einsprachige Schülerinnen und Schüler, die vor der Schulzeit eine intensive Leseförderung durch ihre Eltern erfahren, erreichen signifikant bessere Leseleistungen als ihre einsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler, die vor der Schulzeit von ihren Eltern weniger intensiv gefördert wurden. Bei mehrsprachigen Kindern ergeben sich in diesem Zusammenhang keine signifikanten Unterschiede. Demgegenüber zeigen sich in Bezug auf die häusliche Leseförderung während der Grundschulzeit und unabhängig von der Förderung vor der Schulzeit signifikante Unterschiede zwischen stark geförderten und weniger stark geförderten Schülerinnen und Schülern. Folglich unterscheiden sich mehrsprachige Familien in der Art und der Häufigkeit der vorschulischen Leseförderung im Elternhaus nur marginal von einsprachigen Familien. Dennoch hängt die vorschulische Leseförderung zuhause in unterschiedlicher Weise mit den späteren Leseleistungen der Kinder zusammen. Mögliche Gründe hierfür können vielfältig sein. Anhand der Datenbasis von IGLU, die nicht primär auf eine Untersuchung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist, lassen sich hierzu keine eindeutigen Gründe finden. Vielmehr sind an dieser Stelle weiterführende Forschungen notwendig, die gezielt die Gruppe der Mehrsprachigen fokussieren.

Bedeutsam für die häusliche Leseförderung ist das Angebot systematischer Unterstützungsmaßnahmen für Eltern sowohl ein- wie mehrsprachig aufwachsender Kinder von Seiten der Schule. In IGLU 2006 wurden die Eltern gefragt, ob und in welchen Bereichen sie Unterstützung durch die Schule erhalten. Wie aus Abbildung 1 für die Gruppe der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler ersichtlich wird, geben 66 Prozent der Eltern an, Informationen über den Leistungsstand ihres Kindes im Schulfach Deutsch zu erhalten. 63 Prozent der Eltern geben zudem an, wichtige Lernziele für ihr Kind im Deutschunterricht seitens der Lehrkräfte genannt zu bekommen. Ausführliche Informationen von der Schule über die Lernentwicklungen und etwaige Lernprobleme ihrer Kinder erhalten 68 Prozent. Zudem gibt rund die Hälfte der Eltern an, durch die Schule beraten zu werden, wie sich ihr Kind beim Lernen verbessern kann. Unterstützungsangebote durch die Schule in Hinblick auf die häusliche Leseförderung scheinen demnach gegeben. Eine Ausweitung dieser

Unterstützungsangebote kann jedoch in diesem Zusammenhang als sinnvoll erachtet werden, denn nur 14 bis 19 Prozent der Eltern mehrsprachiger Kinder geben jeweils an, Angebote dieser Art »oft« zu erhalten. Es zeigt sich zudem, dass Unterstützungsangebote seitens der Schule mindestens ein Drittel dieser Eltern nicht erreichen.

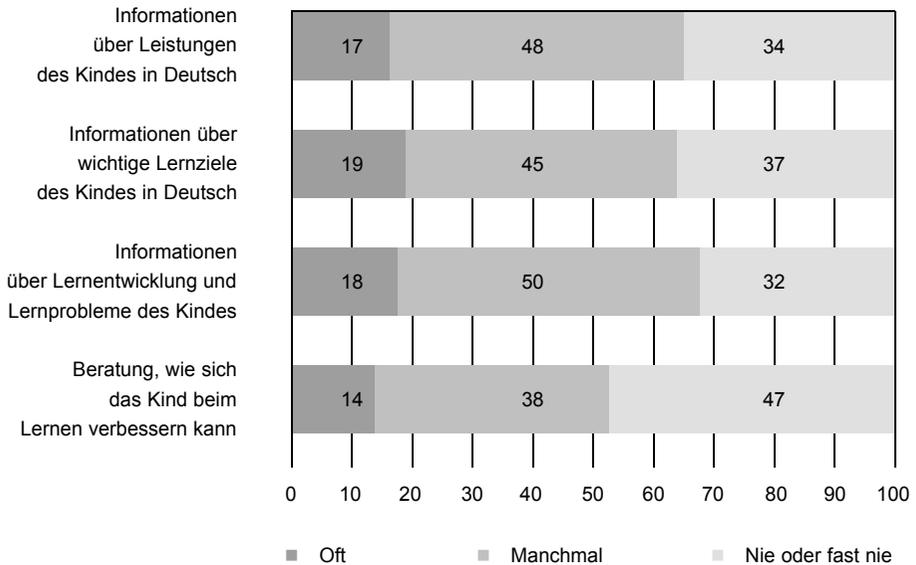


Abb. 1: Unterstützung der Eltern bei der häuslichen Leseförderung mehrsprachiger Kinder durch die Schule (Angaben in Prozent)

### 4.3 Weitere leseförderliche Aspekte

In einem letzten Schritt werden weitere Ansatzpunkte berichtet, die - sowohl durch häusliche Förderung als auch im Kontext der Schule - dazu beigetragen können, Mehrsprachigkeit zur Chance für Schülerinnen und Schüler werden zu lassen. Der Fokus wird dabei auf die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept der Kinder gelegt, da diese in einem engen Zusammenhang mit den Kompetenzen im Leseverständnis allgemein stehen (vgl. Bos, Valtin et al. 2007).

Zur Erfassung der Lesemotivation wurde in IGLU 2006 auf Grundlage der Schülerangaben zur individuellen LeseEinstellung ein Index (*Index of Students' Attitudes Towards Reading*) erstellt. In Deutschland ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit hoher Lesemotivation im internationalen Vergleich mit 58 Prozent sehr hoch. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer hohen Lesemotivation ist bei einsprachig deutsch sozialisierten Schülerinnen und Schülern mit 61 Prozent etwas höher als bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern (56%). Ein positiver Zusammenhang zwischen der Lesemotivation und den Leseleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe konnte für Deutschland bereits von Bos, Valtin et al. (2007) nachgewiesen werden. Aufgeteilt nach einsprachig deutsch und mehrsprachig aufwachsenden Kindern sind die Ergebnisse in Tabelle 3 dargestellt.

	Mehrsprachig			Einsprachig (Deutsch)		
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD
Niedrige Lesemotivation	515*	(7.4)	55	522*	(4.5)	60
Mittlere Lesemotivation	516*	(4.2)	61	548	(2.6)	58
Hohe Lesemotivation	552	(3.8)	62	579*	(2.3)	53

Tab. 3: Leseleistungen in Deutsch einsprachiger und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Lesemotivation.

\* Signifikant ( $p < .05$ ) von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit hohem Lesemotivation.

Deutlich zu erkennen ist, dass dieser positive Zusammenhang nicht nur für einsprachig Deutsch aufwachsende Kinder besteht. Auch mehrsprachige Schülerinnen und Schüler erreichen im Leseverständnis in Deutsch mit 552 Punkten signifikant bessere Ergebnisse, sofern sie eine starke Lesemotivation besitzen, als ihre mehrsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler, die lediglich eine geringe Motivation gegenüber dem Lesen äußern. Für diese Schülerinnen und Schüler zeigen sich zudem keine signifikanten Unterschiede gegenüber denjenigen, die ausschließlich die deutsche Sprache sprechen und eine mittlere, das heißt durchschnittliche Lesemotivation aufweisen.

Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich für das Leseselbstkonzept. Zur Erfassung wurden dabei die Schülerinnen und Schüler um Zustimmung bzw. Ablehnung bestimmter Aussagen wie unter anderem »Lesen fällt mir sehr leicht« gebeten. Die Ergebnisse wurden ebenfalls mit Hilfe eines Index (*Index of Students' Reading Self-Concept*) zusammengefasst.

	Mehrsprachig			Einsprachig (Deutsch)		
	M	(SE)	SD	M	(SE)	SD
<b>Niedriges</b>						
Leseselbstkonzept	474*	(12.2)	59	514*	(8.5)	63
<b>Mittleres</b>						
Leseselbstkonzept	513*	(3.6)	59	542	(2.4)	57
<b>Hohes</b>						
Leseselbstkonzept	556	(3.6)	60	581*	(2.5)	53

Tab. 4: Leseleistungen in Deutsch einsprachiger und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept.

\* Signifikant ( $p < .05$ ) von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit hohem Leseselbstkonzept.

Auch hier zeigt sich, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit hohem Leseselbstkonzept mit 556 Punkten signifikant bessere Leistungsergebnisse im Leseverständnis in Deutsch aufweisen als mehrsprachige Kinder mit mittlerem (513 Punkte) oder niedrigem (474 Punkte) Leseselbstkonzept (vgl. Tab. 4). Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, zeigt sich darüber hinaus, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler mit hohem Leseselbstkonzept signifikant bessere Leistungsergebnisse aufweisen als deutschsprachige Kinder mit mittlerem Leseselbstkonzept.

## 5 Ausblick

Mehrsprachigkeit kann vielfältige Chancen bereitstellen, jedoch benötigen mehrsprachig aufwachsende Kinder eine gezielte Unterstützung, damit sie vergleichbar gute Lesekompetenzen in Deutsch erreichen wie ihre gleichaltrigen, einsprachig Deutsch sozialisierten Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Unter-

stützung bei der Ausbildung eines hohen Leseselbstkonzepts und die Vermittlung einer motivierenden Haltung zum Lesen werden dabei als wichtige Faktoren angesehen. Die Schule ist hier gefordert, mehrsprachigen Kindern einen adäquaten Zugang zur Kompetenzausbildung im Lesen zu ermöglichen. Da der Beginn der Leseentwicklung deutlich vor Eintritt in die Schule einsetzt und die Leseentwicklung auch außerhalb der Schule stattfindet, kommt der häuslichen Leseförderung eine tragende Rolle für den späteren Schriftspracherwerb zu. Unsere Analysen anhand der IGLU-Daten mit besonderem Fokus auf leseförderlichen Aktivitäten im Elternhaus können zeigen, dass Eltern von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern diese in vergleichbarem Umfang beim Erwerb der Lesekompetenz unterstützen, mehrsprachig aufwachsende Kinder allerdings weniger erfolgreich im Lesen (in deutscher Sprache) sind als ihre einsprachig Deutsch aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschüler. Offenbar gelingt es der Schule nicht, diesen Kindern angemessene Förderangebote bereit zu stellen. Aber auch Eltern mehrsprachiger Kinder sollten systematische Unterstützungsmaßnahmen zur Förderung des Schriftspracherwerbs ihrer Kinder erhalten, um Mehrsprachigkeit zu einem Gewinn werden zu lassen. Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Qualität der erfragten leseförderlichen Aktivitäten im Elternhaus, die maßgeblich die schriftsprachlichen Kompetenzen von Kindern - und somit auch die in IGLU 2006 erhobenen Erfolge in der Leseleistung - beeinflussen. Denn es ist anzunehmen, dass weniger die in IGLU erfragte Häufigkeit oder der Umfang bestimmter Aktivitäten die Leseleistung bestimmen als vielmehr die Qualität entsprechender Aktivitäten (vgl. Verhoeven 1994). Dies empirisch zu überprüfen sollte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Als ein vorbildliches Beispiel, wie die Förderung von schriftsprachlichen Aktivitäten im Elternhaus konkret umgesetzt werden kann, ist das Projekt FLY im Rahmen von FörMig (Salem & Rabkin 2010) zu nennen (s. dazu Neumann & Schwaiger in diesem Band). In Anlehnung an den *Family Literacy* Ansatz versucht FLY insbesondere Kinder in nicht-schriftaffinen Familien durch Angebote im Schriftspracherwerb zu unterstützen. Eltern erhalten hierzu Anregungen, wie sie Sprache spielerisch mit ihren Kindern im häuslichen Umfeld gestalten können. Insbesondere in Hinblick auf die Mehrsprachigkeit ist FLY, wie es in Hamburg praktiziert wird, ein Vorzeigeprojekt, da im Rahmen der sprachlichen Förderung nicht nur die deutsche Sprache im Zentrum steht, son-

dern bewusst die vielfältigen Herkunftssprachen in die Sprachförderarbeit integriert werden. Auch ist man im Rahmen von FLY um einen engen Austausch zwischen Bildungsinstitution (z.B. der Schule) und den Eltern bemüht.

Unsere Analysen können zeigen, dass innerhalb der Grundschule ein Austausch zwischen Lehrkraft und Eltern besteht und dadurch Unterstützungsangebote ermöglicht werden. Da aber etwa ein Drittel der Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder mit diesem Angebot nicht erreicht wird, besteht hier Ausbaubedarf. Ein großer Bedarf besteht auch, wie eine weitere Analyse von IGLU-Daten zeigt, in Bezug auf schulische Förderung von Kindern, die Leseschwächen aufweisen. Unter diesen Schülerinnen und Schülern sind Kinder mit Migrationshintergrund überrepräsentiert (Valtin, Hornberg, Buddeberg et al. 2010). Aber nur knapp ein Drittel von ihnen erhält eine schulische Förderung. Dass gerade Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund ein besonderes Interesse an der Förderung ihrer Kinder haben, zeigt sich etwa daran, dass ihre Kinder häufiger häuslichen Nachhilfeunterricht erhalten als deutsche Kinder.

Im Hinblick auf die hier berichteten Ergebnisse möchten wir abschließend erneut darauf hinweisen, dass IGLU keine speziell auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Studie darstellt. Die Ergebnisse können aus diesem Grund nur erste Hinweise für die Förderung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern liefern. Als Forschungsdesiderat bleibt die fokussierte Erforschung des Erlernens von mehreren Sprachen seit frühester Kindheit in (Längsschnitt-)Studien, um solche Bedingungen zu untersuchen, die Mehrsprachigkeit zur Chance werden lassen.

#### *Literatur*

- Allemann-Ghionda, C., Stanat, P., Göbel, K. & Röhner, C. (2010). Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 7-16.
- Apeltauer, E. (2003). Literalität und Spracherwerb. In *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt*, H. 32.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster: Waxmann.
- 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 W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 109-160.

- Brügelmann, H. (1986). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*, Konstanz: Faude.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In N.H. Hornberger (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*, Part 2, New York: Springer, 487-499.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff, P. (2006). *Zeit für die Schrift*, Bd. I und II. Beobachtung und Diagnose: Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung Schreiben und Lesen, Lernhilfen. Zeit für die Schrift: II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Downing, J. & Valtin, R. (Eds.) (1984). *Language awareness and learning to read*, New York: Springer.
- Dirim, I. & Döll, M. (2010). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. *Didaktik Deutsch*, 29, 5-14.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. H. 107. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Online verfügbar unter: [http://bmbf.de/pub/studie\\_foerderung\\_migration.pdf](http://bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf), zuletzt geprüft am 25.10.2010.
- Haberzettl, S. (2006). Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In B. Ahrenholz (Hg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, 203-220.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisierung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Maas, U. & Mehlem, U. (2003). Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. *IMIS-Beiträge*, 21, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung.
- Müller, C. (im Erscheinen). Sprachliches Wissen von Vorschulkindern. In C. Röber (Hg.). *Schriftsprach- und Orthographieverwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*.
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland - Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In M. Elfert & G. Rabkin (Hg.). *Gemeinsam in der Sprache baden - Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung*. Stuttgart: Klett, 65-84.
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Juventa.
- Röber, C. & Müller, C. (2008). Der Aufbau von professionellem sprachlichem Wissen als Voraussetzung für eine kompetente Sprachförderung vorschulischer Kinder. Eine Expertise. Robert Bosch Stiftung, online verfügbar unter <http://www.profisinkitas.de/fruepaedagogik%20studieren/bausteine/bildungsbereiche/expertise-sprache>, zuletzt geprüft am 25.10.2010.
- Salem, T. & Rabkin, G. (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FöRMIG-Projekt »Family Literacy«. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 385-396.

- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 249-269.
- Siebert-Ott, G. (2006). Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband, Paderborn: Schöningh, 536 -547.
- Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien. Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt. Zeitschrift für Pädagogik 51, 6, 856-875.
- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 299-327.
- Sasse, A. & Valtin, R. (Hg.) (2006). Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Beiträge 4, Berlin.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M. E., Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen - eine ökosystemische Betrachtungsweise, in Bos, W., Arnold, K.H., Hornberg, S., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Tarelli, I., Valtin ; R. (Hg.). IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Münster: Waxmann.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. In. Language Learning, 44, 3, 381-415.
- Wieler, P. (2002). »Bimmelt leise ihre Weise...«. Ästhetische und affektive Komponenten des Vorlesegesprächs mit einem kleinen Kind. In H. Bonfadelli & P. Bucher (Hg.). Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung, Zürich: Pestalozzianum, 133-147.
-

# **Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Empirische Befunde aus PISA 2006**

*Päivi Taskinen / Barbara Drechsel*

## **1 Einleitung**

Im Rahmen der internationalen Schulleistungsstudie PISA wird *Lesekompetenz* als eine zentrale Teilkomponente der sprachlichen Kompetenz verstanden, die Jugendliche »befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen« (Artelt et al. 2005, S. 11). Die Fähigkeit, unterschiedliche Texte lesen zu können, hat eine wichtige Bedeutung für den schulischen und beruflichen Erfolg, denn eine ausreichende Lesekompetenz ermöglicht es, sich je nach Situation zielorientiert und flexibel Wissen anzueignen. Lesekompetenz wird als eine Grundlage für ein kontinuierliches, lebenslanges Lernen gesehen, das in der heutigen Gesellschaft unabdingbar geworden ist (s. auch Hurrelmann 2004). Die Befunde der internationalen Vergleichsstudie »*Programme for International Student Assessment*« (PISA) haben für Deutschland erbracht, dass am Ende der Pflichtschulzeit Jugendliche mit Migrationshintergrund eine deutlich niedrigere Lesekompetenz aufweisen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dieses Ergebnis findet sich in allen PISA-Erhebungsrunden von PISA 2000 bis PISA 2009 (u.a. Stanat, Rauch & Segeritz 2010). Allerdings zeigen die Ergebnisse von PISA 2009, dass ein positiver Trend in der Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erkennen ist: Ihr Rückstand hat sich in den letzten zehn Jahren verringert (Stanat et al. 2010).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Bedingungsmerkmale der Lesekompetenz von Jugendlichen in den Blick zu nehmen, anhand von Daten aus PISA 2006 zu beleuchten und mithilfe von Befunden zur Lesekompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland näher zu beschreiben.

## **2 Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz von Jugendlichen**

Viele Kinder erwerben die Fähigkeit zu lesen in der Schule. Dennoch bestimmen ihre vorschulischen Erfahrungen die Entwicklung der Lesefähigkeit in den ersten Schuljahren mit (vgl. auch den Beitrag von Walzeburg, Buddeberg & Dohe in diesem Band). Studien weisen darauf hin, dass vorschulische lese-spezifische Aktivitäten, wie beispielsweise das Vorlesen von Büchern durch Erwachsene die Fähigkeit von Kindern fördern können, in der Schule das Lesen zu lernen (Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany 2007). Ebenso bedeutsam für die Entwicklung der Lesekompetenz sind das soziale Umfeld und die zuhause gesprochene(n) Sprache(n), indem sie beispielsweise den Wortschatz von Kindern mitbestimmen (s. z.B. Grimm & Weinert 2002). Kinder mit Migrationshintergrund stammen vermehrt aus Familien, in denen Deutsch als Zweitsprache gesprochen wird. Für die Entwicklung ihrer Lesekompetenz haben diese Kinder ungünstigere Voraussetzungen, weil sie mit Schuleintritt zunächst ihren Wortschatz in der Verkehrssprache der Schule ausweiten müssen (s. z.B. Reich & Roth 2002 für eine ausführliche Erklärung zur Entwicklung der Erstsprache). Wie im Folgenden gezeigt wird, sind für die weitere Entwicklung der Lesekompetenz bis zum Jugendalter jedoch zusätzliche Merkmale, wie beispielsweise die Häufigkeit des Lesens von Bedeutung, sodass migrations-spezifische Gegebenheiten im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung im Lesen nicht im Vordergrund stehen müssen.

### **2.1 Allgemeine Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz**

Im Mittelpunkt der internationalen Rahmenkonzeption der Lesekompetenz (OECD 2006) steht bei PISA der auf das Verstehen, auf die zielgerichtete Informationsentnahme sowie auf das Reflektieren und das Bewerten ausgerichtete Umgang mit Texten. Somit geht die in PISA definierte Lesekompetenz über das Dekodieren von Informationen und ihre wörtliche Interpretation hinaus. Die Entwicklung der Lesekompetenz erfolgt zu einem erheblichen Teil in der Schule, da dort Wissen aus Texten verschiedener Themenbereiche erschlossen werden muss. Zu diesem Zweck müssen mit zunehmendem Alter

anspruchsvollere Texte effizient erarbeitet und zum Lernen genutzt werden, was die Entwicklung einer höheren Lesekompetenz fördert. Für die Entwicklung einer elaborierten Lesekompetenz ist die Lesemenge wichtig. Jugendliche, die häufig lesen, verbessern ihr Wissen, ihre Leseflüssigkeit sowie ihr Zutrauen in die eigene Lesefähigkeit, was dazu führen kann, dass sie anspruchsvollere Texte zum Lesen auswählen (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox 1999). Für die individuelle Lesemenge haben Lesegelegenheiten oder Lesemöglichkeiten eine wichtige Bedeutung. Eltern, die Lesemöglichkeiten schaffen, indem sie beispielsweise Bücher oder Zeitschriften zur Verfügung stellen oder als Vorbilder in ihren Lesegewohnheiten dienen, unterstützen so das Leseverhalten ihrer Kinder (Artelt et al. 2005). Dem Elternhaus kommt damit eine bedeutsame Funktion beim Schaffen von Lesegelegenheiten zu. Generell wird angenommen, dass bildungsnahe Familien dem Lesen einen höheren Stellenwert zuschreiben und aus diesem Grund lesespezifische Aktivitäten ihrer Kinder bewusst und unbewusst mehr fördern als bildungsferne Familien (Rosebrock 2004a). Deshalb wird die soziale Herkunft als bedeutsam für die Entwicklung der Lesekompetenz gesehen.

Unterschiedliche Lesegelegenheiten der Kinder und Jugendlichen können auch mit den verschiedenen Schularten in Verbindung gebracht werden. Beispielsweise setzen sich Schülerinnen und Schüler am Gymnasium mehr mit geschriebenen Texten im schulischen Kontext auseinander als Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Der Anspruch und das Anforderungsniveau der in der Schule gelesenen Texte nehmen parallel zum Anspruch der Schularten zu. Als Folge kann sich die Lesekompetenz in einem Gymnasium positiver entwickeln als in einer Hauptschule, da im Gymnasium anspruchsvollere Texte gelesen werden. Somit scheinen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten also in der Entwicklung ihrer Lesekompetenz begünstigt zu sein (Fritzsche 2004).

Sind die Rahmenbedingungen, wie beispielsweise schulischer Unterricht und elterliche Förderung, vergleichbar, so hängt die individuelle Lesemenge vor allem von motivationalen Faktoren ab. Mädchen haben häufiger eine Vorliebe für das Lesen als Jungen und lesen dementsprechend mehr. Insofern überrascht es nicht, dass Mädchen sowohl im Kindes- als auch im Jugendalter eine höhere Lesekompetenz aufweisen als Jungen. Dieser Befund zeigt sich durchgehend auch im internationalen Vergleich (u.a. Naumann,

Artelt, Schneider & Stanat 2010). Der Vorsprung von Mädchen im Alter von ca. fünfzehn Jahren kann zum Teil auf motivationale Merkmale zurückgeführt werden: Wenn Mädchen und Jungen mit ähnlich hohem Leseinteresse verglichen werden, verringert sich der Vorsprung der Mädchen deutlich (z.B. Stanat & Kunter 2002).

Die Motivation zu lesen kann verschiedenen Ursprungs sein (Schiefele 1996). Zum einen kann Lesen ein Mittel zum Zweck darstellen, wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise Fachbücher lesen, um gute Noten zu bekommen. Das stellt eine extrinsische Motivation zu lesen dar. Zum anderen kann das Lesen an sich Freude bereiten oder das Lesen kann mit einem inhaltlichen Interesse an einem Thema verbunden sein, was als intrinsische Motivation zu lesen verstanden wird. Wenn das Lesen mit intrinsischer Motivation verbunden ist, wird es auch von positiven Emotionen begleitet, was wiederum zu einer höheren Lesemenge führt. Aus diesem Grund unterstützt intrinsische Lesemotivation die Entwicklung der Lesekompetenz (Guthrie et al. 1999).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Lesegelegenheiten sowie motivationale Faktoren und die damit verbundene Lesemenge von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der Lesekompetenz im Jugendalter sind. Vor allem das Elternhaus kann das Leseverhalten beeinflussen, indem es beispielsweise Lesegelegenheiten bietet, aber auch die Schule stellt ihren Schülerinnen und Schülern eine Vielfalt an unterschiedlichen Leseanlässen zur Verfügung und prägt die Lesekompetenz.

## **2.2 Migrationsspezifische Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz von Jugendlichen**

Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen in Deutschland generell eine deutlich geringere Lesekompetenz auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (u.a. Stanat et al. 2010). Vor allem die sozioökonomische und soziokulturelle Herkunft von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist ein wichtiger Faktor, der zur Erklärung dieses Kompetenzunterschieds beiträgt (z.B. Baumert, Watermann & Schümer 2003). Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sind bereits bei ihrer Einschulung in der lesespezifischen Kompetenzentwicklung schlechter gestellt, da förderliche lesespezifische Tätigkeiten wie beispielsweise das Vorlesen von Büchern in diesen Fa-

milien nicht so häufig stattfindet wie in anderen Familien (Artelt et al. 2005; Valtin, Hornberg et al. 2010). Nach der Grundschulzeit setzt sich diese Benachteiligung fort, weil Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien überdurchschnittlich oft Schulen besuchen, die zu geringer qualifizierenden Abschlüssen führen (u.a. Esser 2006).

Insgesamt entwickelt sich die Lesekompetenz in einem soziokulturellen Umfeld, das mehr oder weniger unterstützend sein kann. Wird die Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund mit vergleichbarer sozialer Herkunft verglichen, geht der Kompetenzvorteil der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund stark zurück, er gleicht sich jedoch nicht vollständig aus (u.a. Stanat et al. 2010). Somit kann die soziale Herkunft als ein wichtiger, aber nicht einziger Faktor für die Erklärung der geringeren Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelten. Sucht man nach weiteren möglichen Bedingungsfaktoren, stehen vor allem migrationspezifische Merkmale im Verdacht, für die ungünstigere Kompetenzentwicklung der Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund ursächlich zu sein (z.B. Reich & Roth 2002).

Generell wird die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland mit der Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden in Verbindung gebracht, indem angenommen wird, dass je kürzer die Aufenthaltsdauer der zugewanderten Familie im Land, desto größer der Unterschied zu der eingeborenen Bevölkerung ist (Esser 2006). Hinsichtlich der Aufenthaltsdauer wird bei PISA zwischen der *ersten* und *zweiten Generation* von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterschieden. Als erste Generation werden Jugendliche bezeichnet, die mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert sind. Als zweite Generation werden diejenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund bezeichnet, die selbst in Deutschland, deren Mutter und Vater jedoch im Ausland geboren sind. Somit weisen die Jugendlichen der zweiten Generation generell eine längere Aufenthaltsdauer in Deutschland auf als Jugendliche der ersten Generation.

Obwohl es für in Deutschland geborene Jugendliche leichter sein sollte, in der Schule mitzukommen als für Jugendliche, die nach der Einschulung nach Deutschland eingewandert sind, muss die Aufenthaltsdauer der Familie nicht allein für die Entwicklung der Lesekompetenz maßgeblich sein. Viel wichtiger scheinen bestimmte Merkmale zu sein, die mit der deutschen Sprache verbunden sind, denn auch Kinder der zweiten Generation können bei der

Einschulung geringe Kenntnisse in Deutsch aufweisen, wenn im Elternhaus kein oder nur wenig Deutsch gesprochen wird (Reich & Roth 2002). Somit wird einer familiären Unterstützung eine wichtigere Rolle für die Entwicklung der Lesekompetenz zugeschrieben als der Aufenthaltsdauer der Familie. Besonders bedeutsame Merkmale in diesem Zusammenhang sind das Anfangsalter für das Lernen der deutschen Sprache und die Verwendung der deutschen Sprache in den Familien (u.a. Esser 2006; Reich & Roth 2002).

### **3 Die Untersuchung**

Im Folgenden werden Daten aus PISA 2006 analysiert, um die Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund und ihre Bedingungsfaktoren in den Blick zu nehmen. Das Ziel der Analysen ist es, folgenden Fragen nachzugehen:

- Können lesespezifische oder migrationsspezifische Merkmale dazu beitragen, Unterschiede in der Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu erklären?
- Stehen die unterschiedlichen Schularten in einem Zusammenhang zu der Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? Darüber hinaus erfolgt im Hinblick auf Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in der Hauptschule und im Gymnasium eine vergleichende Analyse, mit der der folgenden Frage nachgegangen wird:
  - Erreichen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb der einzelnen Bildungsgänge eine vergleichbar hohe Lesekompetenz wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wenn Jugendliche mit gleichen leserelevanten Voraussetzungen verglichen werden?

#### **3.1 Die Lesekompetenz bei PISA 2006**

PISA hat das Ziel, die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von fünfzehnjährigen Jugendlichen zu messen und anhand der Ergebnisse einen internationalen Bildungsvergleich zu ziehen (OECD 2007). Lesekompetenz wird bei PISA als die Fähigkeit von Jugendlichen definiert, »in Alltagssituationen aktiv und konstruktiv mit geschriebenen Texten umzugehen« (Drechsel & Artelt 2007, S. 226). Kompetente Leserinnen

und Leser sind demnach in der Lage, Lesen als Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele und für die Weiterentwicklung eigenen Wissens und eigener Fähigkeiten einzusetzen. Die Rahmenkonzeption des Lesetests ist in mehreren Publikationen ausführlich beschrieben worden (z.B. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele 2001). Wichtige Inhalte des Lesetests sind das Entnehmen von Informationen, das Interpretieren sowie das Reflektieren eines Textes in verschiedenen Lesesituationen (z.B. Lesen für private oder bildungsbezogene Zwecke). Die Lesekompetenz wird bei PISA 2006 durch fünf Kompetenzstufen inhaltlich definiert. Für jede Kompetenzstufe sind typische Anforderungen definiert, denen Schülerinnen und Schüler auf der jeweiligen Kompetenzstufe genügen müssen. Die Kompetenzstufe I wird als Elementarstufe bezeichnet, die alle fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, um aktiv an der Gesellschaft teilhaben zu können und ausreichende Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu haben (s. auch Naumann et al. 2010 für mehr Informationen zu schwachen Leserinnen und Lesern). Fünfzehnjährige Jugendliche auf der Kompetenzstufe I können sich einen Eindruck vom Hauptgedanken im Text verschaffen, während Jugendliche auf der mittleren Kompetenzstufe III Ursache-Wirkungs-Beziehungen im Text erkennen können. Das Lösen von Aufgaben auf den höheren Kompetenzstufen setzt ein detailliertes Verständnis von Texten voraus, die teilweise ungewohnt für die Schülerinnen und Schüler sind oder Widersprüche beinhalten (für weitere Beschreibung der Kompetenzstufen s. Drechsel & Artelt 2007, S. 228).

### **3.2 Hinweise zu den Analysen**

In Deutschland wurden im Rahmen von PISA 2006 auch Daten von Schulklassen in allgemeinbildenden Schulen (außer Sonderschulen) gesammelt. Anders als die altersbasierte Stichprobe der Fünfzehnjährigen nimmt diese Stichprobe Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe in den Blick. Für die folgenden Analysen werden Daten verwendet, die vom Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik aufgearbeitet wurden. Schülerinnen und Schüler, die keine Angaben zu ihrem Geburtsland bzw. dem ihrer Eltern gemacht haben, werden aus den Analysen ausgeschlossen. Die verwendete Stichprobe der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler erfasst

7.984 Schülerinnen und Schüler. Davon besuchen 34.0 Prozent das Gymnasium, 26.6 Prozent die Realschule, 21.8 Prozent die Hauptschule, 9.5 Prozent Schulen mit mehreren Bildungsgängen und 8.1 Prozent integrierte Gesamtschulen.

Im Rahmen dieses Beitrags wird zwischen der ersten und zweiten Migrationsgeneration unterschieden (Frey et al. 2009). Man könnte auch Jugendliche, bei denen nur die Mutter oder nur der Vater im Ausland geboren ist, zu der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinzunehmen; dies geschieht im Folgenden jedoch nicht, da diese Gruppe sehr heterogen und wenig untersucht ist (s. z.B. Stanat et al. 2010). 14.3 Prozent der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in der Stichprobe sind Jugendliche mit Eltern, die im Ausland geboren sind. Davon sind 6.4 Prozent Jugendliche der ersten Generation, Jugendliche der zweiten Generation sind mit 7.9 Prozent etwas häufiger vertreten.

Die einzelnen Testinstrumente werden im Ergebnisteil kurz inhaltlich erläutert; sie sind bei Frey et al. (2009) genauer beschrieben. Zur Auswertung der Daten wurden lineare Regressionsanalysen in WesVar durchgeführt. Regressionsanalysen dienen dazu, den Wert des Untersuchungsmerkmals (abhängige Variable) anhand anderer Merkmale (unabhängige Variablen) vorherzusagen. Durch eine schrittweise Hinzunahme von unabhängigen Variablen in die Regressionsanalyse kann beobachtet werden, wie sich die Ergebnisse sukzessiv verändern. So können Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen identifiziert werden (Bühl 2006).

### **3.3 Empirische Befunde zur Lesekompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern**

Die folgenden Analysen setzen die Lesekompetenz der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in einen Zusammenhang zu verschiedenen Bedingungsmerkmalen der Lesekompetenz. Zunächst wird die soziale Herkunft von Jugendlichen untersucht, um zu überprüfen, ob sie mit der Lesekompetenz der Jugendlichen zusammenhängt. Danach werden (a) lesespezifische, (b) migrationspezifische und (c) institutionelle Bedingungsmerkmale der Lesekompetenz betrachtet. Im zweiten Teil rücken Neuntklässlerinnen und Neuntklässler in Hauptschulen und Gymnasien in den Mittelpunkt.

### 3.3.1 *Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund*

Die in Deutschland untersuchten Neuntklässlerinnen und Neuntklässler erreichen durchschnittlich eine Lesekompetenz von 507 Punkten ( $SE = 3,3$ ;  $SD = 89$ ) auf der PISA-Leseskala und weisen damit eine mittelhohe Lesekompetenz (Kompetenzstufe III) auf. Die Lesekompetenz dieser Gruppe liegt mit 495 Punkten etwas höher als die der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler (Drechsel & Artelt 2007). Aufgrund der anderen Altersgruppe und Stichprobe sind diese Ergebnisse mit bisher veröffentlichten Werten zur Lesekompetenz von 15-Jährigen nicht direkt vergleichbar.

Die Neuntklässlerinnen und Neuntklässler ohne Migrationshintergrund erreichen eine durchschnittliche Lesekompetenz von 515 Punkten ( $SE = 3,0$ ;  $SD = 84$ ); die derjenigen der ersten und zweiten Generation ist dagegen deutlich geringer: In beiden Generationengruppen beträgt sie durchschnittlich 455 Punkte ( $SE_{1Gen} = 7,1$ ;  $SD_{1Gen} = 100$ ;  $SE_{2Gen} = 8,8$ ;  $SD_{2Gen} = 96$ ). Da Jugendliche mit Migrationshintergrund durchschnittlich nur die Kompetenzstufe II erreichen, unterscheiden sie sich substantiell von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die im Durchschnitt die Kompetenzstufe III erreichen.

Der Kompetenznachteil von Jugendlichen der ersten und zweiten Generation gegenüber den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund beträgt ca. 60 Punkte. Der Unterschied entspricht ca. zwei Dritteln einer Standardabweichung, was statistisch gesehen als hoch einzuschätzen ist. Das Ergebnis ist im Hinblick darauf überraschend, dass sich die Lesekompetenz der Jugendlichen der ersten und zweiten Generation kaum unterscheidet. Es scheint so, als würden Jugendliche der zweiten Generation in Bezug auf ihre Lesekompetenz nicht generell von der längeren Aufenthaltsdauer in Deutschland profitieren. Einen Erklärungsansatz dafür bieten aktuelle Analysen aus PISA 2009, die zeigen, dass das unerwartet schlechte Abschneiden der zweiten Generation auf ihre herkunftsspezifische Zusammensetzung zurückzuführen ist (Stanat et al. 2010). Da Jugendliche türkischer Herkunft im Allgemeinen eine geringere Lesekompetenz aufweisen als Jugendliche anderer Herkunftsgruppen und sie in der zweiten Generation überproportional anzutreffen sind, weist die zweite Generation im Durchschnitt einen unerwartet geringen Mittelwert auf. Werden Jugendliche einzelner Herkunftsgruppen (z.B. türkischer Herkunft und Aussiedler) betrachtet, so zeigt sich aus dieser Perspek-

tive, dass die erste Generation innerhalb der Herkunftsgruppen eine geringere Lesekompetenz aufweist als die zweite Generation.

Wie bereits beschrieben, können verschiedene Faktoren die Entwicklung der Lesekompetenz begünstigen. In Tabelle 1 wird die Lesekompetenz der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler anhand verschiedener Merkmale in mehreren linearen Regressionsanalysen vorhergesagt. Dabei werden zum einen beschreibende Merkmale wie soziale Herkunft oder Migrationshintergrund berücksichtigt. Zum anderen werden Merkmale einbezogen, die für die Lesekompetenz eine besondere Bedeutung haben, wie lesespezifische und migrationspezifische Merkmale. In den Berechnungen werden die kognitiven Grundfähigkeiten der Jugendlichen konstant gehalten, sodass die Ergebnisse für Jugendliche mit mittleren kognitiven Grundfähigkeiten interpretierbar sind.

Modell 1 berücksichtigt die soziale Herkunft der Jugendlichen zunächst als einen alleinigen Bedingungsfaktor der Lesekompetenz (s. Tab.1). Die soziale Herkunft wird hier anhand des Index *ESCS (Economic, Social and Cultural Status)* erfasst, der sozioökonomische und kulturelle Ressourcen des Elternhauses umfasst (Frey et al. 2009). In Modell 1 wird überprüft, inwieweit die soziale Herkunft in einem Zusammenhang mit der Lesekompetenz von Jugendlichen steht. Das Modell 1 zeigt: Wenn die soziale Herkunft eines Jugendlichen überdurchschnittlich hoch ist, so verfügt dieser Jugendliche über eine im Durchschnitt 22 Punkte höhere Lesekompetenz als ein Jugendlicher aus einem Elternhaus mit durchschnittlichen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen. Hier bestätigt sich also, dass Jugendliche aus besser gestellten Familien im Laufe ihrer Pflichtschulzeit eine höhere Lesekompetenz erwerben als Jugendliche aus sozioökonomisch durchschnittlich oder schlechter gestellten Familien. Dennoch wird deutlich, dass die soziale Herkunft nicht ein alleiniges Bedingungsmerkmal der Lesekompetenz von Jugendlichen ist, da dieses Merkmal nur neun Prozent der Variation in der Lesekompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern in Modell 1 erklärt. Die restlichen 23 Prozent der Varianz ( $R^2$ ) in Modell 1 erklären kognitive Grundfähigkeiten und eine Kombination aus kognitiven Grundfähigkeiten und sozioökonomischem Status der Eltern. Somit hat die soziale Herkunft zwar eine wichtige Bedeutung für die Erklärung der Lesekompetenz, gleichwohl muss ein Großteil der Variation in der Lesekompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern auf andere Merkmale zurückgeführt werden.

		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
		<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>	<i>b</i>
	Konstante	509	514	487	485
	Soziale Herkunft <sup>1</sup>	22	16	16	6
	Migrationshintergrund 1. Generation <sup>2</sup>		-35	-21	-20
	Migrationshintergrund 2. Generation <sup>2</sup>		-33	-23	-25
Lese- spezifische Bedingungs- merkmale	Geschlecht <sup>3</sup>		-27	-26	-23
	Tägliches Lesen zum Vergnügen <sup>2</sup>		25	25	19
	Lesen von Büchern mindestens einige Male im Jahr <sup>2</sup>		27	27	25
Migrations- spezifische Bedingungs- merkmale	Familiensprache Deutsch <sup>2</sup>			26	21
	Anfangsalter für Deutsch < 6 Jahre <sup>2</sup>			n.s.	n.s.
Institutionelle Faktoren	Gymnasialbesuch <sup>2</sup>				49
	Hauptschulbesuch <sup>2</sup>				-42
<i>R</i> <sup>2</sup>		0.32	0.41	0.41	0.51

Tab. 1: Vorhersage der Lesekompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern mit und ohne Migrationshintergrund in linearen Regressionsanalysen anhand verschiedener Bedingungsmerkmale. Anm.: Mit WesVar 4.2 geschätzte Koeffizienten ( $N = 7.984$ ), Modelle sind durch kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert. <sup>1</sup>: z-standardisiert, <sup>2</sup>: Dichotom kodiert (0 = nein, 1 = ja), <sup>3</sup>: Referenzgruppe Mädchen (0 = Mädchen, 1 = Jungen), n.s. = nicht signifikant

Modell 2 berücksichtigt zusätzlich den Migrationshintergrund und lesespezifische Bedingungsmerkmale (s. Tab. 1). Wie bereits berichtet, unterscheidet sich die Lesekompetenz von Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern mit und ohne Migrationshintergrund um etwa 60 Punkte. Wird nun die Lesekompetenz von Jugendlichen mit ähnlicher sozialer Herkunft und ähnlichen lesespezifischen Merkmalen betrachtet, geht der Kompetenznachteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich zurück. Die Ergebnisse in Modell 2 zeigen allerdings, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch unter diesen Bedingungen weiterhin um ca. ein Schuljahr (ca. 35 Punkte auf der PISA-Skala) hinter anderen Jugendlichen zurück bleiben (s. Tab. 1). Der Kompetenznachteil der Jugendlichen der ersten Generation beträgt 35 Punkte, der der zweiten Generation 33 Punkte gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

Als besonders wichtig für die Entwicklung der Lesekompetenz wird das Leseverhalten erachtet. In Modell 2 werden das Geschlecht der Jugendlichen, »tägliches Lesen zum Vergnügen« (»ja«/»nein«) und das »Lesen von Büchern, mindestens einige Male im Jahr« (»ja«/»nein«) als Bedingungsmerkmale der Lesekompetenz berücksichtigt. Das Geschlecht der Jugendlichen ist ein Indikator für das Leseverhalten, da Mädchen generell mehr lesen als Jungen. Das »tägliche Lesen zum Vergnügen« und das »Lesen von Büchern mindestens einige Male im Jahr« beschreiben Leseaktivitäten der Jugendlichen. Das Merkmal »tägliches Lesen zum Vergnügen« kann zusätzlich einen Hinweis liefern, ob das Leseverhalten von Jugendlichen mit einer intrinsischen Motivation verbunden ist und dies wiederum in eine höhere Lesekompetenz mündet.

Ein Blick auf die lesespezifischen Bedingungsmerkmale bestätigt zunächst das aus anderen Untersuchungen bekannte Ergebnis (s. Tab. 1, Modell 2): Mädchen lesen besser als gleichaltrige Jungen; sie erreichen durchschnittlich eine um 27 Punkte höhere Lesekompetenz. Der Unterschied zugunsten der Mädchen findet sich auch dann, wenn Mädchen und Jungen verglichen werden, die ähnliche leserelevante Merkmale aufweisen (tägliches Lesen zum Vergnügen und Lesen von Büchern mindestens einige Male im Jahr).

Lesen zum Vergnügen - also Lesen, das mit einer intrinsischen Motivation verbunden ist - wird als besonders förderlich für die Entwicklung der Lesekompetenz gesehen, da es die Lesehäufigkeit und Lesemenge positiv beeinflussen kann. So zeigt sich auch in Modell 2, dass Jugendliche, die täglich zum Vergnügen lesen, durchschnittlich eine um 25 Punkte höhere Lesekompetenz aufweisen als Jugendliche, die seltener zum Vergnügen lesen. Der Lesestoff, den Jugendliche täglich lesen, kann unterschiedlich anspruchsvoll sein. Bücher werden beispielsweise eher als anspruchsvoller Lesestoff beschrieben (vgl. Artelt et al. 2005). Jugendliche, die mindestens einige Male im Jahr Bücher lesen, erreichen durchschnittlich eine um 27 Punkte höhere Lesekompetenz als Jugendliche, die seltener Bücher lesen, auch wenn andere Bedingungsmerkmale der Lesekompetenz konstant gehalten werden (s. Tab. 1, Modell 2). So heben die Befunde die Bedeutung des Lesens von Büchern für die Entwicklung einer höheren Lesekompetenz im Jugendalter hervor. Insgesamt weisen die Ergebnisse in Modell 2 darauf hin, dass individuelle, lesespezifische Merkmale für die Erklärung der Lesekompetenz im Jugendalter wichtig

sind. Das zeigt sich auch in der Varianzaufklärung, die von 32 Prozent in Modell 1 auf 41 Prozent in Modell 2 steigt. Die Merkmale im Modell 2 können somit 41 Prozent der Variation in der Lesekompetenz der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler erklären. Dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Lesekompetenz in Modell 2 sinkt, ist ein Indikator dafür, dass dieses Merkmal mit den lesespezifischen Bedingungsmerkmalen und dem Migrationshintergrund der Jugendlichen zusammenhängt. Das ist einleuchtend, wenn bedacht wird, dass das sozioökonomische und kulturelle Umfeld das Leseverhalten mitprägt und dass Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt einen eher niedrigen sozioökonomischen Status aufweisen (vgl. auch Reich & Roth 2002).

Im nächsten Schritt werden migrationsspezifische Bedingungsmerkmale der Lesekompetenz in die Analyse einbezogen (s. Tab. 1, Modell 3). Insbesondere zwei Merkmale können für die Entwicklung der Lesekompetenz eine wichtige Bedeutung haben: die Verwendung der deutschen Sprache in der Familie und das Anfangsalter für das Lernen der deutschen Sprache. Werden diese Merkmale zusammen mit den strukturellen und lesespezifischen Bedingungsmerkmalen berücksichtigt, geht der Kompetenznachteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weiter zurück. Die Familiensprache und das Anfangsalter für das Lernen der deutschen Sprache scheinen den Kompetenznachteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Teil erklären zu können. Die Varianzaufklärung des Modells bleibt durch die Hinzunahme der migrationsspezifischen Bedingungsmerkmale konstant bei 41 Prozent. So können diese Merkmale keine weitere Variation in der Lesekompetenz erklären, sondern sie sind allein für die Erklärung der Unterschiede bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeutsam.

Wenn in den Familien mit Migrationshintergrund Deutsch gesprochen wird, kann dies die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder und Jugendlichen in der Verkehrssprache der Schule fördern und somit ihre Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen. In der Analyse zeigt sich erwartungsgemäß ein Zusammenhang der Familiensprache mit der Lesekompetenz (s. Tab. 1, Modell 3): Jugendliche aus Familien, in denen hauptsächlich oder nur Deutsch gesprochen wird, weisen durchschnittlich eine um 27 Punkte höhere Lesekompetenz auf als Jugendliche, auf die dies nicht zutrifft. Auch das Alter, in dem die Jugendlichen angefangen haben Deutsch zu lernen, kann in einem Zusammenhang mit ihrer Lesekompetenz stehen. Im Allgemeinen wird ange-

nommen, dass je früher der Spracherwerb einsetzt, desto weniger Probleme auftreten. Lernen Kinder die deutsche Sprache erst nach der Einschulung, ist ihre Kompetenzentwicklung zumindest zunächst durch das Lernen einer neuen Sprache verzögert (Reich & Roth 2002). Es wird dementsprechend erwartet, dass Jugendliche, die erst nach der Einschulung Deutsch lernen, eventuell bis zum Jugendalter einen Nachteil in ihrer Kompetenzentwicklung hinnehmen müssen. Die hier vorgestellten Befunde zeigen keinen Effekt des Alters auf das Lernen der deutschen Sprache (Tab. 1, Modell 3). Eingewanderte, in erster Generation in Deutschland lebende Jugendliche verfügen über eine gleich hohe Lesekompetenz wie Jugendliche der zweiten Generation, die in Deutschland geboren sind. Auch wenn Jugendliche erst im Laufe ihrer Schulzeit Deutsch gelernt haben, scheint dies keinen direkten Effekt auf ihre Lesekompetenz zu haben. Das frühe Erlernen der deutschen Sprache steht also nicht in einem generellen, positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenz im Jugendalter.

Das letzte Modell berücksichtigt zusätzlich unterschiedliche Schularten als Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz (s. Tab. 1, Modell 4). Die Schule bildet einen wichtigen Rahmen für die Kompetenzentwicklung. Schulen in Deutschland fördern - schon wegen ihres unterschiedlichen Anspruchsniveaus - die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler unterschiedlich gut. Die Ergebnisse zeigen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten generell über eine deutlich höhere Lesekompetenz (+49 Punkte) und Hauptschülerinnen und Hauptschüler über eine deutlich geringere Lesekompetenz (-42 Punkte) verfügen als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten. Dabei können ca. 10 Prozent der Varianz in der Lesekompetenz auf die Gliederung nach Bildungsgängen (Hauptschule, Gymnasium u.a. Bildungsgänge) zurückgeführt werden. Der Rückgang einiger Regressionskoeffizienten in Modell 4 gegenüber dem Modell 3 weist zudem darauf hin, dass innerhalb der Bildungsgänge unterschiedliche Faktoren für die Lesekompetenz förderlich sein können.

### 3.3.2 *Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Gymnasium und in der Hauptschule*

Die verschiedenen Bildungsgänge in Deutschland stellen unterschiedliche Lernmilieus dar (Baumert, Köller & Schnabel 2000). Auch die Leseförderung unterscheidet sich in Abhängigkeit von der Schulart. Die größten Unterschiede

sind vermutlich zwischen der Schülerschaft an Hauptschulen und Gymnasien zu finden. In den folgenden Analysen wird die Lesekompetenz der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit und ohne Migrationshintergrund in Hauptschulen und Gymnasien auf allgemeine, lesespezifische und migrationspezifische Merkmale zurückgeführt, um eventuelle schulartbedingte Unterschiede finden zu können.

Von den untersuchten Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern besuchen 21.8 Prozent die Hauptschule und 34.0 Prozent das Gymnasium. Von der Schülerschaft an Hauptschulen zählen 26.9 Prozent zu den Jugendlichen der ersten und zweiten Generation. In den Gymnasien machen die Jugendlichen der ersten und zweiten Generation 10.1 Prozent der Schülerschaft aus. So sind in den Hauptschulen generell mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund anzutreffen. Tabelle 2 zeigt, inwieweit die Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund anhand verschiedener Merkmale in Hauptschulen und in Gymnasien erklärt werden kann. Die Ergebnisse der linearen Regressionsanalysen wurden getrennt für die Schülerschaft von Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt. Es zeigt sich, dass das Geschlecht der Jugendlichen und das Lesen von Büchern mindestens einige Male im Jahr wichtige Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz in beiden untersuchten Schularten sind (s. Tab. 2). Mädchen in der Hauptschule weisen eine um 20 Punkte höhere Lesekompetenz auf, im Gymnasium haben sie vor den Jungen einen Vorsprung von 16 Punkten, auch wenn Mädchen und Jungen angeben, gleich oft Bücher zu lesen oder zum Vergnügen zu lesen.

Lesen Schülerinnen und Schüler mindestens einige Male im Jahr Bücher, steht das in einem positiven Zusammenhang mit ihrer Lesekompetenz. In der Hauptschule trifft dies auf ca. 83 Prozent und im Gymnasium auf ca. 96 Prozent der Schülerschaft zu. Diese Schülerinnen und Schüler weisen eine um 16 Punkte bzw. 33 Punkte höhere Lesekompetenz auf als andere Jugendliche. In der Hauptschule entspricht dies einem Vorsprung von nahezu einem halben Schuljahr. Im Gymnasium kann sogar ein Unterschied von einem Schuljahr zwischen den Jugendlichen mit unterschiedlichem Leseverhalten festgestellt werden. So kann das Lesen von Büchern als ein Stützfaktor für die Lesekompetenz identifiziert werden.

Das tägliche Lesen zum Vergnügen zeigt nicht in beiden untersuchten Schularten einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz. Der Effekt des tägli-

chen Lesens auf die Lesekompetenz der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten ist mit 23 Punkten relativ groß. In diesem Bildungsgang lesen 80 Prozent täglich zum Vergnügen. Wie es scheint, begünstigt dieses Lesen jedoch nicht die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in der Hauptschule. Worauf dies zurück zu führen sein könnte, muss an dieser Stelle offen bleiben. In der Hauptschule lesen ca. 51 Prozent der Jugendlichen täglich zum Vergnügen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund an Hauptschulen weisen eine im Mittel deutlich geringere Lesekompetenz auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Der Kompetenzrückstand der ersten und zweiten Generation ist beträchtlich (ca. ein bzw. mehr als ein Schuljahr), auch wenn andere lese-relevante Merkmale berücksichtigt werden. In der Hauptschule scheint es keinen Einfluss auf die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu haben, ob in den Familien hauptsächlich Deutsch oder andere Sprachen gesprochen werden oder ob die Jugendlichen mit dem Lernen der deutschen Sprache angefangen haben, bevor sie sechs Jahre alt waren. Die untersuchten migrationspezifischen Merkmale, die theoretisch als besonders wichtig für die Lesekompetenz erachtet werden, erweisen sich in dieser Analyse als nicht relevant für die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Hauptschule. Dies ist bemerkenswert, da von den Jugendlichen der ersten Generation zur Einschulung nur 41 Prozent Deutsch gesprochen haben. Der entsprechende Anteil in der zweiten Generation beträgt 66 Prozent, was als gering einzustufen ist, wenn bedacht wird, dass diese Jugendlichen in Deutschland geboren sind. Dabei ist der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund, in denen hauptsächlich oder nur Deutsch gesprochen wird, in der Hauptschule sehr gering: Er beträgt in der ersten Generation 35 Prozent, in der zweiten Generation 38 Prozent.

Wirft man einen genaueren Blick auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Hauptschule, kann festgestellt werden, dass diejenigen mit Migrationshintergrund hinsichtlich einiger lesespezifischer Merkmale positiv auffallen. So ist der Anteil der Jugendlichen, die mindestens einmal im Monat Bücher lesen, bei denjenigen mit Migrationshintergrund mit 57 Prozent höher als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (52%). Auch ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nie Bücher lesen, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund schwächer ausgeprägt (14% gegenüber 19% bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund).

Anders stellt sich die Situation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Gymnasien dar: Jugendliche mit Migrationshintergrund in Gymnasien verfügen im Mittel über eine vergleichbar hohe Lesekompetenz wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wenn lesespezifische und migrations-spezifische Merkmale kontrolliert werden (s. Tab. 2). Weitere Analysen zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund dennoch auch im Gymnasium generell eine deutlich niedrigere Lesekompetenz erreichen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Der Rückstand kann zum Teil durch die lesespezifischen Merkmale erklärt werden. Nur wenn in Familien mit Migrationshintergrund hauptsächlich oder nur Deutsch gesprochen wird, ist die Lesekompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Gymnasien mit der der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund vergleichbar hoch ausgeprägt (wie in Tab. 2 dargestellt).

Das Alter, in dem die Jugendlichen angefangen haben, Deutsch zu lernen, scheint dagegen für die Höhe der Lesekompetenz von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Migrationshintergrund nicht bedeutsam zu sein. Auch viele Jugendliche mit Migrationshintergrund im Gymnasium haben erst seit der Einschulung Deutsch gelernt. Das trifft auf 57 Prozent der ersten Generation und 49 Prozent der zweiten Generation zu. Deutsch ist die hauptsächlichliche oder alleinige Familiensprache in 43 Prozent der Elternhäuser der ersten Generation, während der Anteil in der zweiten Generation 68 Prozent beträgt.

Die soziale Herkunft verliert in den bildungsgangspezifischen Analysen seine Erklärungskraft für die Unterschiede in der Lesekompetenz. Das ist verständlich, da die Schülerschaft in den einzelnen Schularten relativ homogen ist und die Variation der sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen somit eher zwischen den Schularten zu finden ist (Baumert et al. 2003). Im Gymnasium kann noch ein signifikanter Zusammenhang der sozialen Herkunft mit der Lesekompetenz von Jugendlichen gefunden werden, der jedoch inhaltlich interpretiert sehr gering ist.

		Hauptschule (N = 1.310) b	Gymnasium (N = 2.935) b
	Konstante	459	514
	Soziale Herkunft <sup>1</sup>	n.s.	5
	Migrationshintergrund 1. Generation <sup>2</sup>	-32	n.s.
	Migrationshintergrund 2. Generation <sup>2</sup>	-41	n.s.
Lesespezifische Bedingungsmerkmale	Geschlecht <sup>3</sup>	-20	-16
	Tägliches Lesen zum Vergnügen <sup>2</sup>	n.s.	23
	Lesen von Büchern mindestens einige Male im Jahr <sup>2</sup>	16	33
Migrationspezifische Bedingungsmerkmale	Familiensprache Deutsch <sup>2</sup>	n.s.	21
	Anfangsalter für Deutsch < 6 Jahre <sup>2</sup>	n.s.	n.s.
<i>R</i> <sup>2</sup>		0.19	0.17

Tab. 2: Zusammenhang der Lesekompetenz mit Bedingungsmerkmalen der Lesekompetenz in der Hauptschule sowie im Gymnasium (lineare Regressionsanalysen).

Anm.: Mit WesVar 4.2 geschätzte Koeffizienten. Modelle sind durch kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert. <sup>1</sup>: z-standardisiert, <sup>2</sup>: Dichotom kodiert (0 = nein, 1 = ja), <sup>3</sup>: Referenzgruppe Mädchen (0 = Mädchen, 1 = Jungen), n.s. = nicht signifikant

## 4 Diskussion

Das Ziel der Analysen in diesem Beitrag war es, Bedingungsmerkmale der Lesekompetenz bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu identifizieren. Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Leseverhalten ein wichtiger Prädiktor für die Lesekompetenz ist. Das unterschiedliche Leseverhalten von Mädchen und Jungen spiegelt sich in den Ergebnissen wider, indem die eher lesebegeisterten Mädchen eine höhere Lesekompetenz zeigen als Jungen. Jugendliche, die selten oder nie Bücher lesen, weisen eine deutlich geringere Lesekompetenz auf als Jugendliche, die angeben, einige Male im Jahr Bücher zu lesen, was auf die meisten Jugendlichen zutrifft. Bei der Gruppe der Nicht-Leser muss befürchtet werden, dass sie Schwierigkeiten haben werden, ein adäquates Maß an Lesekompetenz zu entwickeln. Besonders im Gymnasium besteht zwischen diesen Gruppen ein großer Unterschied, der umgerechnet den Vorsprung von ca. einem Schuljahr ausmacht.

Das Lesen zum Vergnügen ist für die Entwicklung der Lesekompetenz besonders förderlich, schon alleine, weil es mit häufigerem Lesen verbunden ist (Artelt et al. 2005). Es wird dennoch vermutet, dass nicht nur die Lesetätigkeit an sich kompetenzfördernd ist, sondern auch der Lesestoff die Entwicklung der Lesekompetenz im Jugendalter bedingt. Wie gezeigt werden konnte, kann vor allem das Lesen von Büchern mit einer höheren Lesekompetenz verbunden werden. Warum das tägliche Lesen zum Vergnügen dennoch im Gymnasium einen so starken Effekt auf die Lesekompetenz zeigt und in der Hauptschule unbedeutend zu sein scheint, kann nicht klar beantwortet werden.

Die Analysen weisen darauf hin, dass aktives Leseverhalten die Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen begünstigt. Dennoch weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen eine geringere Lesekompetenz auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, unabhängig davon, ob sie in Deutschland geboren sind oder zusammen mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert sind. Dabei steht die Lesekompetenz der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler mit Migrationshintergrund nicht im Zusammenhang damit, ob sie bereits vor der Einschulung angefangen haben, Deutsch zu lernen. Obwohl hier kein Unterschied bezüglich der Lesekompetenz der ersten und zweiten Generation gefunden werden konnte, weisen weitere Analysen darauf hin, dass die Jugendlichen der zweiten Generation innerhalb einzelner Herkunftsgruppen (z.B. Spätaussiedler oder Jugendliche türkischer Herkunft) generell eine höhere Lesekompetenz aufweisen als die Jugendlichen der ersten Generation (Stanat et al. 2010).

Die schulartspezifischen Analysen deuten darauf hin, dass sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund je nach Schulart unterscheiden. In der Hauptschule sind Jugendliche mit Migrationshintergrund im Lesen deutlich schwächer als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Es ist zunächst überraschend, dass die Familiensprache in keinem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in dieser Schulart steht. Dies wäre beispielsweise dann erklärbar, wenn die Qualität der elterlichen Unterstützung für die Sprachentwicklung in Deutsch ähnlich hoch ist (s. auch Reich & Roth 2002).

Auch wenn die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Hauptschule eine deutlich geringere Lesekompetenz zeigen als Jugendliche ohne

Migrationshintergrund, weisen sie teilweise günstigere Ausprägungen in ihren lesespezifischen Merkmalen auf. So kann vermutet werden, dass der Kompetenzrückstand der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht hauptsächlich mit ihrem Leseverhalten zusammenhängt, sondern in der Hauptschule andere Gründe hat. Vor allem ist zu erwarten, dass unterschiedliche Lerngelegenheiten und Anregungsmilieus über die Schuljahre hinweg kumulativ auf die Entwicklung der Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gewirkt haben. Wie der Prozess konkreter beschrieben werden kann, muss allerdings an dieser Stelle offen bleiben.

Im Gymnasium konnten keine Unterschiede in der Lesekompetenz von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gefunden werden, wenn allgemeine und migrationspezifische Merkmale konstant gehalten werden. Dementsprechend scheint die Förderung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Gymnasium generell besser zu gelingen als in der Hauptschule. Dennoch konnte im Gymnasium die Familiensprache als ein relevanter Faktor für die Lesekompetenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund identifiziert werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund im Gymnasium erreichen tendenziell nur dann, wenn ihre Eltern mit ihnen hauptsächlich Deutsch sprechen, eine ähnlich hohe Lesekompetenz wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. D.h.: Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zu Hause mehrheitlich eine andere Sprache sprechen als Deutsch, weisen auch im Gymnasium einen Rückstand in der Lesekompetenz auf. Die Vermutung liegt nahe, dass die Jugendlichen mit einer nicht-deutschen Familiensprache Deutsch nicht so oft in vielen Facetten sprechen wie andere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, was zu einem Kompetenzrückstand führen kann. Deswegen wäre eine Förderung für Schülerinnen und Schüler, die zu Hause hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen, nicht nur zu Beginn der Schullaufbahn, sondern während der gesamten Schulzeit wünschenswert.

Es bleibt festzuhalten, dass der stärkste Prädiktor dafür, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Kompetenzentwicklung benachteiligt sind, die Tatsache ist, dass sie vermehrt eine Hauptschule besuchen. Der unterschiedlich anspruchsvolle Unterricht in den verschiedenen Bildungsgängen kann auf die Entwicklung der Lesekompetenz im Jugendalter Einfluss nehmen (z.B. Baumert et al. 2000). Hier sind Faktoren wie Lesehäufigkeit, Art

der Texte oder die Verknüpfung von Informationen vor allem für die Höhe des Leseverständnisses von Bedeutung. Diese Faktoren beeinflussen aber auch die Lesemotivation der Jugendlichen (z.B. Klein 2000). So ist es plausibel, dass sich die Lesekompetenz in den Bildungsgängen differenziert entwickelt. Dies spiegelt sich in der unterschiedlichen Höhe der erreichten Lesekompetenz wider, aber auch in den unterschiedlichen Bedingungsmerkmalen der Lesekompetenz.

Da sozialen Prozessen im Jugendalter eine wichtige Bedeutung zukommt, können Schulen zudem als unterschiedliche soziale Entwicklungsmilieus der Lesekompetenz aufgefasst werden. Für die Entwicklung der Lesekompetenz hat beispielsweise die »Lesekrise« in der Pubertät einen wichtigen Einfluss (z.B. Reich & Roth 2002). Während der Pubertät stellt die Ablösung von der Familie eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar. Das Lesen kann zum einen als ein Rückzugsraum empfunden werden, der sich der elterlichen Kontrolle entzieht. Zum anderen kann Lesen als unattraktiv eingestuft werden, wenn es als sozial erwünschtes Verhalten von den Eltern wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang kommt den Gleichaltrigen eine wichtige Funktion zu. Da ihre Bedeutung in der Pubertät wächst, nehmen sie auch eine wichtige Rolle für das Leseverhalten ein: Ihr Verhalten stellt eine soziale Bezugsnorm dar, die für Schul- und Freizeitaktivitäten gilt (z.B. Rosebrock 2004b).

Geht man davon aus, dass das Verhalten der Gleichaltrigen als soziale Bezugsnorm fungiert, kann angenommen werden, dass die speziellen Milieus der Schularten mit ihren unterschiedlichen Jugendkulturen auch eine wichtige motivationale Komponente für die Entwicklung der Lesekompetenz im Jugendalter darstellen. Die eher bildungsorientierte Kultur in Gymnasien könnte eine lesefreundlichere Umgebung darstellen als die auf die praktischen Berufe vorbereitende Umgebung in Hauptschulen. Distanzieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler von der bildungsorientierten Kultur, kann dies dazu führen, dass sie das Lesen zugunsten von nicht lesespezifischen Aktivitäten mit Freunden zurückstellen. Auch dies kann zu einer anhaltenden Benachteiligung führen, denn einer ausreichenden Lesekompetenz kommt nicht nur eine Bedeutung als Mittel zur Wissenserweiterung zu. Sie ist zudem immens wichtig für die Übertragung von Ideen, kulturellen Inhalten und Wertvorstellungen einer Kultur und somit bedeutsam für die gesellschaftliche Teilhabe (Brügelmann 2000).

## Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). Förderung von Lesekompetenz - Eine Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 69-137.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus - eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.). Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main: GEW, 28-68.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6, 46-72.
- Brügelmann, H. (2000). Kinder auf dem Weg zur Schrift, 7. Auflage. Konstanz: Faude.
- Bühl, A. (2006). SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse, 10. Auflage. München: Pearson Studium.
- Drechsel, B. & Artelt, C. (2007). Lesekompetenz. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme et al. (Hrsg.). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann, 225-247.
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Frey, A., Taskinen, P., Schütte, K., Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J. et al. (Hg.). (2009). Pisa 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
- Fritzsche, J. (2004). Formelle Lesesozialisation Schule. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa, 202-249.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hg.). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Belz, 517-550.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. Scientific Studies of Reading, 3, 231-256.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.). Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften, 37-60.
- Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitsprachenerwerbs. In H. Grimm (Hg.). Enzyklopädie der Psychologie. Sprachproduktion. Themenbereich C, 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe, 537-570.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, 23-71.

- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Rosebrock, C. (2004a). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Juventa, 169-201.
- Rosebrock, C. (2004b). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Juventa, 250-279.
- Schiefele, H. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 28-48.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 200-230.
- Stubbe, T.C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, I. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hg.). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 299-327.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M. et al. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen - eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, K.H. Arnold, S. Hornberg, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli, & R. Valtin (Hg.). *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand*. Münster: Waxmann, 43-90.



# **Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit**

*Ulrich Mehlem*



## **1 Problemstellung**

Die Entwicklung der orthographischen Fähigkeiten und der Schreibkompetenzen auf der Textebene stehen in einem engen Zusammenhang. Auch wenn beide Bereiche unter medialen und konzeptionellen Aspekten analytisch auf-trennbar sind und tatsächlich auch konzeptuelle Mündlichkeit in graphischer Form und konzeptuelle Schriftlichkeit in mündlicher Form als Extrempunkte eines Kontinuums auftauchen (Koch & Oesterreicher 1985, 2007), erfordert doch das Ausschöpfen der symbolischen Potenziale von Sprache das schriftliche Medium ebenso, wie erst die kategoriale Haltung zur Schrift Gestaltungsmöglichkeiten auf allen Ebenen des graphischen Mediums freisetzt (Maas 2008).

In den letzten Jahren konnte gezeigt werden, dass sich Grundschüler von ihren ersten Schreibprodukten an den Herausforderungen des Textes stellen (Weinhold 2000). Enge Verbindungen textueller und orthographischer Kompetenzen wurden immer wieder postuliert (Wolf 2000). Dabei zeigte sich, dass ein verengter Blick auf die mediale Seite des Schreibens im Sinne phonologischer Bewusstheit der Komplexität der Aufgabenstellung ebenso wenig gerecht wird (Schmid-Barkow 2009) wie die lange vertretene Auffassung vom Primat des Schreibens als einer Kulturtechnik. Das Ineinandergreifen bei der Erschließung der Textstruktur, der Lautstruktur der Sprache, ihrer grammatischen Struktur und der optischen Gliederung eines Textes, also der Dokumentstruktur mit durchaus unterschiedlichen Lernerprofilen, ist ein noch weitgehend unerforschtes Gebiet. Dies gilt in besonderem Maße für mehrsprachige Kinder. Nachdem deren Orthographieerwerb gegenüber anderen sprachlichen Kompetenzbereichen in den ersten Schuljahren als weniger auffällig schien (Dehn 2006, Grieshaber 2004, Hüttis-Graf 2000, Jeuk 2006, Landua et al. 2009), konzentriert sich die Forschung der letzten Jahre auf die Bereiche Morphosyntax,

Textstruktur und Fachsprache. In Modellen herkunftssprachlichen Unterrichts und zweisprachiger Alphabetisierung wurde zwar immer wieder ein sprachkontrastives Arbeiten befürwortet (Belke 2003), dieses beschränkte sich aber auf die Abarbeitung von Phonem-Graphem-Korrespondenzen in unterschiedlichen Sprach- und Schriftsystemen. Weitgehend unberücksichtigt blieb dabei, dass nicht nur phonologische Systeme, sondern auch Schriftsysteme und nicht zuletzt etablierte schulische Lernkulturen ganz unterschiedlichen Gebrauch von segmentalen und prosodischen Kategorien einerseits und von graphischen Elementen andererseits machen (Hvenekilde 1998) und dass sie außerdem neben dem Phonem auch Einheiten höherer Granularität wie Silbenanfangsrand (Onset) und Reim, Silbe und Fuß bis zum phonologischen Wort fokussieren (Ziegler & Goswami 2005, Röber 2009),

Untersuchungen von Reich (2002, 2009) zeigen, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ihre türkische Familiensprache als Ressource für den Schriftspracherwerb tatsächlich nutzen können, auch wenn es Schwankungen in den Einflüssen des jeweils dominanten schriftkulturellen Modells gibt. Voraussetzung hierfür ist nicht nur, dass den Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem ein entsprechender Stellenwert eingeräumt wird, sondern auch, dass Lehrerinnen und Lehrer die Anstrengungen der Kinder beim Erwerb schriftkultureller Kompetenzen, die sich nicht nur im Deutschen, sondern auch beim spontanen Schreiben ihrer Familiensprachen zeigen, diagnostisch würdigen und bei der Förderung aufgreifen können (Maas & Mehlem 2003, 2005). Diesem Ziel ist der folgende Beitrag gewidmet.

Am Beispiel der deutschen und türkischen Texte von vier Grundschulern der ersten Jahrgangsstufe werden textgliedernde, phonologische und grammatische Kompetenzen in den Dimensionen Silbenstruktur, Wortausgliederung und Textgliederung untersucht. Die Daten wurden in dem von der Volkswagenstiftung geförderten Projekt »Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von Migration und Mehrsprachigkeit« (LAS)<sup>1</sup>

1 Mein besonderer Dank gilt meinem kürzlich verstorbenen Kollegen Michael Bommes, der die Osnabrücker Arbeitsgruppe geleitet und mich bei meiner Arbeit in den vergangenen Jahren immer wieder inspiriert und ermutigt hat. Anja Boneß, Helena Olfert und Inken Sürig waren an der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung des Materials beteiligt. Serap Durak führte als Feldassistentin mit den Grundschulern die Tests auf Türkisch durch. Der Leiter der Istanbuler Arbeitsgruppe, Christoph Schroeder (Bilgi Üniversitesi Istanbul/Universität Potsdam), und Yazgül Şimşek gaben mir wertvolle Hinweise bei der Analyse der türkischen Texte. Ihnen allen sei herzlich gedankt.

erhoben, das vergleichend jeweils den Erwerb schriftlicher Kompetenzen in einer ersten und siebten Klasse im Ruhrgebiet einerseits und in Istanbul andererseits untersucht. Im Fokus der Betrachtung standen jeweils sechs Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache mit der Unterrichtssprache identisch war (Deutsch als L1 in Deutschland, Türkisch als L1 in der Türkei), und sechs Schülerinnen und Schüler mit einer von der Schulsprache abweichenden Familiensprache (in Deutschland überwiegend Schüler mit Türkisch als L1, Schüler mit Kurdisch als L1 in der Türkei). Ergänzend zur Analyse der Unterrichtsinteraktion und der Schreibprodukte wurden jeweils zu Beginn und zum Ende des Untersuchungszeitraums - wie die im Folgenden untersuchten Texte, die im Mai, also kurz vor Schuljahresende, erhoben wurden - sprachliche Tests durchgeführt, die sowohl gesprochene als auch geschriebene Äußerungen, bei den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in beiden Sprachen, umfassen. Zu den Analysen des Projektes gehören Fallstudien ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, auf die sich die hier vorgestellte Analyse teilweise stützt (Boneß, Olfert & Sürig 2011).

Im folgenden Abschnitt (2) werden das Erhebungsinstrument und die Indikatoren der Analyse vorgestellt. Es folgen Analysen der Schülertexte in beiden Sprachen, zunächst unter Aspekten der Textgliederung (3), danach unter solchen der Wortschreibung, wobei für das Deutsche - ebenso wie bei IGLU - elementare lautorientierte und grammatische Kompetenzen unterschieden werden (4). Es schließt sich für jeden Schüler eine Gegenüberstellung der jeweiligen Profile in beiden Sprachen (5) an, bevor im Fazit (6) die Bedeutung der herkunftssprachlichen Schreibungen für die Diagnostik der Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler nochmals herausgearbeitet und daraus Schlussfolgerungen für die Schreibförderung in zwei Sprachen gezogen werden. Die Originaltexte der vier Schülerinnen und Schüler sind im Anhang (z.T. nur in Auszügen) dokumentiert.

## **2 Erhebungsmethode und Indikatoren**

### **2.1 Der Erzähl- und Schreibanlass**

Als Impuls für die Nacherzählungen der Kinder und ihre späteren Verschriftungen diente ein Stummfilm, der zu diesem Zweck erstellt wurde. Der fehlende Ton sollte nicht nur die Phantasie die Kinder anregen, sondern auch die wört-

liche Wiederholung von Gesagtem ausschließen. Die Geschichte weist die klare Struktur einer Komplikation (eine Frau verliert einen Umschlag mit Geld), eines Konflikts (die beiden Finder streiten darüber, ob sie den Umschlag zurückgeben, also nach ihrem Besitzer suchen sollen) und einer Auflösung auf (die Besitzerin wird gefunden und bedankt sich bei den Findern), erleichtert also die Etablierung einer hierarchischen Erzählstruktur, auch wenn diese in der Regel von Erstklässlern noch nicht erreicht wird (vgl. Boueke et al. 1995).

Der Test wurde zweimal durchgeführt, um Fortschritte in der narrativen Entwicklung über den Zeitraum von acht Monaten feststellen zu können. Im ersten Testdurchlauf wurden die Kinder nach der mündlichen Aufnahme des spontan erzählten Films gebeten, dem Interviewer eine Version des Textes zu diktieren, damit »man sie später noch einmal lesen könne« (nach einer von Pontecorvo und Zucchermaglio (1989) entwickelten Methode, die mittlerweile Eingang in die schriftvorbereitende Praxis vieler Kindergärten gefunden hat (Ulich 2003, vgl. auch Merklinger 2009). Im zweiten Testdurchlauf wurde bereits die erste Version diktiert, während nun die zweite direkt vom Kind aufgeschrieben wurde. Hierbei waren die Kinder in unterschiedlichem Maße auf die Kooperation der Feldassistenten angewiesen. Ein extremes Beispiel ist Esra, die erst dann bereit war, auf Türkisch zu schreiben, als die Feldassistenten jeweils im Wechsel mit ihr einen Satz schrieb. Text 1 zeigt deutlich den Schreiberwechsel an.

Bir kadın merdivenden aşağıya indi.  
 OSamand Kavg etere  
 söylediyi ordam gel benle  
 JASohr Kadene git ete  
 kadın bu para sizin mi söylediyi hayı  
 hair Benen del öbür tarafa  
 bakın. Teshekküren  
 Sığ ngäs er AKalsch  
 etde

Text 1: Esra:  
 Türkischer Text:  
 Schreiberwechsel  
 zwischen  
 Kind und  
 Feldassistentin

## **2.2 Text- und Wortgliederung**

Die Texte wurden darauf untersucht, welche Prinzipien der optischen Konzeption des Schreibens (Ludwig 2005, S. 107) von den Schülern schon beherrscht werden. Hierzu gehört die Gliederung des Textes in Absätze, die durch Zeilenumbrüche markiert werden: Beginnt mit jeder neuen Zeile ein neuer Satz, oder liegt ein Fließtext vor, der die gesamten Zeilenlänge ausnützt, dafür aber andere End- oder Anfangsmarkierungen von Sätzen benötigt? Gibt es schon Punkte an Satzgrenzen oder woanders? Gibt es Majuskeln an Satzanfängen, Zeilenanfängen oder woanders? Werden Zwischenräume (oder andere Hilfsmittel) zur Markierung von Wortgrenzen genutzt? Wie systematisch? Werden Majuskeln evt. bereits zur Markierung von Wortanfängen benutzt, dafür nicht mehr im Wortinnern?

Ein weiterer, in standardisierten Schreibproben oft vernachlässigter Aspekt ist die Vollständigkeit der wörtlichen Repräsentation. Texte früherer Schreiber zeichnen sich dadurch aus, dass Wörter, die nicht inhaltstragend sind, beim Schreiben zum Teil weggelassen werden, weil Kinder Funktionswörter zunächst nicht als Wörter ansehen, die man verschriften muss (vgl. Valtin 1993/2000). Deshalb werden sie beim halblaut vorgesprochenen Text des Schreibinputs noch artikuliert. Da nicht alle Schüler die Strategie des halblauten Vorsprechens anwandten, muss allerdings offen bleiben, ob nicht verschriftete Wörter tatsächlich im Mündlichen noch artikuliert waren oder ob ein Problem des Zweitspracherwerbs vorliegt (insbesondere bei weggelassenen Artikeln).

## **2.3 Phonographische und grammatische Strukturen der Wortschreibung**

Die Analyse der phonographischen Strukturen trägt der Tatsache Rechnung, dass das Deutsche als wortprominente Sprache in seiner Orthographie zahlreiche Strukturen verankert hat, die sich auf die prosodische Struktur des phonologischen Wortes und nicht auf einzelne Segmente beziehen. Die primären Kontraste, die für Schreibanfänger relevant sind, sind die zwischen prominenter und Reduktionssilbe, innerhalb beider nochmals zwischen Silbenanfangsrand (Onset) und Reim. Ansätze zu einer derartigen Modellierung finden sich in dem bei der IGLU-Studie verwendeten Modell der Orthographieanalyse, das

zwischen lautorientierten und grammatischen Kompetenzen unterscheidet. Am konsequentesten sind diese Modellierungen in der silbenanalytischen Methode (Röber 2009) umgesetzt.

Um den Zusammenhang zur Orthographieentwicklung im weiteren Verlauf der Grundschule in den Blick zu nehmen, wird hier auf das IGLU-Modell (Valtin, Löffler et al. 2004) rekurriert. Dabei wird auf eine Auszählung der fortgeschrittenen lautorientierten und grammatischen Kategorien verzichtet, da diese noch nicht im Horizont der ersten Jahrgangsstufe sind. Außerdem konnten nur die Indikatoren berücksichtigt werden, für die die Texte auch aussagekräftige Daten enthielten. Bei einigen Indikatoren wurde nicht nur zwischen korrekten und fehlerhaften, sondern auch (phonographisch) plausiblen Schreibungen unterschieden. Die Indikatoren werden im Folgenden jeweils kurz erläutert:

Im Bereich der elementaren Lautorientierung wurden die Sonder-schreibungen des  $\text{ʃ}$ -Lauts im komplexen Anfangsrand nicht gesondert berücksichtigt, sondern innerhalb der Schreibungen komplexer Anfangsränder als plausible Fehler gezählt. Bei den übrigen Konsonantenclustern wurden nur silbische, also komplexe Endränder, berücksichtigt. Bei den Vokalen wurden nur die in prominenter Silbe berücksichtigt. Als plausible Auslassung gilt hier insbesondere  $\langle a \rangle$  nach  $\langle h \rangle$ ; andere plausible Abweichungen wie  $\langle o \rangle$  statt  $\langle u \rangle$  in »Hund« oder  $\langle e \rangle$  statt  $\langle i \rangle$  in »bitten« kamen nicht vor. Affrikaten und Plosive im einfachen und komplexen Anlaut wurden nicht gesondert berücksichtigt, wohl aber der Velarnasal.

Im Bereich der elementaren grammatischen Markierungen wurden berücksichtigt: die Vokalisierung des »r« am Silbenende (in Voll- und Reduktionssilben:  $\langle aba \rangle$  statt aber,  $\langle va \rangle$  statt ver), fehlendes  $\langle e \rangle$  bei einem silbischen Sonoranten in Wortendungen ( $\langle laufn \rangle$ ), die morphologische Ableitung der Schreibung des Plosivs im Silbenauslaut (Auslautverhärtung:  $\langle hunt \rangle$  statt *Hund*) und die v-Schreibung beim Präfix  $\langle ver \rangle$ . Abweichend von IGLU wurde der Fall des Schwas in Reduktionssilben (und zwar sowohl im Wortausgang als auch im Präfix) in diesen Bereich der Analyse aufgenommen.

Als Indikatoren der türkischen Texte wurden unterschieden: das Vorkommen einfacher Konsonanten im Anfangs- oder Endrand im Unterschied zu Konsonantenclustern, die im Türkischen in der Regel silbisch sind. Vokalische Kerne wurden dagegen nicht weiter differenziert. Neben der fehlenden

Markierung eines Elements wurde eine von der türkischen Orthographie abweichende notiert. Dabei wurden die Grapheme besonders berücksichtigt, die im Türkischen von der deutschen Orthographie abweichen, und zwar unabhängig davon, ob es sich um spezifische Phoneme des Türkischen oder um andere Konventionen für Phoneme handelt, die auch im Deutschen vorkommen. Auch diese Schreibungen wurden unter dem Aspekt der Tilgung und der abweichenden Schreibung ausgewertet.

**3 Die Texte der türkischen Schüler im Vergleich:  
Text- und Satzgliederung, wörtliche Artikulation**  
**3.1 Globale Textgliederung: Sätze und Zeilen**

Zunächst fällt auf, dass die deutschen Texte von drei Kindern überhaupt keine Interpunktion auf weisen. Bei Kemal (vgl. Text 2) stehen am Ende der ersten beiden Zeilen Punkte, ohne dass sie Satzgrenzen markieren.

	Zahl der Sätze	Zeilenbruch im Satz	in %	Zeilenende	in %	Satz endet in Zeile	in %	Zahl der Zeilen	Majuskel am Zeilenanfang	in % der Zeilen
Kemal	9	7	78	2	22	0	0	8	7	88
Ahmed	8	1	13	6	75	1	13	8	1	13
Fatma	18	9	50	6	33	3	17	15	7	47
Esra	10	6	60	1	10	3	30	10	4	40

Tab. 2: Sätze und Zeilen in den deutschen Texten

Die Tabelle zeigt sehr unterschiedliche Strategien der Textgliederung. Die stärkste Ausrichtung der Satzgrenzen am Zeilenende findet sich bei Ahmed. Nur ein Satzfragment endet mitten in der Zeile, worauf sich der nächste Satz anschließt, der dann auch das Zeilenende überschreitet. Die stärkste Orientierung am Fließtext ohne Binnengliederung weist dagegen Kemal auf.

Allerdings sind die Texte von Fatma und Esra hier nur zufällig stärker am Zeilenende orientiert. Auch ihre Texte haben eine Blockstruktur: Es enden eben mehr Sätze zufällig am Ende der Linie. Die Majuskel als Mittel des Satzanfangs wird von keinem Schreiber genutzt. Die größte Zahl solcher Majuskeln weist Kemal auf, bei dem aber die Zeilenanfänge fast nie Satzanfänge repräsentieren. Umgekehrt gebraucht Ahmed (Text 4), der die meisten Sätze am Zeilenanfang beginnen lässt, gerade keine Majuskeln.

Da war eine Frau die Treppe runter  
gegangen und sie fand Geld und zwei  
Hafen Das Geld gefunden und  
Der Man wolte iskt mit Das  
Geld! Dan wa~~te~~ kaufen Dan wolte  
Das Medchen Fragen Wem Das  
Geld gehört Dan wan sie ein ferschan den  
sie hatten gefunden Wem das geh~~en~~ dem

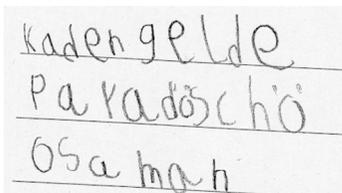
Text 2: Kemal: Deutscher Text

In allen Texten - bis auf einen - enden Wörter immer an den Zeilenumbrüchen. Bei Esra (Text 5) werden in den Zeilen 6 <falor#in>, 8 <Hosint#asche> und 9 <ma#in> Wortteile umgebrochen, hierin den antiken Schreibungen (Mehlem 2009) am ähnlichsten.

	Zahl der Sätze	Zeilenbruch im Satz		Satzende = Zeilenende		Zeile		Zahl der Zeilen		Zeilenanfang		in % der Zeilen	
			in %		in %		in %						
Kemal	11	4	36	4	36	3	27	9	2	22			
Ahmed	8	6	75	8	100	0	0	15	14	93			
Fatma	19	2	11	9	47	8	42	11	8	73			
Esra	5	0	0	5	100	0	60	5	1	20			

Tab. 3: Globale Textgliederung im Türkischen

In den türkischen Texten wiederholt sich bei zwei Schülern das Strukturprinzip des Fließtextes: Kemal und Fatma schreiben ihre Zeilen immer voll, wodurch häufig Zeilenumbrüche innerhalb von Sätzen entstehen; allerdings enden auch zwischen einem Drittel und der Hälfte der Sätze am Zeilenende. Kemal markiert die Zeilenanfänge kaum durch Majuskeln, Fatma dagegen sehr häufig, was aber an einem generell besonders starken Gebrauch der Majuskeln liegt (s.u.). Ahmed behält das Prinzip bei, jeweils einen neuen Satz am Zeilenanfang zu beginnen; er verstärkt aber die optische Gliederung des Textes, indem er innerhalb der Sätze mehrmals die Zeilen umbricht, wodurch die Zeilen häufig nur aus einem oder zwei Wörtern bestehen (nur 64% der Zeilenenden sind Satzenden). Der Konnektor <osaman> o zaman »dann« (Text 3, Zeile 3) steht fast immer in einer eigenen kurzen Zeile und dient so als zusätzliches Mittel zur optischen Gliederung. Ebenfalls in Abweichung von seinem deutschen Text setzt Ahmed die relativ konsistente Majuskelschreibung am Satzanfang als Strukturhilfe ein, was den Listencharakter dieses Textes verstärkt. In Esras Text dienen Majuskeln - analog zum Deutschen - nicht als Gliederungshilfe.



Text 3: Ahmed:  
Türkischer Text (Auszug)

### 3.2 Die Binnengliederung des Satzes

Obwohl der Gebrauch von Majuskeln noch nicht expliziter Gegenstand des Unterrichts ist, verfügen die Kinder nicht nur über Kenntnisse der meisten Buchstaben in beiden Formen, sondern setzen diese auch bei der Strukturierung des Textes ein. Außer einzelnen Schreibungen bei Esra tauchen Majuskeln grundsätzlich nicht mehr im Wortinnern auf. Ihre Beschränkung auf den Wortanfang kann als Mittel der Wortausgliederung angesehen werden. Interessant ist nun, dass dieses Mittel bei drei Kindern kombiniert mit dem der Wortzwischenräume (Spatien) genutzt wird. Ahmed, der seinen Text in fortlaufender Schrift (*scriptio continua*) schreibt, benutzt daher auch fast keine Majuskeln. Dass er fünfmal <H> am Wortanfang (vgl. Zeile 4) groß schreibt, ist nicht darauf zurückzuführen, dass er bei diesem Buchstaben die Minuskel nicht kennt. Er setzt sie aber nur innerhalb des Graphems <sch> ein.

Erst ist die Frau gekommen  
 dann ist das gelte Paloren  
 dann ist das Mann gekommen  
 dann ist behil gekommen

Text 4: Ahmed:  
 Deutscher Text (Auszug)

	Zahl der Wörter	Majuskel am Wortanfang	in % der Wörter	Kontexte für Worttrennung	Spatien	in %
Kemal	50	27	54	40	39	98
Ahmed	37	6	16	27	0	0
Fatma	84	57	68	63	63	100
Esra	43	21	49	36	26	72

Tab. 4: Wortausgliederung und wortinitiale Majuskel im Deutschen

Die anderen Kinder schreiben zwischen der Hälfte und zwei Dritteln der Wörter mit initialer Majuskel. Bei Kemal ist der Wortartenbezug am deutlichsten: er schreibt alle Substantive groß, fast alle Artikel, aber nur 40 Prozent der Verben; kleine Wörter wie »und«, »ein« bzw. »sie« werden immer klein geschrieben. Es sind keine Beschränkungen der Kenntnisse von Buchstabenformen zu erkennen. Fatma, die die meisten Wörter groß schreibt, folgt einem ähnlichen Prinzip. Allerdings kommt in ihrem Text die Majuskel <G> überhaupt nicht vor, sodass vermutet werden kann, dass sie diese noch nicht beherrscht. Beim <J> ist auch nicht klar zu unterscheiden, ob es sich tatsächlich um die Minuskel oder Majuskel handelt. Einzig die Minuskelschreibung von <und> folgt konsequent einem semantischen Prinzip.

Das Prinzip der Wortausgliederung mittels Spatium wird von Kemal und Fatma konsequent angewendet. Esras Text stellt hier ein Übergangsphänomen dar, insofern sie Wörter, die nur durch einen Buchstaben repräsentiert werden, mit dem vorausgehenden oder folgenden Wort zusammenschreibt und dabei durchaus auch die Majuskel als Markierung einsetzt, wie in <waD> »war da« (Zeile 2) oder <ODa> »Oh, da (Zeile 9). Ihr Text ist aber auch der einzige, der Spatien innerhalb von Wörtern enthält, wie in <dasn isch Dahin> »das nicht dahin« (Zeile 4).

Erst Hat Di rn Gel  
 Falon und waD ei  
 Frau und man De sat  
 du Brisdasn isch Dahin  
 Frau Ganer wo ist  
 Di Frau Das Gel Falon  
 in hat Genö Bage nüb Bag  
 Hat insane seine Hosent  
 asche Göt op ist mi  
 ingelt

Text 5:  
 Esra:  
 Deutscher Text

	Zahl der Wörter	Wortanfang	in % der Wörter	Kontexte für Worttrennung	Worttrennung durch Spatien	in %
Kemal	40	12	30	31	27	87
Ahmed	27	11	41	14	0	0
Fatma	56	45	80	48	38	79
Esra	16	5	31	11	8	73

Tab. 5: Wortausgliederung und wortinitiale Majuskel im Türkischen

Der Gebrauch von Majuskeln zur Markierung von Wortanfängen ist eine optische Gliederungshilfe, die sich im Deutschen durch die Orientierung an der syntaktischen Struktur der Nominalphrase als historische Sonderentwicklung etabliert hat. Demgegenüber wendet das Türkische eine auf Satzanfänge und Eigennamen begrenzte wortinitiale Großschreibung an. Einige der in Deutschland aufwachsenden Kinder mit Türkisch als L1 übertragen dieses Prinzip in gewissem Umfang auf ihre Schreibungen des Türkischen. Kemal und Esra schreiben überproportional viele Substantive im Türkischen groß. Das <Benen> (benim) >von mir< bei Esra ist wahrscheinlich auf eine Unsicherheit im Gebrauch der Minuskel <b> zurückzuführen, die auch im deutschen Text nicht vorkommt. Bei Kemal gibt es außerdem drei Großschreibungen von Verben und die eines Konnektors, was aber wiederum auf Unsicherheit in der Abgrenzung der beiden Formen des <A, a> zurückgeführt werden kann. Ahmeds Majuskelschreibungen sind nicht auf die Wortart, sondern den Zeilenanfang bezogen. Fatma schreibt 80 Prozent aller Wörter im Türkischen groß, also noch 12 Prozent mehr als im Deutschen. Die Großschreibung hängt hier aber wiederum mit der Unsicherheit bei den unterschiedlichen Buchstabenformen zusammen. Wortausgliederung mithilfe von Spatien wird - wie im Deutschen - in allen Texten außer in dem von Ahmed durchgeführt. Der Anteil der korrekten Wortausgliederung liegt aber - außer bei Esra - im Türkischen deutlich niedriger. Dies liegt daran, dass einige Konstruktionen des Türkischen als einfache Wortformen analysiert und daher auch graphisch nicht in ihre Konstituenten aufgeteilt werden (Schroeder & Şimşek 2010). Dies betrifft beispielsweise die Indefinitmarkierung *bir tane* »ein«, der Konnektor *o zaman* »dann« oder die an die Verbform angehängten Konjunktion *ki* »dass« in <dediki> »er

sagte, dass«. Esra, die einige solcher kleinen Wörter ohnehin nur mit einem Buchstaben schreibt, fügt diese direkt an eine benachbarte »Wirtsform« an, während umgekehrt Kemal das aus einem Phonem bestehende Demonstrativum »o« mehrfach (vgl. Text 6, Zeile 1) als selbständige Wort mithilfe eines deutschen Dehnungs-h <oh> stabilisiert.

bis sÖLios kimin oh Adam. sÖyledi yapios onarbuldu.	Text 6: Kemal: Türkischer Text (Auszug)
--	---

### 3.3 Vollständigkeit der wörtlichen Artikulation

In diesem Abschnitt wird untersucht, inwiefern der deutsche geschriebene Text eine vollständige wörtliche Repräsentation des grammatisch kontrollierten Textes darstellt. Es wird also nicht überprüft, ob die Erzählung im Sinne semantischer Kohärenz vollständig ist, sondern nur, ob die Satzstruktur alle obligatorischen Elemente enthält. Allerdings werden auch Satzabbrüche oder Satz wiederholungen als Inkonsistenzen mitgezählt.

	Zahl der Sätze	globale Planungsfehler auf Satzebene	in % der Sätze	Text	fehlende Wörter	% der realisierten Wörter
Kemal	9	1	11	50	0	100
Ahmed	8	0	0	37	5	88
Fatma	18	2	11	84	14	86
Esra	10	1	10	43	5	90

Tab. 6: Vollständigkeit der wörtlichen Artikulation

Planungsfehler auf Satzebene gibt es bei allen Kindern, aber nur in begrenztem Umfang. Kemal (Text 2) schreibt seinen letzten Satz nicht korrekt zu Ende führt, sondern überschreibt das bereits begonnene Wort mit <gefunden>, was eine Wiederholung des vorhergehenden Satzendes darstellt. Fatma schreibt den Satzanfang <Dann hat das Jung> zweimal. Bei Esra ist das zweimalige »gegenüber« (Text 5, Zeile 7) in keinen sinnvollen Kontext, etwa als Antwort auf eine Frage, eingebettet.

Unterhalb der Satzebene treten bei allen Schreibern Probleme auf, indem für das Verständnis des Textes nicht unverzichtbare, aber grammatisch obligatorische Elemente wegfallen: Artikel (2x bei Esra), Hilfsverben, Pronomina (vor allem in Objektposition) und vereinzelt auch Vollverben. Außer Kemal Text sind alle Texte etwa gleich stark hiervon betroffen. Eine Analyse der türkischen Texte ergab hier keine Auffälligkeiten, da sich grammatische Fehler weniger in fehlenden Wörtern, sondern in fehlender Flexionsmorphologie zeigen.

#### 4 Die Texte der türkischen Schüler im Vergleich: phonologische und grammatische Indikatoren der Wortschreibung

##### 4.1 Die orthographischen Merkmale der deutschen Texte

Die folgende Tabelle gibt zunächst einen Überblick über die elementare lautorientierte Kompetenz.

	Kemal	Ahmed	Fatma	Esra
<i>Velarnasal &lt;ng&gt;: Kontexte</i>	1	3	2	2
korrekt markiert	1	1	1	0
in %	100	33	50	0
<i>komplexer Endrand (Coda) in betonter Silbe</i>	5	6	16	18
korrekt markiert	5	5	15	12
in %	100	83	94	67
fehlt/falsch	0	1	1	6
<i>kompl. Anfangsrand (Onset) in betonter Silbe</i>	10	6	6	6
korrekt markiert	8	3	6	6
in %	80	50	100	100
plausibel (z.B. <schtuhl>)	2	1	0	0
in %	20	17	0	0
fehlt	0	2	0	0
in %	0	33	0	0
<i>einfacher Vokal in in Vollsilbe</i>	26	24	32	30
korrekt	26	19	31	25
in %	100	79	97	83
plausibel (z.B. <hben> »haben«)	0	2	0	3
in %	0	8	0	10
fehlt	0	3	1	2
in %	0	13	3	7
<i>gesamt: elementare lautorientierte Kompetenz</i>	42	39	56	56
korrekt markiert	40	28	53	43
in %	95	72	95	77

Tab. 7: Elementare lautorientierte Schreibungen im Deutschen

Die meisten korrekten Schreibungen werden bei den komplexen Anfangsrändern erzielt. Hier gibt es plausible Abweichungen bei Kemal und Ahmed, die den [ʃ]-Laut betreffen. Ansonsten hat nur Ahmed Unsicherheiten. Bei den komplexen Endrändern erweist sich Esra als Ausreißerin, während die anderen drei Schüler eng beieinander liegen. Bei der Schreibung des Velarnasals <ng> haben alle Kinder außer Kemal Probleme.

Bei der Schreibung einfacher Vokale in prominenten Silben sind zwei Kinder fast fehlerfrei, während die beiden anderen noch einige Vokale auslassen oder falsch schreiben. Im Gesamtergebnis liegen zwei Schüler schon im Zielbereich, die beiden anderen haben zu 75 Prozent korrekte Schreibungen, wobei die schwierigen Bereiche leicht unterschiedlich sind.

Bei der elementaren grammatischen Kompetenz vergrößert sich nicht nur der Fehleranteil aller Schüler, sondern auch die Profile der vier Schüler differenzieren sich weiter aus:

	Kemal	Ahmed	Fatma	Esra
<i>r-Vokalisierung: Kontexte</i>	8	3	5	7
korrekt markiert	5	2	1	2
in %	63	67	20	29
plausibel <a>	1	1	2	3
in %	13	33	40	43
fehlt	2	0	2	2
<i>Auslautverhärtung</i>	3	3	5	4
korrekt markiert	3	0	4	1
in %	100	0	80	25
nicht markiert/übergeneralisiert	0	3	1	3
<i>f/v- Kontexte</i>	2	1	1	2
korrekt markiert	0	0	1	
in %	0	0	100	0

Tab. 8: Elementare grammatische Kompetenz in Schreibungen des Deutschen (1)

Die r-Schreibung in der Silbencoda bereitet allen Schülern Probleme. Alle greifen in der Reduktionssilbe noch auf die plausible <a>-Schreibung zurück. In der prominenten Silbe kommt es dagegen relativ oft zu Tilgungen; aber auch korrekte Schreibungen gibt es bei allen Schülern, wie in <der> und <erst>. Die Auslautverhärtung wird von zwei Kindern bereits überwiegend korrekt markiert,

während die beiden anderen dieses Phänomen noch nicht beherrschen. Interessant sind bei Ahmed hyperkorrekte Auslautverhärtungen in den Wörtern <had> und <greded> »geredet«, die nicht als generelle phonologische Unsicherheit in Bezug auf Sonorität zu interpretieren sind. Noch nicht erschlossen für die Kinder ist <v> als Orthographem bestimmter Wortbildungsmorpheme. Die einzige Schreibung bei Fatma (<valon>, Zeile 2) deutet auf ein erstes Experimentieren mit diesem Graphem hin.

Da kommt Mecen Der  
 Hat Was Valon kommt  
 Mecen und Lung Der Habn Das  
 gesen und Dan Hat Das Lung  
 gnomen und Dan Hat Das Lung

Text 7:  
 Fatma:  
 Deutscher Text  
 (Auszug)

	Kemal	Ahmed	Fatma	Esra
<i>Reduktionssilbe: Schwa</i>	7	9	11	6
korrekt markiert (Junge)	7	6	3	2
in %	100	67	27	33
nicht markiert / anderer Vokal	0	3	8	4
<i>Reduktionssilbe: en/el</i>	8	10	7	6
korrekt markiert	7	8	3	1
in %	88	80	43	17
ohne <e>/anderer Vokal	1	2	4	5
<i>elementare grammat. Kompetenz</i>	28	26	29	25
korrekt markiert (gesamt)	22	16	12	6
in %	79	62	41	24

Tab. 9: Elementare grammatische Kompetenz in Schreibungen des Deutschen (2)

Das stärkste Gefälle zwischen den vier Schülern zeigt sich bei der Handhabung der Reduktionssilben. Nun liegen die beiden Jungen im oberen Bereich,

während die Mädchen hier noch sehr unsicher sind. Allerdings wird die Lesbarkeit des Textes besonders stark bei Esra beeinträchtigt.

Im Vergleich mit der elementaren lautanalytischen Kompetenz ergibt sich das konsistenteste Bild bei Kemal, dessen Rückstand im grammatischen Bereich der Normerwartung entspricht. Ahmed, der im lautanalytischen Bereich unsicherer war, fällt dagegen im grammatischen Bereich nur unwesentlich zurück. Die stärkste Diskrepanz ergibt sich bei Fatma: Hier sind es vor allem die r-Vokalisierung und die Kennzeichnung der Reduktionssilben, die noch weit hinter den Erwartungen liegen. Bei Esra, die bereits im lautanalytischen Bereich deutliche Defizite aufwies, zeigt sich der Rückstand noch dramatischer bei allen vier Indikatoren des grammatischen Bereichs.

#### 4.2 Die orthographischen Merkmale der türkischen Texte

Zunächst werden die Schreibungen der Konsonanten einfachen und komplexen Kontexten einander gegenübergestellt:

	Kemal	Ahmed	Fatma	Esra
<i>einzelne Konsonanten:</i>				
Kontexte (z.B. dedim »ich sagte«)	46	46	79	40
im Text realisiert (auch wenn fehlerhaft)	41	43	73	33
in %	89	93	92	83
<i>Konsonantencluster:</i>				
Kontexte (z.B. geldi »er kam«)	16	14	34	8
im Text realisiert (auch wenn fehlerhaft)	15	11	30	6
in %	94	79	88	75
korrekt geschriebene Konsonanten im Text (gesamt)	52	46	97	25
in %	84	77	86	52
<i>besondere türkische Konsonanten- grapheme: Kontexte</i>				
im Text (auch wenn fehlerhaft)	11	6	15	12
in %	9	5	10	10
korrekt	82	83	67	83
In %	3	0	5	0
	27	0	33	0

Tab. 10: Schreibungen der Konsonanten im Türkischen

Während bei der Schreibung einzelner Konsonanten die Unterschiede der ersten drei Schüler gering sind, zeigt sich bei den Konsonantenclustern ein größerer Rückstand von Ahmed, fast vergleichbar mit den nur zu drei Vierteln korrekten Schreibungen von Esra. Konsonanten fallen in folgenden Kontexten aus:

- Konsonantenverdoppelung (lange Konsonanten im Türkischen)
- nicht realisiertes <r> in reduzierten Formen wie <bi> statt bir »ein« (Text 8, Zeile 3)
- nicht realisiertes intervokalisches <y>: Die Vokale werden einfach direkt nebeneinander gestellt, wie es im Deutschen zulässig ist.
- Manche Silben werden vollständig, also unter Einschluss des Onsets, getilgt, so beim Präsens in der gesprochenen Sprache (<yapioz> statt *yapıyoruz* »wir machen«, vgl. Text 6, Zeile 2).

Typische Konsonantgrapheme des Türkischen werden von allen vier Kindern relativ wenig verwendet. Hier sind aber Kemal und Fatma mit fast einem Drittel korrekter Schreibungen auffällig, bei Fatma immerhin die Grapheme <v> für [v], <c> für [dʒ] und <ç> für [tʃ]. Kein einziger Schreiber realisiert <ş> anstelle des Deutschen <sch> bzw. <z> anstelle von <s> für [z]. Hier zeigen sich deutliche orthographische Interferenzen des Deutschen. Ebenfalls nicht realisiert wird das so genannte yumuşak-g (weiches g), das das einzige Orthographem des Türkischen darstellt (vgl. z.B. die Schreibung <olan> für *oğlan* »Junge« bei Fatma in Text 8, Zeile 3).

Bir Kadın Geldi Ceb  
Binde Sarf Vardı. Düşdü  
ONDansonra Kadın biDe Olan  
Geldi Sarfı GÖDLer İfineBaktı

Text 8: Fatma: Türkischer Text (Auszug)

	Kemal	Ahmed	Fatma	Esra
<i>Vokale</i> : Kontexte	50	45	84	34
im Text realisiert (auch wenn fehlerhaft)	46	41	79	28
in %	92	91	94	82
korrekt geschriebene Vokale im Text	43	28	76	22
in %	86	62	90	65
<i>besond. türkische Vokalgrapheme</i> : Kontexte	3	3	8	3
im Text (auch wenn fehlerhaft)	2	3	7	2
in %	67	100	88	67
korrekt	0	0	5	0
In %	0	0	63	0

Tab. 11: Schreibungen der Vokale im Türkischen

Im Bereich der Vokalschreibungen zeigen alle vier Schreiber eine große Vollständigkeit, die weit über die korrekten bzw. phonographisch plausiblen Vokalschreibungen hinausgeht. Nur Esra fällt in diesem Bereich etwas zurück und liegt etwa auf dem Niveau der Schreibungen von Vollvokalen im Deutschen. Bei den korrekten Vokalschreibungen wiederholt sich das Bild der Konsonantenschreibungen. Kemal und Fatma unterscheiden sich hier nur unwesentlich von den generellen Vokalschreibungen, während Ahmed und Esra weniger als ein Drittel der Vokale korrekt schreiben. Bei Ahmed wird das Graphem <e> für beide i-Laute des Türkischen verwendet. Es liegt eine Übergeneralisierung nach deutschem Muster vor (für /ɛ/ und /ɘ/); außerdem besteht Unsicherheit bei den gerundeten vorderen Vokalen <döschö> *düştü* »er fiel«. Das Zeichen des gespannten oberen Vokals [iː] <ie> wird für das vordere türkische [i] verwendet, was insofern phonographisch plausibel ist, als es zwar kein Langvokal, aber im Unterschied zum deutschen Kurzvokal [i] gespannt ist. Fatma ist die einzige Schreiberin, die das i ohne Punkt <ı> als Zeichen für den hinteren ungerundeten oberen Vokal [ɯ] nutzt.

## 5 Sprachübergreifende Schreiberprofile und die Bedeutung des türkischen Textes

Die auf der Basis der Einzelanalysen gewonnenen Ergebnisse werden nun für jeden Schreiber nochmals gegenübergestellt. Zunächst ergibt sich für Kemal, der sich insgesamt im oberen Klassendrittel befindet und in seinen Schreibungen von muttersprachlich deutschen Kindern nicht zu unterscheiden ist, dass

das Prinzip des Fließtexts bereits erworben ist, wobei allerdings noch kein Ersatz für die früheren Mittel des Zeilenumbruchs und der Majuskelschreibung am Zeilenanfang gefunden wurde; das Fehlen der Majuskeln in den türkischen Zeilenanfängen ist ein weiterer Schritt in diese Richtung. Wortausgliederung wird in beiden Texten vollzogen, im Türkischen etwas weniger als im Deutschen aufgrund besonderer Wortformen. Bei den lautorientierten Schreibungen im Deutschen ist Kemal schon sehr sicher (95%), im Türkischen liegt der Wert realisierter Konsonanten bei 90 Prozent und der Vokale bei 92 Prozent. Die hohe Zahl orthographisch korrekter Realisierungen im Türkischen einschließlich einiger spezifisch türkischer Grapheme weist auf eine gewisse Tendenz hin, beide Systeme zu differenzieren. Dies steht in deutlichem Kontrast zu der relativ einfachen grammatischen und narrativen Struktur des türkischen Textes, auch gegenüber dem Deutschen. Kemals Gebrauch des Dehnungs-h in der Schreibung des türkischen Demonstrativpronomens <oh> gibt zu erkennen, in welchem Grad ein am Deutschen entwickeltes Konzept von Wortausgliederung auch die Wortschreibung im Türkischen kontrolliert.

Ahmeds deutscher Text liegt im Verhältnis zu seinen Mitschülern im mittleren Bereich; der Gebrauch der *scriptio continua* in beiden Sprachen zeigt einen auffälligen Rückstand. Im Kontrast zum Deutschen nutzt der Schreiber aber im Türkischen durchaus Mittel der optischen Textgliederung: Zeilenumbrüche im Satz und Majuskelngebrauch am Zeilenanfang stellen den Beginn eines Aufbrechens der durchgängigen Schrift dar, der im Deutschen noch nicht vollzogen ist. Bei den elementaren lautorientierten Schreibungen (72%) zeigen sich noch Schwächen bei Konsonantenclustern sowie bei Vokalen, wobei der Ausfall des <a> in dem relativ häufig gebrauchten Wort <haben> noch durchaus plausibel ist. Im Türkischen spiegelt sich diese Schwäche auf der Ebene der Konsonantencluster und bei den nicht korrekten Vokalschreibungen (62%), in denen sich ein besonders starker Einfluss der deutschen Matrix offenbart; es gibt eine Tendenz zur Reduktion des türkischen Vokalsystems. Aber gerade hier zeigt sich wiederum indirekt, dass für das Deutsche typische Schreibungen wie <ie> für [i] und <e> für den Schwalaut - trotz noch bestehender Unsicherheiten bei der Schreibung der Reduktionssilbe - bereits erworben sind. Bei den elementaren grammatischen Kompetenzen im Deutschen liegt Ahmed mit 62 Prozent nur wenig hinter Kemal. In der Textstruktur liegen sein deutscher und sein türkischer Text nur geringfügig auseinander.

Fatmas Schwierigkeiten beim Schreiben des Deutschen kontrastieren auffällig mit der Textlänge. Sie ist in beiden Sprachen eine motivierte Schreiberin. Auch bei ihr ist das Prinzip des Fließtexts und der Wortausgliederung schon etabliert, ohne dass sie über neue Strukturierungshilfen verfügt. Majuskelschreibungen sind noch willkürlich, erfassen aber in beiden Sprachen unterschiedliche Wortarten; im Türkischen ist ihre Zahl im Wortinnern aufgrund einer noch nicht abgeschlossenen Typendifferenzierung deutlich größer als im Deutschen. Im phonographischen Bereich liegt Fatma im Deutschen mit Kemal gleich auf. Sie weist aber deutliche Schwächen bei den elementaren grammatischen Kompetenzen auf (41%), was vor allem an der Repräsentation der Reduktionssilbe liegt. Im Türkischen hat sie die höchsten Werte in der korrekten Schreibung von Vokalen und Konsonanten, obwohl auch hier eine leichte graphematische Interferenz des Deutschen nicht zu übersehen ist. Sie gebraucht die meisten typischen Grapheme des Türkischen und überträgt eines davon auch auf das Deutsche (vgl. Text 6 <mecen> für »Mädchen«). Fatma profitiert von der Schreibaufgabe im Türkischen, da sie dessen Strukturen, vor allem in der Wortschreibung, besser als die des Deutschen beherrscht.

Im Unterschied zu Fatma erweist sich Esra nicht nur als schwache, sondern auch als schwach motivierte Schreiberin. Dies zeigt schon der stark interaktiv begleitete Schreibprozess im Deutschen, vor allem aber die mit der Feldassistentin gemeinsam gelöste Schreibaufgabe im Türkischen. Gemessen an ihrem sonstigen Output bei freien Schreibaufgaben stellen die beiden Texte in quantitativer Hinsicht aber einen großen Erfolg dar. Esra ist als einzige Schreiberin in der Nutzung des Zeilenendes zur Wortsegmentierung noch unsicher, obwohl sie ansonsten in beiden Sprachen das Spatium schon zu über 70 Prozent einsetzt. Auch im Majuskelgebrauch ist der Wortbegriff noch nicht sicher etabliert. Elementare lautorientierte Schreibungen im Deutschen zeigen mit 77 Prozent schon eine mittlere Verankerung des alphabetischen Prinzips, während ihre grammatischen Markierungen der Reduktionssilbe noch in den Anfängen stecken (24%). Im Türkischen liegt die Repräsentation von Konsonanten (81%) und Vokalen (82%) etwas, die korrekte Schreibung aber deutlich unter der der anderen Schreiber. Esra verfügt über keine Kenntnis besonderer türkischer Grapheme. Aber selbst ihr rudimentärer türkischer Text macht noch in Form der r/l-Vertauschung deutlich, dass sie auch hier durchaus lautanalytisch vorgeht.

## 6 Fazit

Die Gegenüberstellung der Texte der Schreiber/innen in ihren beiden Sprachen erlaubte es, den Entwicklungsstand in der Aneignung sprachübergreifender Prinzipien der Textgliederung und der Wortausgliederung zu bestimmen, wobei nicht immer der deutsche Text den weitesten Entwicklungsstand anzeigt. Dies wurde an Ahmeds Nutzung des Zeilenumbruchs und der Majuskeln in seinem türkischen Text deutlich. Die Anwendung eines implizit erworbenen Wortbegriffs auf eine noch wenig bzw. nicht schulisch vermittelte Schriftsprache erlaubte es zweitens, die Beherrschung zugrunde liegender Prinzipien der Wortkategorisierung zu belegen, deren Identifizierung in deutschen Texten immer wieder durch auswendig verfügbare Schriftbilder durchkreuzt wird. Dies zeigte etwa der Gebrauch des Dehnungs-h in den Schreibungen von Kemal und umgekehrt die Zusammenschreibungen bei Wortgruppen des Türkischen, die nach deutschem Muster als ein Wort aufgefasst wurden. In Bezug auf die phonographische Komponente der Orthographie zeigten sich bei Ahmed und Esra parallele Schwierigkeiten in der Meisterung von Konsonantenclustern, wobei hier keineswegs nur unsilbische Cluster in Onset und Coda für die Betrachtung relevant waren, sondern auch das Aufeinandertreffen von einfacher konsonantischer Coda und Onset im Türkischen. Der direkte Transfer deutscher orthographischer Strukturen ins Türkische, der die umgekehrten Interferenzen deutlich dominierte, blieb keineswegs auf typisch deutsche Grapheme wie <sch> und <ie> beschränkt, sondern konnte noch überzeugender an den fehlenden Differenzierungen der s-Schreibungen und am Gebrauch des <e> für [ə] als Platzhalter für [ʷ], das türkische <i>, nachgewiesen werden. Die vier sehr unterschiedlichen Beispiele können also zeigen, dass das spontane freie Schreiben in der Herkunftssprache nicht nur eine zusätzliche Ressource darstellt, die im deutschen Schulalltag noch nicht ihren Platz gefunden hat, sondern auch einen hohen diagnostischen Wert für die Entwicklung textstruktureller, grammatischer und orthographischer Kompetenzen im Deutschen aufweist. Es ist die Aufgabe einer sprachtypologisch weiterentwickelten Deutschdidaktik (Maas, Mehlem & Schroeder 2004, S. 139-142), zukünftigen Lehrkräften diese Kompetenzen sichtbar zu machen - auch als Anknüpfungspunkt für weitere Förderung in unterschiedlichen Modellen im Sinne eines, wenn nicht sprachkontrastiven, so doch auf jeden Fall sprachsystematischen und formfokussierenden Unterrichts.

## *Literatur*

- Belke, G. (2003). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht : Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Beltz.
- Boneß, A., Olfert, H. & Sürig, I. (2011). Abschlussbericht LAS: Teilprojekt Deutschland. Osnabrück: IMIS.
- Boueke, D., Schülein, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). Wie Kinder erzählen: Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Bredel, U. (2009). Literale Qualifikationen I und II. In K. Ehlich, U. Bredel & H. Reich (Hg.), 135-162.
- Dehn, M. & Hüttis-Graff, P. (2006). Zeit für die Schrift, Bd. I und II. Beobachtung und Diagnose: Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung Schreiben und Lesen, Lernhilfen. Zeit für die Schrift: II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Durgunoğlu, A.Y. & Verhoeven, L. (Eds.) (1998). Literacy Development in a multilingual context. Cross-cultural Perspectives, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ehlich, K. , Bredel, U. & Reich, H.H. (Hg.) (2009). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung, Bd. I und II. Bonn/Berlin: BMBF.
- Grießhaber, W. (2002). Türkisch auf deutscher Grundlage? Schreibprozesse eines Jungen in der schwächeren Sprache Türkisch. In C. Peschel (Hg.) Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 163-178.
- Grießhaber, W. (2004). Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In M.Baumann & J. Ossner, J. (Hg.) Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten. OBST 67, 65-87.
- Hüttis-Graff, P. (2000). Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit: Plädoyer für Schriftorientierung im Unterricht. In R. Valtin (Hg.). Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Beiträge zur Reform der Grundschule, 109. Frankfurt am Main: Grundschulverband, Arbeitskreis Grundschule, 104-110.
- Hvenekilde, A. (1998). Literacy Training for Linguistic Minorities in Norway. In: A.Y. Durgunoğlu & L. Verhoeven (Hg.), 147-166.
- Jeuk, Stefan (2006). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht. In B. Ahrenholz (Hg.) (2006). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach, 186-202.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. Romanistisches Jahrbuch 36, 15-43.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 346-375.
- Landua, S., Maier-Lohmann, C. & H. Reich, H. (2009). Deutsch als Zweitsprache. In K. Ehlich, U. Bredel & H.H. Reich (Hg.), 171-201.
- Ludwig, O. (2005). Geschichte des Schreibens. Bd. I: Von der Antike bis zum Buchdruck. Berlin - New York: de Gruyter.
- Maas, U. (2008). Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. Göttingen: V&R unipress.
- Maas, U. & Mehlum, U. (2005). Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.

- Maas, U. & Mehlem, U. (2003). Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Maas, U., Mehlem, U. & C. Schroeder (2004). Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In K.J. Bade, M. Bommers & R. Münz (Hg.). Migrationsreport 2004. Fakten, Analysen, Perspektiven. Frankfurt, New York: Campus, 117-149.
- Mehlem, U. (2007). The Graphematic Marking of Prepositional Phrases of Tarifit Berber in Written Narratives of Moroccan Students in Germany and Morocco. *Journal of Written Language and Literacy*, 10, 2, 195-218.
- Mehlem, U. (2009). Die Erfindung der Wortzwischenräume. Sprachwandel in der europäischen Schriftgeschichte. *Praxis Deutsch*, 215, 36-44.
- Mehlem, U. (2010). Schreibenanlässe und Schreibprozesse in der Grundschule - wie anschlussfähig für Migrantenkinder? U. Mehlem & S. Sahel. (Hg.). Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung. Freiburg: Fillibach, 133-160.
- Merklinger, D. (2009). Schreiben ohne Stift: Zur Bedeutung von Medium und Skriptor für die Anfänge des Schreibens. In B. Hofmann & R. Valtin (Hg.). Projekte. Positionen. Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: DGLS, 177-204.
- Neumann, U. & Reich, H. (Hg.) (2009). Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. Münster: Waxmann.
- Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1989). From oral to written language: Preschool children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, 21, 109-126.
- Reich, H.H. (2002). Zweisprachig schreiben lernen. Grundschule: Sprachen 6, 38-41.
- Reich, H.H. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In U. Neumann & H. Reich, 63-90.
- Röber, C. (2009). Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmid-Barkow, I. (2009). Schuleingangsdagnostik des Schreibens und Perspektiven auf das Schreiben »vor der Schrift«. In S. Jeuk & I. Schmid-Barkow (Hg.). Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach.
- Schroeder, C. & Şimşek, Y. (2010). Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland. *IMIS-Beiträge* (i.E.)
- Ulich, M. (2003). Literacy - sprachliche Bildung im Elementarbereich. *Kiga heute*, 3, 6-18.
- Valtin, R. (1993). Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb. In D. Haarmann (Hg.). *Handbuch Grundschule*, Teil 2, Weinheim: Beltz, 4. Aufl. 2000.
- Valtin, R., Löffler, I., Meyer-Schepers, U. & Badel, I. (2004). Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse im Vergleich der Länder. In W. Bos, E.M.Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hg.). *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 141-164.
- Weinhold, S. (2000). Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg: Fillibach.
- Wolf, D. (2000). Modellbildung im Forschungsbereich sprachliche Sozialisation. Zur Systematik des Erwerbs narrativer, begrifflicher und literaler Fähigkeiten. Frankfurt, Berlin, Bern: Peter Lang.
- Ziegler, J.C. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin* 131, 1, 3-29.



## **Der Orthographieerwerb deutscher und deutsch-türkischer Kinder im Vergleich**

*Tabea Becker*

Während einsprachige Kinder sich die Schriftsprache zu weiten Teilen mit Hilfe der zur Verfügung stehenden mündlichen Sprachkompetenzen erschließen, bedeutet Schriftspracherwerb für mehrsprachige Kinder, die unter submersiven Bedingungen eine Schule besuchen, meist Lernen einer neuen Medialität in einer zweiten/neuen Sprache. Mit »submersiv« ist eine Schulsituation gemeint, bei der die Kinder ohne Rücksicht auf ihre besonderen sprachlichen Fähigkeiten, also auch ohne systematische Förderung und Unterstützung, eine Regelschulklasse besuchen. Die Kinder müssen sich nach dem Prinzip »*sink or swim*« aus eigener Kraft behaupten (vgl. Belke 1999).

Welche Auswirkungen hat dies auf den Verlauf ihres Schriftspracherwerbs in qualitativer und quantitativer Hinsicht? Wie entstehen orthographische Kompetenzen bei mehrsprachigen Kindern und wie sind diese geartet? Um Hinweise für die Beantwortung dieser Fragen zu finden, sollen Daten aus einer Langzeitstudie herangezogen werden, bei der über die ersten vier Grundschuljahre hinweg die Erwerbsprozesse untersucht wurden, die zweisprachige Kinder beim Aneignen von Schrift und dem hiermit verbundenen Aufbau orthographischer Muster und Regularitäten durchlaufen. Auf der Basis einer qualitativen Analyse der in dieser Zeit entstandenen Schreibprodukte werden Unterschiede und Parallelen in Lernwegen, Hypothesen- und Strategienbildung aufgezeigt. Dies geschieht - aus Mangel an Alternativen - auf der Folie der Entwicklungsprozesse des Orthographieerwerbs einsprachiger Kinder. Die gängigen Entwicklungsmodelle zum Schrifterwerb, die weitgehend auf der Analyse der Schreibungen der Kinder beruhen, müssen um weitere Analysekomponenten ergänzt werden, um den bilingualen Lernern gerecht zu werden. Die Erkenntnisse hieraus helfen dabei, ein deutlicheres Bild davon zu zeichnen, wie Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch abläuft, welche Schwierigkeiten und welche Möglichkeiten sich hierbei ergeben.

Die gestiegene Aufmerksamkeit, die in den letzten Jahren Kindern mit Migrationshintergrund zuteil wurde, führte u.a. dazu, dass auch in größeren Untersuchungen zu Lese- und Rechtschreibkompetenz diese Gruppe von Kindern und Jugendlichen stärker ins Blickfeld gerückt wurde. Dabei stellte sich heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund signifikant schlechter abschnitten als Kinder ohne Migrationshintergrund. Spätestens seit PISA gilt die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund als unabwiesbare Tatsache. Dies trifft bereits für den Grundschulbereich zu, wie nicht nur in qualitativen Studien unter Einbeziehung der Erstsprache belegt werden konnte (Grießhaber 2004, Becker i.Dr.), sondern auch in groß angelegten Studien, wie z.B. IGLU (Voss et al. 2007). Kinder mit Migrationshintergrund erbrachten dort nicht nur geringere Leistungen, ihr Wissen war auch weniger systematisch und regelorientiert.

### **Was sind orthographische Fähigkeiten?**

Was aber bedeutet es eigentlich, über orthographische Fähigkeiten zu verfügen? Wie werden orthographische Fähigkeiten aufgebaut und wie sind sie strukturiert? Da die Herangehensweisen an diese Fragen sehr unterschiedlich sein können, fallen auch die Antworten, die die Forschung hier bereithält, entsprechend vielfältig aus. Auffällig ist, dass zwar auf der einen Seite zahlreiche Modelle entwickelt wurden, die den (Recht-) Schreibprozess abbilden, wie z.B. das Zwei-Wege-Modell von Barry (1994) oder von Augst und Dehn (2007), und auf der anderen Seite Modelle, die den Schriffterwerb nachvollziehen, wie z.B. die Modelle von Günther (1986), Valtin (2000) oder von Thomé (2003). Bezüglich der Schreibprozessmodelle ist aber zu bedauern, dass keines der Modelle Erwerbs- und Entwicklungsaspekte inkorporiert, also nicht spezifiziert, wie bestimmte Teilprozesse erworben werden. Auch berücksichtigen die existierenden Erwerbsmodelle nur in Ansätzen prozessuale Aspekte. So bestimmt z.B. Thomé (2003) verschiedene Verschriftungsstrategien, die mit einzelnen Erwerbsphasen verbunden sind.

In ihrer aktuellen Modellierung von Rechtschreibkompetenzen unterscheiden Voss et al. (2007) verschiedene Anforderungsbereiche, die auf sprachsystematischen Zusammenhängen basieren. Innerhalb eines Kernbereichs besteht die Teilfähigkeit 1: Bezug herstellen zwischen Schrift- und

Lautstruktur unter Berücksichtigung der silbenstrukturellen Informationen und die Teilfähigkeit 2: silbenschriftliche Informationen herleiten und Flexionsmorpheme kennen und anwenden. Hinzu kommt ein Peripheriebereich mit abweichenden und Ausnahmeschreibungen. Mit Hilfe dieser Differenzierung in Kernbereich und Peripheriebereich lässt sich Rechtschreibkompetenz querschnittig relativ zuverlässig erfassen, zumindest weist die statistische Auswertung der Daten Vorteile gegenüber anderen Diagnoseverfahren auf. Um aber Entwicklungen aufzuspüren, die über längere Zeiträume verlaufen, ist einerseits eine geringere Differenzierung geboten, da sich z.B. durch eine geringere Anzahl an Versuchspersonen keine verwertbaren Datenmengen mehr ergeben. Andererseits bietet sich hier auch die Möglichkeit, stärker mit qualitativen Analysen zu arbeiten. Für die nachfolgende Untersuchung und die sich anschließende Überlegungen soll daher als Arbeitsdefinition folgendes gelten:

Orthographische Kompetenzen zu besitzen bedeutet, über die Fähigkeiten und Möglichkeiten zu verfügen, orthographische Probleme mittels erworbener resultativer und strategischer Ressourcen zu lösen.

*Resultative Ressourcen* umfassen die Verfügbarkeit orthographischer Muster und Regeln. Die Rechtschreibmodelle haben alle gemein, dass sie orthographische Muster meist in Form orthographischer Schemata inkorporieren, wie z.B. das bekannte Modell von Augst und Dehn (2007). Augst und Dehn verstehen unter solchen Schreibschemata: Es »sind von links nach rechts geordnete lineare Buchstabenfolgen, deren innere Ordnung eine hohe Strukturverwandtschaft zu den Lautschemata der gesprochenen Sprache hat« (Augst & Dehn 2007, S. 42). Somit handelt es sich um (orthographische) Muster, die durch bestimmte Buchstabenkombinationen erzeugt werden. Wie diese Muster entstehen, ist aber nicht wirklich geklärt. Die Autoren dieses Modells vermuten, dass es im Rahmen des Schrifterwerbsprozesses durch den Gebrauch orthographischer Elemente und durch entsprechende Analogien zu Musterbildungen kommt. Innerhalb des Modells von Augst und Dehn, aber auch in anderen Modellen, spielen neben den Schreibschemata die Lautschemata eine wichtige Rolle. Die Differenzierung von Voss et al. (2007) in verschiedene Teilbereiche lässt sich ebenfalls innerhalb der resultativen Ressourcen ansiedeln.

Unter *strategische Ressourcen* ist die Anwendung von Schreibstrategien gefasst. Solche Strategien wurden innerhalb der bekannten Phasen- oder Stufenmodelle konzipiert (im Überblick Becker 2008). Gemäß den jeweiligen Phasen spricht z.B. Thomé (2003) von der phonetischen, phonologischen und orthographischen Strategie, deren dominante Anwendung dann mit dem Erreichen einer bestimmten Stufe korrespondiert. Ausprägungen und Eigenschaften dieser Strategien sollen weiter unten am Beispiel konkreter Daten deutlich gemacht werden.

### **Das Forschungsprojekt »Schriftspracherwerb in der Zweitsprache«**

Die Daten, anhand derer Aufschluss über den Orthographieerwerb gegeben werden soll, entstammen einer vornehmlich qualitativ angelegten Langzeitstudie mit dem Titel »Schriftspracherwerb in der Zweitsprache«. An dieser Studie partizipierte eine Grundschulklasse mit 20 bis 24 Kindern einer ländlich gelegenen Grundschule. Ungefähr die Hälfte der Klasse bestand aus Kindern, die über einen Migrationshintergrund verfügen, davon blieben neun Kinder mit türkischem Hintergrund bis zum Schluss der Studie der Klasse erhalten. Auch acht der deutschen Kinder wurden als Vergleichsgruppe genauer ins Blickfeld genommen. Die Untersuchung setzte wenige Wochen nach Schulbeginn ein und erstreckte sich über die vier Grundschuljahre. In dieser Zeit wurden die Kinder in ihrer Schriftentwicklung begleitet. Zum einen wurden zahlreiche Tests mit den Kindern durchgeführt, um Aufschluss über sprachliche und kognitive Kompetenzen und Ressourcen zu erhalten. Außerdem entstand eine Sammlung der Schreibdaten, welche die Kinder in dieser Zeit produziert hatten. Unter »Schreibdaten« fallen alle schriftlichen Produkte der Kinder: neben freien Texten, Diktaten und Schreibübungen auch Lückentexte und alle Arten von Aufgabenblättern. Diese Schreibdaten bieten die Möglichkeit, über eine kognitiv orientierte Analyse qualitative Lernschritte und -strategien offen zu legen. In der Kombination mit den quantitativen Erhebungen der großteils standardisierten Tests ergeben sich differenzierte Lern- und Kompetenzprofile. Durch die ökologisch validen Lehr-Lernbedingungen (Regelklasse ohne Intervention) ist nicht nur eine gewisse Verallgemeinerbarkeit gegeben, es ergibt sich auch eine gute Vergleichbarkeit zwischen den Lernwegen der deutschen und der deutsch-türkischen (im Folgenden auch L2-) Kinder.

Jeweils am Ende der dritten und am Ende der vierten Klasse gab die Hamburger Schreibprobe (HSP) Auskunft über den erreichten Leistungsstand. In beiden Tests erzielten die deutschen Kinder deutlich bessere Ergebnisse. So lag zwar der Klassendurchschnitt bei 50 Prozentpunkten; während aber die Gruppe der deutschen Kinder im Durchschnitt 60 Prozentrangpunkte erreichten, lagen die deutsch-türkischen Kinder lediglich bei 40. Bei diesem quantitativen Vergleich von Leistungen und auch bei der nachfolgenden qualitativen Analyse muss allerdings berücksichtigt werden, dass sich auch kognitive Fähigkeiten und sozio-ökonomischer Hintergrund der beiden Gruppen unterschieden. Die kognitiven Fähigkeiten (gemessen mittels Heidelberger Intelligenztest in der sprachfreien Version) lagen bei den deutschen Kindern im Schnitt bei 101, bei den deutsch-türkischen Kindern jedoch merklich darunter. Zudem stammten sie häufiger aus Familien, in denen die Eltern Arbeiter oder einfache Dienstleister sind. Bei den deutschen Kindern hingegen entspricht der sozio-ökonomische Hintergrund in etwa der üblichen Bandbreite. Daher verwundert auch nicht, dass die Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und mit sehr unterschiedlichem Entwicklungsstand ihre Schulzeit begannen (vgl. Dehn 2008). Zudem waren die Kenntnisse in der Zweitsprache zu Schulbeginn bei einigen Kindern relativ gering. Entsprechend zeigten die deutsch-türkischen Kinder eine deutlich geringere Erwerbsdynamik während des ersten Schuljahres, als Gruppe betrachtet vollzogen sie also langsamere Lernschritte.

### **Prototypische Lernwege**

Im Folgenden sollen am Beispiel von drei ausgewählten Kindern bestimmte Auffälligkeiten und Phänomene des Schreiblernweges aufgezeigt werden. Die ausgewählten Kinder repräsentieren diese Phänomene und charakteristischen Lernwege, die natürlich auch an anderen Kindern beobachtet wurden, in prototypischer Weise.

Zu Beginn der Schulzeit steht an der Leistungsspitze ein Mädchen mit deutscher Erstsprache: Jana. Sie verfügt über erhebliche Vorkenntnisse und Vorerfahrungen mit Schrift und hat den höchsten in der Klasse gemessenen IQ-Wert (127). Auch in einem an das Bielefelder Screening (vgl. Jansen et al. 1999) angelehnten Test, der bestimmte Vorläuferfähigkeiten offen legen soll, erreicht sie das beste Ergebnis. Nach wenigen Wochen Schule verfasst Jana

längere eigenständige Texte, wobei sie eine phonetisch sehr exakte Verschriftungsstrategie entwickelt, obwohl sie noch Probleme mit dem Wortkonzept hat (vgl. Valtin 2000):

WEIL ESKESTAN SOSCHDURMISCH WA  
HTE MAIN FOJNT UND ISCH FASURT SUFIEN  
(Weil es gestern so stürmisch war,  
hatten mein Freund und ich versucht zu fliegen.)

Im diesem kurzen Text beweist Jana, dass sie zu einer recht detaillierten Analyse der Lautstruktur fähig ist. Nur wenige Laute bleiben unberücksichtigt; lediglich bei HTE, FOJNT, SUFIEN. Erstere Schreibung beinhaltet das Phänomen, dass beim Konsonant h in der isolierten Artikulation ein Vokal mit-schwingt, so dass dieser beim Anlautieren oft nicht als verschriftungsbedürftig empfunden wird. Typisch für eine phonetische Verschriftungsstrategie sind Schreibungen wie MAIN, FOJNT oder FASURT. Die Lautgestalt des Wortes wird segmentiert, analysiert und Segment für Segment in Beziehung zu den verfügbaren Buchstaben gesetzt, ungeachtet komplexerer Korrespondenzen wie <ei> für [ai]. Für das Wort <versucht> gilt eine Lautgestalt [fəzu:xt]. Diese Schreibung mit Zeichen des phonetischen Alphabets macht deutlich, dass Janas Lösung wesentlich näher an der eigentlichen Lautgestalt orientiert ist als die orthographische Schreibung. Die Schreibung <r> für den Laut [x] (wie in *ach*) entsteht, da umgekehrt der Laut /r/ oft als Frikativ realisiert wird. Sowohl für /r/ als auch für /x/ wird dann als korrespondierendes Graphem <r> gewählt.

Bald nutzt Jana auch phonologische Strategien, bei denen von der phonologischen Wortstruktur ausgegangen wird und auch die komplexeren Korrespondenzen berücksichtigt werden. Noch vor Ende der ersten Klasse weisen ihre Schreibungen orthographische Muster auf. Dabei verlässt sich Jana kaum auf lexikalische Strategien. Bei der lexikalischen Strategie prägen sich die Schreiberner wortspezifisch Buchstabenabfolgen ein, ohne dass diese in ihren phonologischen oder orthographischen Zusammenhängen durchdrungen würden. In der Hamburger Schreibprobe (HSP), einem standardisierten Rechtschreibtest, erzielt sie am Ende der dritten Klasse einen Prozentrang von 88 und gehört damit zu den drei leistungsstärksten Kindern der Klasse. Auch in Kunstwortdiktaten erweist sich, dass Jana gut ausgeprägte orthographische

Muster besitzt, da sie am häufigsten Schärfungs- und vor allem auch Dehnungsmarkierungen setzt. Obwohl sie zum Ende der vierten Klasse in ihren Rechtschreibleistungen etwas nachlässt und nicht mehr zu den besten Schreibern gehört, kann Jana als prototypisch gesehen werden für eine rasche und erfolgreiche Schriftaneignung.

Ganz anders verhält es sich dagegen mit Esra und Fürkan. Sie müssen ihren Weg zur Schrift mit ausgesprochen ungünstigen Voraussetzungen beginnen. Zum einen wurden bei beiden nur relativ geringe IQ-Werte ermittelt, zum andern besitzen sie zwar eine gut ausgebildete Erstsprache, jedoch verfügen sie nur über schwache Kenntnisse in der Zweitsprache. Es verwundert daher auch nicht, wenn den beiden erst nach einem halben Jahr Unterricht einfache phonetische Schreibungen gelingen. Zuvor produzierten beide lediglich willkürliche Schreibungen oder graphische Reproduktionen. Während Esra weiterhin eine sehr langsame Entwicklung aufweist, setzt bei Fürkan ein deutlicher Entwicklungsschub ein. Bis zum Ende der ersten Klasse hatten sich beide eher auf eine lexikalische Strategie verlassen. Eine Ursache für Fürkans Lernfortschritt könnte in der Tatsache gefunden werden, dass er eine Koranschule besucht und dort auch in seiner Erstsprache Schrifterfahrungen sammeln kann. Im Laufe der zweiten Klasse erarbeitet sich Fürkan außerdem ein flüssiges und fast fehlerfreies Lesen. Beim sinnentnehmenden Lesetest zeigt sich allerdings, dass er lediglich lautlich dekodiert, ohne sich dahinter stehende Bedeutungen zu erschließen. Es scheint, als führe die Alphabetisierung in der Erstsprache zu einem Transfer von De- und Rekodierfähigkeiten, jedoch lediglich in spezifischen Teilbereichen.

Gegen Ende der Grundschulzeit erweist sich Fürkans Lernweg als relativ erfolgreich. Es gelingt ihm, orthographische Muster und Schemata auszubilden, wie durch ein Kunstwortdiktat nachgewiesen werden kann. In der HSP erreicht er einen Prozentrang von 74. Seine Fähigkeiten in der Zweitsprache bleiben im Klassenvergleich jedoch schwach. Fürkan ist somit ein Beispiel dafür, dass Rechtschreibleistungen eine gewisse Autonomie zu Sprachkenntnissen und Intelligenz besitzen können. Diese sind lediglich - zumindest bei Fürkan - konsistent mit den Leistungen beim sinnentnehmenden Lesen.

Esra dagegen, die aus einem sehr konservativen Elternhaus stammt, keinen Kindergarten besucht hat und sehr wenige Erfahrungen mit kognitiv ausgerichteten und institutionellen (sprachlichen) Handlungen mitbringt, macht

nur sehr zögerliche erste Lernschritte bei der Schriftaneignung. Die phonetische Strategie eignet sie sich zum Ende der ersten Klasse an und verwendet sie dann als dominante Strategie, dabei fallen die auf ihre Lerner aussprache zurückführbaren Schreibungen auf. Auch lexikalische Strategien - sie ist eine perfekte »Abschreiberin« - nutzt sie. Selbst in der dritten Klasse entstehen noch Schreibungen, die erheblich von zielsprachlichen abweichen. Die mangelnde Verfügbarkeit entsprechender Lautschemata erscheint konsistent mit den sehr schwachen Leseleistungen. In der Hamburger Schreibprobe am Ende der dritten Klasse erreicht Esra lediglich PR 13, die schwächste Leistung im Klassenvergleich. Ende der vierten Klasse verbessert sie sich auf Prozentrang 28.

Die Schreibungen, welche die Kinder insgesamt im Laufe der Schulzeit produzieren, lassen sich auf ganz unterschiedliche kognitive Strategien und Prozesse zurückführen. So weisen die Schreibungen von Esra auch noch in der zweiten Klasse eindeutig auf *phonetische Strategien* hin, also eine lautorientierte Verschriftung.

ziwischn (für <zwischen>),  
foa (für <vor>),  
unta (für <unter>),  
Wirgen in den Waltt (für <Wir gehen in den Wald>),  
söne (für <schön>).

Die erste Schreibung - *ziwischn* - belegt, dass Esra sich an ihrer eigenen Lerner aussprache orientiert, bei der sie Konsonantenhäufungen durch Vokaleinfügungen, so genannte Sprossvokale, aufbricht. Deutlich wird die phonetische Strategie auch an der Schreibung *foa*. Konsequenterweise werden hierbei die jeweils segmentierten Laute mit den entsprechenden Buchstaben in Verbindung gebracht, ohne dass übergeordnete systematische Zusammenhänge berücksichtigt würden. Derartige Schreibprodukte, wie sie für Esra typisch sind, lassen jedoch vermuten, dass ihnen teilweise keine standardsprachlichen Lautschemata zugrunde liegen, da die sich ergebende Lautgestalt stark von der zielsprachlichen abweicht.

Bei Fürkan sind folgende Schreibungen typisch: *spielt*, *Kind*, *schreibt*. Zwar hat er mit der Groß/Kleinschreibung Probleme, aber im Ganzen weisen

seine Schreibprodukte wenig orthographische Abweichungen auf. Ein oberflächlicher Blick könnte daher zu der Annahme führen, Fürkan habe bereits orthographische Strategien entwickelt. Bedenkt man aber, dass die orthographische Korrektheit besonders bei häufigen und geübten Wörtern zu beobachten ist und seltene Wörter oft stark von der Zielschreibung abweichen, so ist anzunehmen, dass Fürkan lexikalische Strategien anwendet, sich also an der genauen Buchstabenabfolge orientiert und diese memoriert. Weder bei Esra noch bei Fürkan lässt sich zu diesem Zeitpunkt von orthographischen Mustern sprechen, die ausgebildet werden. Bei einigen anderen Kindern, auch bei den deutsch-türkischen, häuft sich dagegen ein dritter Typ an Schreibungen: Bood, Wed (für <weht>) Gescheng

Diese Schreibungen entsprechen zwar nicht den orthographischen Konventionen, beachten aber dennoch ein orthographisches Muster: die Rücknahme der Auslautverhärtung oder auch Stammschreibung. So kann eine Schreibung wie Wed als analog gebildet zu Schreibungen wie Rad angesehen werden, es handelt sich um eine typische Übergeneralisierung.

Am Ende der dritten Klasse haben selbstverständlich die meisten Kinder zahlreiche orthographische Muster ausgebildet und verfügen über orthographische Strategien. Esra produziert jedoch nach wie vor Schreibungen des folgenden Typs: versurkt (versorgt), suybart (säubert) bit-anand (miteinander).

Solche Schreibungen entstehen vornehmlich in Diktaten, bei denen sie das Gehörte zunächst einer phonologischen Analyse unterziehen muss, mit gespeicherten Lautschemata abgleichen und passende Schreibschemata finden muss. Dort, wo kein Lautschema abrufbar ist, erfolgt eine lautliche Segmentierung und eine Zuordnung der Segmente zu Graphemen. Bezieht man diese hypothetischen kognitiven Prozesse in die Analyse der Schreibungen ein, lässt sich der Verschriftungsprozess folgendermaßen nachvollziehen: Esra nimmt eine phonetische Struktur wahr, der sie jedoch kein Lautschema zuordnen kann. Sie analysiert daher verschiedene Einzellaute, die sie dann segmentweise Graphemen zuordnet. Dabei geht sie phonetisch-phonologisch vor, ohne orthographische Muster zu berücksichtigen, so dass Buchstabenabfolgen entstehen, die im Deutschen untypisch sind.

Diese Überlegungen führen zu der Vermutung, dass ein eingeschränkter Zugriff auf die entsprechenden Lautschemata wenig Chancen auf orthographische Musterbildung bietet. Hinzu kommt, dass - den Untersuchungen

von Kerschhofer-Puhalo (2009) zufolge - Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im perceptiven Bereich meist ebenfalls nur über eingeschränkte Lautanalysefähigkeiten verfügen.

Fürkan dagegen bleibt auch in der dritten Klasse ein recht zuverlässiger Rechtschreiber. Die wenigen Schreibabweichungen, die er mittlerweile produziert, lassen sich nun als Hinweise auf die Ausbildung orthographischer Muster analysieren: Briefmarcke, Jahn (für Jan).

Die Beobachtung, die sich somit bezüglich einzelner Kinder machen lassen, können auf die gesamte Gruppe erweitert werden. Auch diese sollen exemplarisch vorgestellt werden: Der Vergleich von prototypischen Schreibabweichungen ergibt bezogen auf die Gruppe der deutschen und der deutsch-türkischen Kinder ebenfalls interessante Einsichten: In der Gruppe der deutsch-türkischen Kinder schreibt Hayri bspw. Folgendes: *bessuch*, *Tire*, *giebt*, *Futer*. Diese Schreibabweichungen beinhalten zwar orthographische Muster (kursivgedruckt) - zumindest in Ansätzen -, aber der Einsatz von Markierungen der Vokallänge oder -kürze erscheint völlig willkürlich. Unter Hatuns und Enes Schreibungen finden sich die folgenden Schreiblösungen: *freülich*, *söbert*, *Vleger*, *vrämnden*. Kennzeichnend ist hierbei, dass diese Lösungen nicht auf zulässigen Schreibschemata basieren. Die kursivgedruckten Buchstabenabfolgen sind im deutschen System nicht zulässig oder äußerst unüblich (lediglich *Vlies*). Die Schreiblösungen der deutschen Kinder entsprechen ebenfalls in vielen Fällen nicht den orthographischen Konventionen, so schreiben sie z.B.: *Sihst*, *spas*, *främnden*, *frölich*, *versorkt*, *stahmmen*. Kennzeichnend ist jedoch, dass die Schreibungen mit den standardlichen Aussprachemustern übereinstimmen und dass sie außerdem Buchstabenabfolgen beinhalten, die innerhalb des Systems prinzipiell zulässig sind. Sie stellen somit mögliche Schreibschemata dar. Die Lernbeobachtungen im Gesamtblick zeigen deutlich, dass die Schreibschemata der L2-Kinder weniger ausgeformt sind.

## **Orthographische Muster**

Um die Produktivität von orthographischen Mustern bei den Kindern zu überprüfen, wurden mit ihnen in der vierten Klasse mehrere Kunstwortdiktate durchgeführt. Mit dieser Methode wird einerseits ausgeschlossen, dass die Kinder lexikalische Strategien anwenden, also sich die Buchstabenfolgen

bestimmter Wörter einprägen, wie dies bei Lernwörtern und häufigen Wörtern oft geschieht. Andererseits kann auf diese Weise offen gelegt werden, inwieweit die Kinder über orthographische Muster tatsächlich selbst verfügen. In Übereinstimmung mit den Lernbeobachtungen zeigt sich auch im Kunstwortdiktat, dass die L2-Kinder nur in sehr geringem Maß orthographische Markierungen in ihren Schreibungen setzen. Zwar nutzen auch einige der deutschen Kinder orthographische Markierungen noch kaum, im Gruppenvergleich ergibt sich jedoch ein doppelt so hoher Wert bei der Anzahl der Markierungen.

Die Analyse der Schreibungen des Kunstwortdiktats kann zeigen, dass die deutsch-türkischen Kinder zwar aufgrund von fehlenden Kontrasten in der Erstsprache (das Türkische kennt keine Vokallängen und -kürzen) gerade im Bereich der Dehnungs- und Schärfungsmarkierung besondere Schwierigkeiten haben. Die Häufigkeitsverteilungen entsprechen allerdings denen der deutschen Kinder, so dass von ähnlichen Lernprogressionen auszugehen ist. So gibt es in beiden Gruppen Markierungen, die häufiger gesetzt werden, und solche, die nur wenige Kinder nutzen. Hierunter fällt vor allem die Dehnungsmarkierung. Sie ist im Hinblick auf die Musterbildung besonders schwierig (z.B. Müller 2010), da sie nicht nur optional ist (in vielen Fällen wird die Dehnung eines Vokals gar nicht orthographisch markiert, z.B. Rad, Mut, losen, rasen), es gibt zudem noch verschiedene Möglichkeiten der Markierung (Dehnungs-h: ihn, Sohn; Dehnungs-e: liebe, Diebe, Soest; Vokaldoppelung: Boot, Saal). Kunstwörter wie »schliepen« werden von vielen Kindern entsprechend geschrieben. Bei Wörtern wie »flummig« markieren sie Kürze durch Vokaldoppelung. Wörter wie »Gehlen« dagegen werden von den L2-Kindern generell nicht als lang markiert.

Was sich in den Lernbeobachtungen gezeigt hatte und nun von den Kunstwortdiktaten bestätigt wurde, entspricht auch den Ergebnissen anderer Studien. Die durchschnittlich geringeren orthographischen Leistungen führen Voss et al. (2007) darauf zurück, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache am Ende der Grundschulzeit weniger regelgeleitet schreiben.

### **Schlussbemerkungen: Hürden - und Chancen**

Es bleibt abschließend festzuhalten: In der Tat bilden Kinder während des Schrifterwerbs orthographische Muster aus, wie wir deutlich an der Analyse

der Schreibungen und im Kunstwortdiktat nachvollziehen konnten. Die Daten zeigen aber auch, dass dies Kindern mit DaZ nicht in gleicher Weise gelingt wie den deutschen Kindern. Diese Erkenntnis liefert zunächst einmal eine Erklärung für die Unterschiede bei den Rechtschreibleistungen. Nach dem gegenwärtigen Stand der Erkenntnisse lassen sich also über die Ursachen für die unterschiedlichen Leistungen und Lernwege beim Rechtschreiben bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache folgende Vermutungen aufstellen:

- Lautschemata, welche die Grundlage für die zentrale Schreibstrategie der phonetisch-phonologischen Schreibungen sind, erweisen sich selbst bei akzentfreien Sprechern als weniger verfügbar.
- Aufgrund geringerer Kompetenzen in fast allen Bereichen der zu verschriftenden Sprache ergeben sich für die deutsch-türkischen Kinder geringere Vernetzungsmöglichkeiten von bestehenden Kompetenzen mit neu erworbenem Wissen.

Geringe Kompetenzen in der Zweitsprache sind allerdings nicht entscheidend, wie sich am Beispiel Fürkan zeigen ließ. Vorerfahrungen mit Schrift und allgemeine kognitive Fähigkeiten, die mittlerweile als entscheidende Größen beim Schrifterwerb gelten, sind ebenfalls weit weniger verlässliche Prädiktoren bei den L2-Kindern, als dies bei den monolingualen Kindern der Fall war. Andererseits unterstützen die Daten die Annahme, dass der Rechtschreiberwerb von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache von ähnlichen Lernmechanismen und Musterbildungsprozessen geprägt ist. In Übereinstimmung mit der Analyse der Daten lässt sich darüber, wie die orthographische Muster- und Schemabildung geschieht, Folgendes zusammenstellen (vgl. auch Becker i.Dr.):

1. Nutzung von orthographischen Elementen
2. Analogiebildung
3. Einprägung von Buchstabenfolgen
4. Bezugsetzung zu Lautschemata.

Da man noch wenig über den Aufbau orthographischer Schemata weiß, sind auch die Bedingungen, unter denen er sich optimal vollziehen kann, noch nicht geklärt. Zieht man hier die Parallele zu allgemeinen Spracherwerbsprozessen, ist die erste Bedingung für den Aufbau sprachlicher Schemata qualitativ hochwertiger Input, d.h. der Input muss mustergerecht und variationsreich sein.

Erfüllt werden muss aber auch quantitativ ein bestimmtes Mindestmaß, Festlegungen sind hier jedoch schwierig. Drittens muss die Möglichkeit gegeben sein, den neuen Input mit alten bestehenden Strukturen zu vernetzen. Wenn also ein bestimmter Input zu einer Zeit präsentiert wird, zu der der Lerner noch nicht genügend Grundlagenstrukturen geschaffen hat, kann die Anknüpfung und Vernetzung nicht entsprechend funktionieren. Bedacht werden muss zudem, dass sich innerhalb des Orthographieerwerbs Musterbildung als viel komplexer darstellt als in den meisten Bereichen des Spracherwerbs. Dies ergibt sich allein schon aus der viel höheren Anzahl der Möglichkeiten, wie die folgende Beispielrechnung zeigt: Geht man bei einem durchschnittlichen Wort von sechs Lauten aus und nimmt pro Laut zwei mögliche Schreibungen an, so ergeben sich 64 Schreibmöglichkeiten. Bei der Pluralbildung oder der Verbmorphologie hat der Lerner meist nicht mehr als 10 Varianten zur Auswahl.

Wie entscheidend dieses musterhafte Lernen ist, lässt sich auch daran erkennen, dass bei rechtschreibstarken Kindern eine geringere Menge an Variantenschreibungen zu finden ist (Löffler & Meyer-Schepers 2005). Im unteren Leistungsbereich dagegen fallen besonders viele Varianten auf, die darauf schließen lassen, dass die Kinder sich die Schreibungen noch nicht systematisch erschlossen haben. Dies ließ sich auch in den vorliegenden Daten nachvollziehen. Der schwächste monolinguale Schreiber unterschied sich von den schwachen deutsch-türkischen Kindern darin, dass er oft innerhalb eines Textes für dasselbe Wort mehrere Varianten gebrauchte, während die deutsch-türkischen Kinder eher spezifische wiederkehrende Schreibvarianten produzierten. Dies zeigt aber auch, dass die deutsch-türkischen Kinder wohl keine grundsätzlichen kognitiven Schwierigkeiten hatten, sondern dass ihnen der Aufbau systematischer Zusammenhänge aufgrund spezifischer sprachlicher Probleme und den damit einhergehenden mangelnden Vernetzungsmöglichkeiten nur in einem geringen Maße gelang.

Es sollte besonders unter didaktischen Gesichtspunkten jedoch nicht nur von einer defizitären Lage ausgegangen werden. Die Situation der Mehrsprachigkeit, in der sich die Kinder befinden und mit der es zu arbeiten gilt, birgt auch positives Potential:

- Am Beispiel von Fürkan, der in der Erstsprache alphabetisiert wurde, zeigt sich, dass Transferleistungen möglich sind. Die Erstsprache sollte also unbedingt als Ressource genutzt werden.

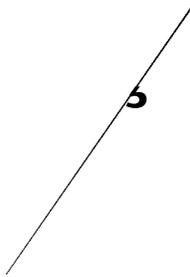
- Bei einer Kontrolle des IQ ergeben sich bei den L2-Kindern sogar bessere Leistungen bezogen auf die Rechtschreibfähigkeiten in Klasse 3 und 4, was als weiterer Hinweis auf das enorme Lernpotential dieser Kinder gesehen werden kann. Es gilt daher auch, die Lernerwartungen an die Voraussetzungen und Fähigkeiten anzupassen, die die Kinder mitbringen. Dies muss allerdings geschehen, ohne dass die Kinder unterfordert, benachteiligt oder stigmatisiert würden.

Letztlich ist jedoch kaum verwunderlich, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in einem Regelunterricht in Regelklassen, die in keiner Weise auf die besondere sprachliche und kulturelle Situation ausgerichtet sind, eine geringere Chance haben, ihre Lern- und Entwicklungspotentiale voll auszuschöpfen.

#### *Literatur*

- Augst, G. & Dehn, M. (2007). Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart: Klett. 3. Aufl.
- Barry, C. (1994). Spelling routes (or roots or rutes). In Brown, G. & Ellis, N.C. (Hg.). Handbook of spelling. Chichester: Wiley & Sons, 27-49.
- Becker, T. (i.Dr.). Der Schriftspracherwerb und seine Voraussetzungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In E. Apeltauer (Hg.). Sprachförderung: Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen: Stauffenburg.
- Becker, T. (2008). Modelle des Schriftspracherwerbs: eine kritische Bestandsaufnahme. Didaktik Deutsch, 25, 78-95.
- Belke, G. (1999). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehn, M. (2008). Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulanfang. Die Grundschulzeitschrift, 215-216, 28-33.
- Grießhaber, W. (2004). Einblicke in zweitsprachliche Schrifterwerbsprozesse. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Schreibfähigkeiten, 67, 69-92.
- Günther, K.-B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hg.). ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, 32-54.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999). Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen: Hogrefe.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2009). Erstsprachliche Lautwahrnehmung und ihr Einfluss auf den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. In W. Wiater & G. Videsott (Hg.). Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt: Lang, 217-238.
- Löffler, I. & Meyer-Schepers, U. (2005). Orthographische Kompetenzen: Ergebnisse qualitativer Fehleranalysen, insbesondere bei schwachen Rechtschreibern. In W. Bos et al. (Hg.). IGLU. Vertiefende Analysen zum Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 81-108.

- Müller, A. (2010). Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken - Grundlagen und Übungsvorschläge. Seelze: Kallmeyer.
- Thomé, G. (2003). Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In U. Bredel et al. (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh, 369-379.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreiblernens. In R. Valtin (Hg.). Rechtschreibenlernen in den Klassen 1-6. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 17-22.
- Voss, A., Blatt, I. & Kowalski, K. (2007). Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. Didaktik Deutsch, 23, 15-33.







**2.**

**Beispiele**

**guter Praxis**

## **Regionale Bildungsgemeinschaften. Beispiele guter Praxis zur Elternbeteiligung**

*Ursula Neumann / Marika Schwaiger*

Die Autorinnen wurden gebeten, aus einem Gutachten, das sie für die Bundesarbeitsgemeinschaft der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien erarbeiteten, Beispiele guter Praxis auszuwählen und zu einer »Collage« zusammenzustellen. Das Gutachten kann bei den Autorinnen angefordert oder unter <http://www.raa.de/gutachten-elternbeteiligung.html> abgerufen werden.

### **1 Thesen zur Beteiligung von Eltern (nicht nur) mit Migrationshintergrund**

Die folgenden Thesen basieren auf einigen politischen Positionen in Bezug auf die Rolle von Eltern mit Migrationshintergrund und sind vor dem Hintergrund gründlicher Recherchen von Theorie- und Praxisansätzen formuliert. Sie sind zu verstehen als ein Orientierungsrahmen für die Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Familien, die nach Deutschland eingewandert sind und in denen die Herkunft aus einem anderen kulturellen und sprachlichen Kontext auch heute noch eine Rolle spielt.

#### **Politische Zusammenhänge: Integration - Partizipation - Bildung**

Die Bedeutung von Bildung besteht im Integrationsprozess in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland sowohl in Bezug auf die Partizipationschancen des Einzelnen im Beruf, im Privaten und im gesellschaftlichen Leben als auch für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft als Ganzes, denn sie ist auf die opti-

male Nutzung aller Ressourcen angewiesen und muss dem grundgesetzlich garantierten Anspruch an Bildungsgerechtigkeit entsprechen, soll es nicht zu gesellschaftlichen Konflikten und Spaltungen kommen. Die Frage einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Gesellschaftsmitglieder, seien sie Migranten oder nicht, ist daher für die Gesellschaft insgesamt von zentraler Bedeutung. Eine Form gesellschaftlicher Partizipation liegt vor, wenn sich Eltern an Schulentwicklungsprozessen sowie am Schulleben und den schulischen Lernprozessen ihrer Kinder beteiligen und sie dabei deren Interessen vertreten (können).

Die gesellschaftliche Organisation von schulischer Bildung setzt im deutschen Bildungssystem mehr als in anderen Ländern familiäre Ressourcen voraus. Dazu zählen Kenntnisse über die Bildungsinstitutionen, ihre Arbeits- und Funktionsweise und die Rolle der Lehrkräfte. Einblicke in die Bildungseinrichtungen entstehen vor allem durch die Teilhabe an kommunikativen Netzwerken, die das schulische Geschehen umgeben: Elternabende, Elternsprechtage, aber auch informelle Kontakte zwischen Eltern. Die Beteiligung an diesen Netzwerken ist nur denjenigen Eltern möglich, die über entsprechende Bildungserfahrungen und kommunikative Vorerfahrungen verfügen. Diesbezüglich benachteiligten Eltern bleiben somit oftmals wichtige Einblicke, Informationen und Beteiligungschancen vorenthalten. Dem gilt es auf verschiedenen Ebenen zu begegnen.

### **Strukturelle Zusammenhänge**

Schulentwicklung stellt einen Prozess dar, in dem es um die Vereinbarung von Zielen und deren Umsetzung in Organisationsstrukturen und Aktivitäten geht. Sollen Eltern daran substantziell mitwirken, müssen sie in den Aushandlungsprozess einbezogen werden und dafür die nötigen Mittel und Kompetenzen besitzen. Die Diversität der Vorstellungen, die Eltern (und Lehrkräfte) über pädagogische Ziele, Aufgaben von Müttern und Vätern, Lehrkräften, Arbeitsformen in der Schule u.a.m. haben, stellt nicht nur einen reichen Schatz an Ressourcen dar, sondern bildet auch Anlass für Konflikte. Zielvereinbarungen und vereinbarte Wege des Konfliktmanagements sind geeignete Mittel zur Qualitätssicherung der Elternpartizipation.

Die Beteiligung von Eltern an Schulentwicklungsprozessen und am Schulleben darf nicht dem Zufall überlassen sein und vom »guten Willen«

der Institution abhängen, sondern bedarf struktureller Voraussetzungen und Bedingungen: Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, Orte und Zeiten, (finanzieller) Ressourcen, Zielvereinbarungen, nicht zuletzt (schul-)gesetzlicher Regelungen.

Regionalisierung, Netzwerkbildung, Vereinbarungen und Institutionalisierung gelten hierfür als Zielstellungen, die die Erfüllung dieser Bedingungen begünstigen:

- Regionalkonzepte, weil diese in sprachlicher, sozial-ökonomischer und kultureller Hinsicht auf die Bevölkerungsstruktur bezogen werden können und weil sie die örtlichen wirtschaftlichen Bedingungen berücksichtigen können. Die Entwicklungsmöglichkeiten sind größer, wenn die Bedarfe der Region befriedigt werden sollen. Der Informationsfluss kann in regional bezogenen Netzwerken unter Einbeziehung der Eltern leichter organisiert und gesichert werden.
- Netzwerke mit anderen Schulen und pädagogischen Akteuren, weil die Ressourcen (u.a. sprachliche Kompetenzen) der einzelnen pädagogischen Institutionen begrenzt sind und sich so ergänzen können.
- Institutionalisierung, damit Chancengleichheit und Bildungserfolg nicht dem Zufall oder dem Engagement Einzelner überlassen, sondern langfristig gewährleistet sind.

### **Inhaltliche Ausrichtung**

Eine inhaltliche Begrenzung der Elternbeteiligung kann weder begründet noch legitimiert werden. Die Erfahrungen der Schulen und Kindertageseinrichtungen, die erfolgreich mit Eltern verschiedener sozialer Schicht und kultureller Herkunft zusammenarbeiten, zeigen aber, dass bestimmte Schwerpunktsetzungen sinnvoll sind. Es handelt sich dabei um

- die Stärkung der Erziehungskompetenz von Müttern und Vätern,
- die Sensibilisierung der Eltern für die Lernprozesse ihrer Kinder sowie die Stärkung des Bewusstseins, diese Lernprozesse erfolgreich begleiten und unterstützen zu können - unabhängig von eigenen Bildungserfahrungen und Sprachkenntnissen,
- die Förderung von Sprachkompetenz bzw. Deutschkenntnissen bei Vätern und Müttern.

Programme wie »Rucksack« oder »*Family Literacy*« (s. unten) sind deshalb so erfolgreich, weil sie direkt auf den Schulerfolg von Kindern gerichtet sind und gleichzeitig auf die Qualifikation der Erwachsenen, die Steigerung der Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften/Schulleitung und auf Netzwerkbeziehungen zwischen den Eltern abzielen.

### **Durchgängigkeit als Prinzip der Elternbeteiligung**

Ein modularer Aufbau verschiedener Beteiligungskonzepte und -formen hat sich als sinnvoll erwiesen. Eine Ausrichtung der verschiedenen Module von partizipativer Zusammenarbeit zwischen vorschulischen und schulischen Einrichtungen und Eltern sollte entlang einer biografischen Linie (»vertikal«) sowie an den Schnittstellen zu den weiteren Akteuren im Netzwerk der Schule (»horizontal«) erfolgen.

- Ein früher Beginn der Zusammenarbeit sichert das gegenseitige Kennenlernen und die Vertrauensbildung sowie die frühzeitige Auseinandersetzung mit Fragen zu den Lern- und Bildungsprozessen der Kinder.
- Die Kontinuität der Partizipationsangebote ist wichtig.
- Die Altersspezifik ist wichtig.
- Die Beteiligung von Müttern und Vätern unter Beachtung der Rollenmuster ist wichtig.
- Die Aktivitäten und Angebote eines Trägers sind inhaltlich aufeinander zu beziehen, um Synergie zu erzeugen.

### **Vielfalt der Formen und Angebote**

Um der Gefahr von Zuschreibungen in Bezug auf Kompetenzen und Defizite der Eltern zu begegnen, ist es sinnvoll, vielfältige Partizipationsmöglichkeiten und Kommunikationskanäle zu eröffnen. Dann besteht die Chance, den verschiedenen Kompetenzen und Ressourcen der Eltern gerecht zu werden, also für jede Form der Beteiligung - sei sie aktiv oder passiv, aufwändig oder auch mit knappem Zeitbudget zu bewältigen. Mehrsprachigkeit und vielfältige Handlungsformen (»vom Dolmetschen bis zum Kuchenbacken«) sind als Prinzipien verankert. Hierbei sind sowohl die Primär- als auch die Sekundäreffekte der Elternbeteiligung in Betracht zu ziehen.

## **Qualifikation der Akteure**

Beim Gedanken einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule muss berücksichtigt werden, dass die Beteiligten unterschiedlich für die entstehenden Aufgaben qualifiziert sind. So sehen manche Eltern die Verantwortung für die Bildung in der Schule in erster Linie bei den professionellen Pädagogen, diese weisen die Verantwortung ihrerseits den Eltern zu (bzw. deren häuslicher Erziehung, sozialer Lage, kultureller Prägung etc.). Die Zusammenarbeit ist deshalb immer auch als Bildungsprozess für alle Beteiligten zu verstehen, der gezielter Anstrengungen und Unterstützung bedarf, in Form von

- Elternbildung (Stärkung der Erziehungskompetenz, Sprachkompetenz, Rechte und Pflichten, ...) und
- Lehrerbildung (Aufklärung über rechtliche und soziale Lage bestimmter Gruppen, z.B. Flüchtlinge, über Zweisprachigkeit und deren Förderung, über kulturelle Normen, Rechte und Pflichten, ...).

## **Evaluation**

Es bedarf der Überprüfung der Zielerreichung, der Eignung der getroffenen Vereinbarungen und des Erfolgs der getroffenen Maßnahmen. Vorab ist zu klären, welche Erfolge die jeweiligen Maßnahmen erzielen sollen und auf welchen Ebenen positive Effekte erreicht werden sollen. Auch hierbei kommen sowohl primäre als auch sekundäre Effekte zum Tragen.

## **2 Handlungs- und Kooperationsfelder in Regionalen Bildungsgemeinschaften**

Unter Berücksichtigung der nationalen und internationalen Fachliteratur schlagen wir das Modell der »Regionalen Bildungsgemeinschaft« vor. Aus den im Gutachten vorgenommenen Analysen und Überlegungen (siehe Originaltext) resultiert die folgende Matrix, die ebenso als Reflexionsraster wie als Evaluationsraster dienen kann, wenn unterschiedliche Projekte und Programme der Elternbeteiligung in das Gesamtkonzept eingeordnet werden sollen. Dargestellt werden die verschiedenen Handlungsebenen (Familie, Schule und

Umfeld) sowie die Handlungs- und Kooperationsfelder und die in deren Rahmen jeweils gegebenen Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation:

<b>Regionale Bildungsgemeinschaft</b>			
... für	Familie	Schule	Umfeld
Familie	(1) Eltern engagieren sich für das eigene Kind und die eigene Familie, bilden sich (fort) und öffnen sich für die Schule und <i>Community</i> .	(2) Eltern engagieren sich in der Schule und kooperieren mit den Lehrkräften (z.B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(3) Eltern engagieren sich in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Schule (z.B. für andere Eltern im Stadtteil, in Elternvereinen, in Migranten-selbstorganisationen etc.).
Schule	(4) Lehrkräfte engagieren sich für die Eltern ihrer Schülerinnen/Schüler und arbeiten mit ihnen zusammen (z.B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(5) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die Öffnung zum Umfeld sind Programm der Schule; das Personal ist/wird dafür qualifiziert.	(6) Schulen kooperieren mit anderen Schulen, mit KiTas und Bildungs- und anderen Institutionen in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Familien.
Umfeld	(7) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule halten Angebote für Eltern bereit, engagieren sich für sie und arbeiten mit ihnen zusammen.	(8) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule kooperieren mit Schulen (z.B. in der interkulturellen Moderation, Lehrerfortbildung etc.) und engagieren sich für sie.	(9) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule vernetzen sich und kooperieren; das Personal ist/wird dafür u. für die Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern qualifiziert.

Abb. 1: Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation der verschiedenen Akteure im Rahmen einer »Regionalen Bildungsgemeinschaft«: Handlungs- und Kooperationsfelder

## Handlungsformen und -prinzipien

Die folgenden Handlungsformen eignen sich für die Zusammenarbeit mit und die Beteiligung von Eltern im Rahmen Regionaler Bildungsgemeinschaften:

*Elterninformation:* Eltern werden (von der Bildungseinrichtung oder einer anderen Institution) über bestimmte Themen informiert. Es kann sich hierbei um Informationen handeln, die die individuellen Entwicklungs-, Lern-

und Bildungsprozesse der jeweiligen Kinder betreffen oder um Informationen (z.B. zu pädagogischen, bildungspolitischen etc. Themen), die sich nicht an einzelne Eltern, sondern an bestimmte Gruppen von Eltern richten. Demzufolge gibt es verschiedene Formen der Elterninformation: individuelle vs. kollektive Elterninformation. Elterninformation kann mündlich oder schriftlich erfolgen.

*Elternberatung:* Eltern werden bezüglich allgemeiner oder spezifischer erziehungs- und bildungsrelevanter Fragen und Probleme beraten. Dies kann in Form von Eltern-Lehrer-Gesprächen erfolgen, aber auch durch außerschulische Beratungsdienste. Beratungsgespräche zwischen Eltern und Lehrkräften (u. d. Kindern/Jugendlichen) können Zielvereinbarungen zur Folge haben, die wiederum in schriftlichen Erziehungs- und Bildungsverträgen münden können.

*Elternservice:* Den Eltern werden (von der Bildungseinrichtung oder einer anderen Institution) verschiedene, meist bildungs- oder kooperationsfördernde Serviceleistungen angeboten, die sie - meist kostenfrei und oft in der (Nähe der) Bildungseinrichtung der Kinder - nutzen können. Elternservice beinhaltet auch Betreuungsangebote für Kinder, Übersetzungs- und Dolmetscherdienste etc.

*Elternmitarbeit:* Eltern unterstützen/entlasten - freiwillig, ehrenamtlich und meist auf organisatorischer Ebene - die Bildungseinrichtung oder eine andere Institution durch ihre Mitarbeit (ohne direkten Bezug zu den Lern- und Bildungsprozessen ihrer Kinder).

*Elternmitwirkung:* Vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrages arbeiten Eltern eng mit der Bildungseinrichtung zusammen und beteiligen sich durch Mitsprache, Mitgestaltung und Mitentscheidung - auf Klassen- und Schulebene, innerhalb von Gremien, aber auch außerhalb eines formellen Rahmens.

*(Interkulturelle) Vermittlung/Moderation:* Den Eltern werden Experten (z.B. Kulturmittlerinnen/Kulturmittler, Moderatorinnen/Moderatoren etc.) für die Kommunikation und Kooperation mit Institutionen (z.B. Bildungseinrichtung, Behörden etc.) zur Verfügung gestellt.

*Elternqualifizierung:* Eltern erhalten die Möglichkeit der Teilnahme an Aus-, Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen zur Erweiterung spezifischer pädagogischer, kommunikativer und interkultureller Kompetenzen, die sie - z.B. im Rahmen von Multiplikatorenprogrammen - zu qualifizierter, teilweise bezahlter Bildungsarbeit befähigen.

*Eltern-/Familienbildung:* Den Eltern werden Gelegenheiten und Maßnahmen zur persönlichen allgemeinen oder spezifischen (Weiter-)Bildung angeboten, z.B. zur Stärkung der Erziehungskompetenz, zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen und zur Unterstützung in der Gestaltung eines entwicklungs- und lernförderlichen Umfeldes für ihre Kinder. Zusätzlich lassen sich für alle Handlungsebenen bzw. Handlungs- und Kooperationsfelder bestimmte übergreifende Handlungsprinzipien formulieren, die für das Gelingen von »Regionalen Bildungsgemeinschaften« unabdingbar sind und von denen ebenfalls konkrete Maßnahmen abgeleitet werden können.

*Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals:* Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie weiteres pädagogisches Personal qualifizieren sich durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die vielfältigen Aufgaben der engen Zusammenarbeit mit allen Eltern.

*Öffnung und Kooperation:* Alle an den Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen beteiligten Instanzen (Familie, Bildungseinrichtungen, andere Institutionen) öffnen sich für die spezifischen Interessen, Belange und Aktivitäten ihres Umfeldes und ihrer Partner. Kindertageseinrichtungen, Schulen und Institutionen der Community kooperieren miteinander und unterstützen sich gegenseitig durch die Bereitstellung verfügbarer Ressourcen und Expertisen zum Wohl und zur Förderung der Kinder/Jugendlichen und deren Familien und zur Erzeugung/Nutzung von Synergien.

*Vernetzung und Koordination:* Die vielfältigen Angebote und Maßnahmen für Eltern und deren Träger werden sinnvoll vernetzt und koordiniert; daraus hervorgehende Netzwerke werden professionell betreut und weiterentwickelt.

*Qualitätsüberprüfung, -sicherung und -entwicklung:* Die vielfältigen Angebote und Maßnahmen für Eltern werden regelmäßig hinsichtlich ihrer Qualität und Wirksamkeit überprüft und ggf. weiterentwickelt.

*Vereinbarungen/Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten:* Alle im Rahmen von »Regionalen Bildungsgemeinschaften« notwendigen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten werden geklärt und verbindlich festgelegt.

Teilweise handelt es sich bei den genannten Handlungsformen um traditionelle und bekannte Formen der »Elternarbeit«, die jedoch vor dem Hintergrund der erstrebten »Regionalen Bildungsgemeinschaft« und der be-

sonderen Berücksichtigung von zugewanderten und/oder benachteiligten Eltern oftmals eine neue Bedeutung erhalten und neu gestaltet werden müssen. Aus der Liste der im Gutachten beschriebenen Beispiele für Handlungsformen wurden im Folgenden die herausgegriffen, die sich auf sprachliche Bildung von Eltern und Kindern beziehen:

### ■ **Good Practice: Elterninformation und Elternberatung**

► *Gutes Beispiel (1): Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung (ANE) e.V., Berlin*

Die Elternbriefe, die der Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. seit den 1980er Jahren herausgibt, »informieren Eltern über die Entwicklung ihres Kindes und geben Rat und Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemen im Familienalltag. Sie beziehen sich dabei zum einen auf Fragen und Erfahrungen aus der Praxis (»Eltern als Experten«), zum anderen geben sie »wissenschaftlich geprüftes Erziehungswissen« an Eltern weiter« (ANE 2008). Die Besonderheit der ANE-Elternbriefe - im Vergleich zu anderen Erziehungsratgebern - liegt u.a. in dem umfangreichen Zusatzangebot speziell für Eltern mit Migrationshintergrund. So gibt es z.B. 16 türkisch-deutsche Elternbriefe, vier türkisch-deutsche Schulinformationsbriefe (für Eltern, deren Kinder eine Berliner Schule besuchen), je drei zweisprachige Extra-Briefe »Sprachentwicklung« für Eltern von Kindern im Alter von 0 bis 3 und von 3 bis 6 Jahren für insgesamt zehn Sprachen und diverse Extrabriefe, z.B. einen aktuellen Extrabrief »Häusliche Gewalt - Kinder leiden mit« in vier Sprachen. *Quelle:* <http://www.ane.de> (letzter Zugriff: 18.1.2010). Weitere Angebote des ANE e.V.: BEN - das Bundesweite Elternnetz, eine umfangreiche Informationsdatenbank für Eltern (<http://www.ben-elternnetz.de>; letzter Zugriff: 18.1.2010).

► *Gutes Beispiel (2): Elterninformation per CD/DVD (z.B. Hamburg, Frankfurt)*

2.1 An einer Hamburger Schule wurde mit Hilfe einer interkulturellen Trainerin ein besonderes Informationskonzept für Eltern mit Migrationshintergrund entwickelt. Teil des Konzepts war eine mehrsprachige Informations-CD mit gesprochenen Texten zum Schulkonzept allgemein sowie zur bevorstehenden Umstellung auf den Ganztagsbetrieb, die von Kulturmittlerinnen, interessierten

und engagierten zweisprachigen Migrantenmüttern, an die anderen Eltern im Stadtteil verteilt wurden. *Quelle:* <http://www.ganztagsschulen.org/8919.php> (letzter Zugriff: 18.1.2010).

2.2 Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main hat Informationsfilme in verschiedenen Sprachen für Eltern mit Migrationshintergrund zum Schulbetrieb (Grundschule und weiterführende Schulen) herausgegeben. *Quelle:* <http://www.amka.de> (letzter Zugriff: 18.1.2010).

► *Gutes Beispiel (3:) Einladung zur Elternversammlung über die Kinder (z.B. Fichtelgebirge-Grundschule aus Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin)*

Zum Hintergrund: Die Fichtelgebirge-Grundschule ist eine Schule mit offenem Ganztagsbetrieb im Rahmen des Bildungsverbands »Wrangelkiez macht Schule«. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lag im Schuljahr 2007/2008 bei ca. 86%, die Mehrzahl hat einen türkischen Hintergrund. Die Kinder kommen zum großen Teil aus sozial schwachen Familien, die hohe Erwartungen an das Schulsystem richten, aber selbst oft nur marginale Erfahrungen mit schulischer Bildung gemacht haben und nicht wissen, wie sie ihre Kinder wirkungsvoll unterstützen können.

Das Projekt: Um die Beteiligung der Eltern an den Elternabenden zu fördern, wurde in einer Aushandlungsrunde, an der auch Schülerinnen und Schüler teilnahmen, eine Elternversammlung für alle Eltern der Schule zum Thema »Elternabende« geplant. Bei der Frage, wie möglichst viele Eltern erreicht werden könnten, hatten die Kinder die Idee, ihre Eltern durch persönliche Briefe einzuladen. In den Klassen schrieb jedes Kind einen Einladungsbrief, in den ein kleiner »Glücksstein« (aus Glas) hineingelegt wurde. Die Briefe wurden zu Hause den Eltern überreicht, mit dem Ergebnis, dass 90 Väter und Mütter erschienen. In der Gesamtelternversammlung kam eine Liste mit Wünschen und Vorschlägen für eine attraktivere Gestaltung der Elternabende zustande, z.B. wurden Themenvorschläge (pädagogische Themen, Erziehungsfragen) gemacht, organisatorische Veränderungen (Stuhlkreis statt frontale Vortragssituation) und eine Auflockerung der Atmosphäre (Getränke und Gebäck, Zeit für informelle Gespräche) angeregt und um Übersetzungen gebeten. Dieser Katalog wurde in der Aushandlungsrunde weiter verhandelt und in einer Empfehlung für die Lehrkräfte zusammengefasst. *Quelle:* Grassau/Böttger 2008, S. 7. Weitere Informationen zum Bildungsverbund »Wrangel-

kiez macht Schule« unter:<http://www.quartiersmanagement-wrangelkiez.de>  
(letzter Zugriff: 18.1.2010)

## Good Practice: Elternarbeit - Elternmitwirkung

### ► *Gutes Beispiel (1): Die Samstagsschule (SaSchu)*

Das Konzept der SaSchu (Samstagsschule) wurde 1989 im multikulturellen Schulhaus Pestalozzi in Bern entwickelt, eingeführt und auf andere Schulen ausgeweitet. Es lebt von der Überzeugung, dass jeder Mensch etwas zeigen, lehren oder erzählen kann, und bezieht deshalb Eltern und Verwandte der Schülerinnen und Schüler, aber auch andere interessierte Quartiersbewohner in das Schulleben ein. An bestimmten Halbtagen der Schulwoche (ursprünglich an Samstagen) bieten einzelne Mütter und Väter in Absprache mit den Lehrkräften verschiedene Projekte oder Themen an. Der Unterrichtsort hängt von der vorgesehenen Aktivität ab: So organisiert z.B. ein Vater eine Führung durch die Maschinenfabrik, in der er arbeitet, ein Elternpaar lädt interessierte Schülerinnen und Schüler auf seinen Bauernhof ein, ein älterer Bruder eines Schülers offeriert einen zweistündigen Rapkurs usw. Interessierte Eltern können ihre Ideen mittels eines Formulars der Schule vorschlagen, können dabei auch ihre Wünsche bezüglich Klassenstufen, Geschlecht etc. äußern. Die Schule bietet an, den Transport zum Lernort zu organisieren und übernimmt ggf. auch Material-, Eintritts- oder Reisekosten. Auch Eltern ohne perfekte Deutschkenntnisse können sich hervorragend beteiligen. Bei vielen Angeboten ist die Sprache nebensächlich. In manchen Kursen übernehmen Schülerinnen oder Schüler die Ko-Leitung und übersetzen. Eine Samstagsschule lässt sich mit wenigen Klassen organisieren. Idealerweise macht eine ganze Schule mit. Das Konzept der SaSchu ist einfach und funktioniert: *Ça joue!* (nach Blickens-  
torfer 2009, S. 76 und Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl). *Quellen:* Blickens-  
torfer 2009. Online: Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl ([http://www.sulgen-  
bach-bern.ch/pe/08-09/pr/Info 20 Jahre SaSchu.pdf](http://www.sulgen-<br/>bach-bern.ch/pe/08-09/pr/Info%20Jahre%20SaSchu.pdf); letzter Zugriff: 18.1.2010).

### ► *Gutes Beispiel (2): Konsultativkommissionen für Integrationsfragen (Schweiz)*

»Im Schulkreis Zürich-Limmattal ist seit 1983 ein beratendes Gremium einge-  
richtet, in dem neben der Schulpflege und der Lehrerschaft die wichtigsten

ausländischen Sprachgruppen vertreten sind. Die eine Haupttätigkeit umfasst Leistungen im Dienste der Schule; dazu gehören Übersetzungen und Informationen für Eltern, die nicht Deutsch sprechen, u.a. Veranstaltungen in bis zu zehn Sprachen. Ein zweiter Bereich beinhaltet Beratungen und Einflussnahmen in schulpolitischen Fragen. So bemühte sich die Kommission um die Integration der Kurse in *Heimatlicher Sprache und Kultur* oder wehrte sich wiederholt erfolgreich gegen städtische Sparmaßnahmen, die den Deutschunterricht für Fremdsprachige empfindlich tangiert hätten. Konsultativkommissionen ermöglichen den Zugewanderten, in schulischen Fragen mitzuwirken, obwohl sie vom Wahl- und Stimmrecht ausgeschlossen sind.« (Blickenstorfer 2009, S. 77). *Quelle*: Blickenstorfer 2009.

### **Good Practice: (Interkulturelle) Vermittlung, Moderation und Elternqualifizierung**

► *Gutes Beispiel (1): Interkulturelle Moderatoren, Berlin/Reuterkiez*  
Das Modell »Interkulturelle Moderation« wurde Anfang 2006 im Reuterkiez in Berlin, Neukölln-Nordost, entwickelt. Initiatoren des Projekts waren das Quartiersmanagement Reuterplatz und die Jugendhilfeträger Jugendwohnen im Kiez und LebensWelt. Mittlerweile sind an vier Schulen in Neukölln-Nordost (Rütlihschule, Heinrich-Heine-Realschule, Franz-Schubert- und Rixdorfer Grundschule) insgesamt acht »Interkulturelle Moderatoren« tätig. Die beiden Jugendhilfeträger setzen an diesen Schulen, die einen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund von mehr als 80 Prozent haben, muttersprachlich türkische, arabische und serbokroatische Fachkräfte ein, die aufgrund ihrer eigenen interkulturellen Kompetenzen Brücken zwischen Schülern, Lehrern und Eltern bauen. *Quelle*: <http://www.jugendwohnen-berlin.de/interkulturelle-moderation.0.html> (letzter Zugriff: 18.1.2010).

► *Gutes Beispiel (2): Settlement Workers in School (SWIS), Ontario/Kanada*

Ein *settlement worker in school* gehört zum externen Fachpersonal. Neuerdings übernehmen solche Sozialarbeiter in einigen Städten der Provinz Ontario an ausgewählten Schulen die Aufgabe, frühzeitig mit neu zugewanderten Familien in Kontakt zu treten. Ihr Einsatz in Schulen findet in Kooperation zwi-

schen den *Settlement Agencies, Boards of Education and Citizenship und Immigration Canada* statt (vgl. *Ontario Council of Agencies Serving Immigrants* 2005a, 2005b). Sie vermitteln zwischen Familie, Schule und Behörden. Neben der gesellschaftlichen Integration von Migranten und Migrantinnen können sie auch die Kooperation zwischen Familien und Lehrpersonen an kanadischen Schulen verbessern, Eltern wie Lehrkräfte entlasten und darüber Kinder indirekt unterstützen - so kurz könnte man die kanadische Idee auf den Punkt bringen (Löser 2009, S. 48). *Quellen:* Löser 2008, 2009; Ontario Council of Agencies Serving Immigrants 2005a, 2005b. (<http://atwork.settlement.org/ATWORK/PSR/swis.asp>; letzter Zugriff: 18.1.2010).

### ■ **Good Practice: Eltern- und Familienbildung**

- ▶ *Gutes Beispiel (1): Programme zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung der RAA (»Griffbereit«, »Rucksack KiTa« und »Rucksack in der Grundschule«)*

»Griffbereit«, »Rucksack KiTa« und »Rucksack in der Grundschule« sind Programme, die die Muttersprachenkompetenz, Deutschkenntnisse und die Allgemeinentwicklung bei Kindern fördern wollen. Die Akteure sind die Mütter selbst: Sie sind die ersten Sprachvorbilder und haben den engsten Bezug zu ihren Kindern im Alltag. Sie lernen, ihre Kinder beiläufig und regelmäßig in entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele zu verwickeln. Die Besonderheit der Programme liegt in der koordinierten Erst- und Zweitsprachenförderung der Kinder unter Einbeziehung der Elternhäuser. *Quelle:* <http://www.raa.de/produkte-und-projekte-3.html> (letzter Zugriff: 7.11.2010). Weitere Informationen dazu unter Abschnitt 3.

- ▶ *Gutes Beispiel (2): Family Literacy am Beispiel von »FLY« in Hamburg*

*Family Literacy* ist ein aus den USA stammender generationenübergreifender Ansatz zur Stärkung der Sprach- und Schriftkompetenz von Erwachsenen und Kindern. Das Hamburger Projekt FLY war Teil des BLK-Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und richtet sich an Kinder und ihre Eltern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Es startete im Schuljahr 2004/05 und wurde an acht Stand-

orten durchgeführt. Im Rahmen der europäischen Lernpartnerschaft QualiFLY (Quality in Family Literacy) findet ein Erfahrungsaustausch der Hamburger KollegInnen mit ProjektleiterInnen aus anderen Ländern statt. FLY basiert auf einem Drei-Säulen-Modell: (1) Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (mit Kindern), (2) Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht und (3) Gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Im Rahmen des FLY-Projekts wurde z.B. folgende Methoden angewandt: Arbeit mit »Story-Telling-Bags«, Eltern als AutorInnen von mehrsprachigen Minibüchern, Sprachförderkoffer für Eltern, Einrichtung einer »Elternwerkstatt«/eines Family Literacy-Raumes in der Schule u.v.m. *Quellen*: Elfert/Rabkin 2007 und Rabkin 2007. Internet: FLY: <http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Fly/index.html> (letzter Zugriff: 18.1.2010). QualiFLY: <http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/index.html> (letzter Zugriff: 18.1.2010).

► *Gutes Beispiel (3): Opstapje - Schritt für Schritt und HIPPY*

3.1 Opstapje - Schritt für Schritt: *Opstapje* ist ein innovatives Spiel- und Lernprogramm für Kinder ab 18 Monaten und deren Eltern, das ursprünglich aus den Niederlanden stammt (vgl. hierzu Kapitel 3.3.4). Das Programm richtet sich vorrangig an bildungsbenachteiligte Familien, an Familien in schwierigen Lebenslagen sowie an Familien mit Migrationshintergrund. *Opstapje* dauert 18 Monate (2 x 30 Wochen) und findet im Wesentlichen zu Hause statt. Mit dieser Gehstruktur sollen auch Familien erreicht werden, die andere Angebote der Familienbildung und Erziehungshilfe nicht in Anspruch nehmen. *Opstapje* ist in seinen Bemühungen wesentlich auf die Mitarbeit der Familien (in der Regel Mütter) angewiesen; das Programm will vorhandene Kompetenzen und Ressourcen der Familien nutzen und erweitern, sie für die Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisieren sowie ihre Eigenverantwortung und Selbstständigkeit stärken (*Empowerment*-Ansatz). Die Evaluation durch das DJI München 2005 ergab positive Ergebnisse auf allen Ebenen, bis auf folgende Punkte: (1) »Programm überdauernde Wirkung«: Eine *Follow-up*-Untersuchung neun Monate nach Ende des Programms zeigte, dass die erreichten Verbesserungen auf der kognitiven und motorischen Verhaltensentwicklung nicht erhalten oder gestärkt werden konnten. (2) Gruppenrefften wurden nur zu 50 Prozent wahrgenommen. (3) Erlernte Spielaktivitäten wurden zu wenig selbstständig geübt. Ein wesentliches und nicht überraschendes Ergebnis der Evaluation war, dass

Qualität und Erfolg des Programms von der Qualifizierung, der Erfahrung und vom Engagement der Koordinatorin und Hausbesucherin abhängen. *Quellen:* *Opstapje* Deutschland e.V.: <http://www.opstapje.de> (letzter Zugriff: 18.1.2010). Sann/Thrum 2005.

### 3.2 HIPPY (arbeitet mit *Opstapje* zusammen):

HIPPY (*Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters*) ist ein präventives und integrationsförderndes, ursprünglich aus Israel stammendes Familienbildungsprogramm mit dem Ziel der frühen Förderung der Drei- bis Sechsjährigen. Es bereitet Kinder auf die Schule vor, die Hauptakteure sind die Eltern. Vorrangige Zielgruppe sind bildungsbenachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter. HIPPY Deutschland ist noch nicht umfassend evaluiert, aus dem internationalen Kontext liegen jedoch zahlreiche Untersuchungsergebnisse vor. *Quellen:* HIPPY Deutschland e.V.: <http://www.hippy-deutschland.de> (letzter Zugriff: 18.1.2010). Kiefl 1996.

Vergleich der »Produktschienen« Griffbereit/Rucksack und *Opstapje*/HIPPY:

- Zwischen den »Produktschienen« bestehen zunächst im theoretischen Ansatz wesentliche Unterschiede: Während bei *Opstapje* und HIPPY der Fokus auf der Förderung der Zweitsprache liegt, verfolgen Griffbereit und Rucksack den Ansatz der Förderung der Mehrsprachigkeit. Dabei handelt es sich auch um eine ideologische Frage, d.h. um die Entscheidung zwischen einem defizit- oder ressourcenorientierten Ansatz: Sollen defizitäre Deutschkenntnisse ausgeglichen werden oder soll die vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit gefördert werden? Bei Rucksack verpflichtet sich die KiTa zu einem Zweitsprachkonzept, das parallel zum Muttersprachenkonzept eingesetzt wird.
- *Opstapje* und HIPPY finden zu Hause statt, bauen also auf eine Gehstruktur, wodurch auch Familien, die wenig Erfahrung mit und wenig Kontakt zur Bildungseinrichtung ihrer Kinder haben, gut erreicht werden können. Griffbereit u. Rucksack binden gezielt neben dem Lernort Familie den Lernort KiTa bzw. Schule ein und fördern somit die Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung.
- Hinsichtlich des Einstiegsalters setzt Griffbereit (ab 1 Jahr) früher an als *Opstapje* (ab 2 Jahren). Bei *Opstapje* bzw. HIPPY ist eine längere Programmdauer vorgesehen.

Hinweis: Eine schematische »Gegenüberstellung der Förderprogramme für Kinder aus sozial benachteiligten und/oder Migrantenfamilien *Opstapje/HIPPY* und *Rucksack/Griffbereit*« findet sich auch beim AWO-Bundesverband e.V.: [www.familienbildung.info/Dokumente/Gegenueberstellung.doc](http://www.familienbildung.info/Dokumente/Gegenueberstellung.doc) (letzter Zugriff: 18.1.2010).

► *Gutes Beispiel (4): frühstart - Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten*

Im Projekt »frühstart« gestalten Stiftungen, Migrantenvereine, Ministerien und Städte Integration gemeinsam: »frühstart« wurde 2004 von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, der Herbert-Quandt-Stiftung und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung entwickelt und in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Sozialministerium, dem Hessischen Kultusministerium und den beteiligten Städten Frankfurt am Main, Gießen und Wetzlar in zwölf Kindergärten erprobt. Seit September 2008 nehmen insgesamt 36 Kindergärten in zehn Städten am Projekt teil. Mit seinen drei Bausteinen (1) Sprachförderung, (2) interkulturelle Bildung und (3) Elternarbeit zielt »frühstart« darauf ab, bereits im Kindergarten den Grundstein für Integration und schulischen Erfolg zu legen. Im Sinne einer umfassenden Integrationsförderung will »frühstart« zudem zu einer besseren Vernetzung der Akteure im Bereich Bildung und Integration vor Ort beitragen. Sowohl die Modellphase (Abschluss 2006) als auch die Transferphase (Abschluss 2010) des Projekts wurden/werden vom efms Bamberg evaluiert. *Quellen:* <http://www.projekt-fruehstart.de> (letzter Zugriff: 18.1.2010). Jampert et al. 2005.

■ **Good Practice: Qualifizierung des pädagogischen Personals**

► *Gutes Beispiel (1): Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz (RAA)*

Der Zertifikatskurs »Interkulturelle Kompetenz« zielt darauf ab, interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Erzieherinnen und Erzieher sowie Fachkräfte in Kindertagesstätten und Einrichtungen der Bildungsarbeit zu erhöhen. Das Konzept ist auch auf andere Berufsfelder übertragbar und wurde u.a. bereits für Lehrkräfte und Beraterinnen und Berater in der Berufsorientierung umgesetzt. Der Kurs besteht aus verschiedenen Bausteinen:

1. Interkulturelle Sensibilisierung
2. Ausländerrecht und Migration
3. Sprache, Sprachentwicklung, Förderung von Mehrsprachigkeit
4. Arbeit mit Eltern
5. Organisationsentwicklung
6. Religion in der Migration
7. Kommunikation und Konfliktbearbeitung
8. Antirassistische interkulturelle Ansätze in der Kita.

Der Zertifikatskurs wurde in seiner Wirksamkeit in Bezug auf den Kompetenzaufbau und die Nutzbarmachung für die eigene Berufspraxis bzw.

Organisation durch die Fachhochschule Düsseldorf wissenschaftlich evaluiert (s. Fischer et al. 2005). *Quellen:* RAA 2005. Fischer et al. 2005. <http://www.raa.de/produkte-und-projekte-3.html> (letzter Zugriff 7.11.2010.)

► *Gutes Beispiel (2): Praxis- und Arbeitsmaterialien für Lehrkräfte zur interkulturellen Elternarbeit*

2.1 TOOL »Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld« (BIE am LI Hamburg): Bei dem Tool handelt es sich um eine Checkliste zur interkulturellen Elternarbeit an Schulen, die von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelt wurde. Interessierte Lehrkräfte oder Schulleitungen können sie verwenden, um zu überprüfen, welche Maßnahmen sie bereits durchführen und welche sie ggf. vorhaben zu initiieren. Die Autorinnen geben zu beachten, dass die aufgeführten Maßnahmen und Kategorien (Kontakt Lehrperson - Eltern, Elternabende, Mehrsprachigkeit, Elterngremien/partizipation, Elternbildung, Mithilfe der Eltern in der Schule/spezielle Angebote der Schule an die Eltern, Kooperation verschiedener Einrichtungen im Stadtteil) eine große Bandbreite darstellen und dass daher jede Schule entscheiden muss, welche der genannten Elemente für ihr spezielles Profil sinnvoll sind. *Quellen:* Brügel/Hartung 2008. Online: [http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Checkliste\\_interkult.\\_Elternarbeit.pdf](http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Checkliste_interkult._Elternarbeit.pdf) (letzter Zugriff: 18.1.2010).

2.2 Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit: Das »Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit« richtet sich zwar in erster Linie an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Elterntreffs organisieren möchten, die Informationsmaterialien können aber auch von (z.B. herkunftssprachlichen) Lehrkräften

ten verwendet werden, die (z.B. in ihrer eigenen Muttersprache) Elterninformationsveranstaltungen an den Schulen durchführen möchten. Die enthaltenen Materialien können bei schulischen Elternabenden, Sprachkursen, Integrationskursen sowie bei allen anderen Formen der Elternarbeit im Bereich der Berufsorientierung eingesetzt werden. Zusätzlich zu vier thematischen Kapiteln enthält der Band Extra-Materialien für Lehrerinnen und Lehrer, so z.B. eine »Checkliste Elterninformationsabend« u. a. Ein Großteil der Materialien ist zusätzlich auch in den Sprachen Farsi, Polnisch, Russisch und Türkisch nach Absprache per E-Mail erhältlich. *Quellen:* Medvedev/Eralp/Kümmeler 2009. [http://www.bqm-hamburg.de/c\\_elftern.php](http://www.bqm-hamburg.de/c_elftern.php) (letzter Zugriff: 18.1.2010).

2.3 Materialiensammlung und Handbuch zur Interkulturellen Elternarbeit (CD-ROM). *Quelle:* Bärsch 2005.

### **3 Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung durch die RAA**

#### **3.1 »Rucksack KiTa«**

Ausgehend von der wissenschaftlich erwiesenen Grundannahme, dass die Sprachbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund während des Durchlaufs der gesamten Bildungskette bis zum Schulabschluss besser gelingt, wenn sie bereits vor dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung (möglichst vor dem 3. Lebensjahr) beginnt und von den Eltern so früh wie möglich aktiv unterstützt wird, wurde in der Stadt Essen bereits vor über zehn Jahren die Entwicklung und Erprobung eines ganzheitlich konzipierten Programms zur »Interkulturellen Elternbildung und Sprachförderung im Elementarbereich« eingeleitet. In diesem »Rucksack«-Programm haben sich zwei unterschiedliche Modelle bewährt: In Modell 1 werden Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, zu Elternbegleiterinnen ausgebildet. Sie leiten jeweils eine Müttergruppe für Sprach- und Entwicklungsaktivitäten an. (Für die Elternbegleiterinnen wird in einigen Publikationen der RAA auch der Terminus »Stadtteilmütter« verwendet. Dieser geht auf das Essener Rucksack-Modellprojekt [»Stadtteilmütterprojekt«; 1999-2002] zurück. Die Begriffe »Stadtteilmutter« und [vereinzelt auch schon] »Stadtteilverater« werden inzwischen auch in einigen anderen Eltern-[Multiplikatoren]-Projekten, die nicht mit dem »Rucksack«-Konzept der RAA arbeiten, benutzt, so dass es zu Verwechslungen kommen kann. Nicht jede so genannte »Stadt-

teilmutter« ist demnach eine Multiplikatorin im Rahmen des »Rucksack KiTa«- bzw. »Rucksack in der Grundschule«-Programms).

In Modell 2 führen als Erzieherin ausgebildete Migrantinnen das Programm durch. Das Programm ruht auf drei Säulen: Sprachförderung, Elternbildung und Qualifizierung der KiTa-Teams. Bei der Sprachförderung der Kinder geht es um die Anerkennung und Stärkung der Erstsprache einerseits und um die systematische Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse bereits vor Schuleintritt andererseits mit dem Gesamtziel, die Mehrsprachigkeit der Kinder als Kompetenz für Bildungserfolg anzuerkennen und auszubauen. Im Bereich der Elternbildung sollen die Eigenpotenziale von sozial benachteiligten Müttern bzw. Eltern gefördert werden, sowohl im Hinblick auf ihre allgemeinen Erziehungskompetenzen als auch auf die Kommunikation und Interaktion mit ihren Kindern. Die Sensibilisierung der Eltern für die Förderung der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb sowie die Anleitung und Ermutigung zu einem konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit sind weitere wichtige Ziele. Nicht zuletzt soll durch die Stärkung des Selbstbewusstseins der Mütter bzw. Eltern im Umgang mit Bildungseinrichtungen eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Eltern zu beidseitigem Nutzen erzielt werden. Auf der Ebene der Kindertageseinrichtung zielt das Programm zum einen auf die interkulturelle Öffnung der Kindertagesstätte und zum anderen auf die Vermittlung oder Erweiterung des Wissens und der (Methoden-)Kenntnisse der Erzieherinnen und Erzieher über den Zweitspracherwerb und die Bedeutung der Förderung der Erstsprache.

Mit diesem Drei-Säulen-Modell deckt »Rucksack KiTa« ein breites Spektrum verschiedener Handlungsformen und Handlungsprinzipien interkultureller Elternbeteiligung ab: Neben Elementen der Elterninformation, -beratung, -bildung und -mitwirkung setzt »Rucksack KiTa« insbesondere auf die systematische Qualifizierung gesamter KiTa-Teams sowie einzelner Mütter zu Elternbegleiterinnen. In diesem umfassenden und weit reichendem Qualifizierungsansatz liegt die Stärke und die Besonderheit des Programms: Durch die Teamfortbildungen, die innerhalb eines Zeitraums von zwölf Monaten 60 Stunden umfassen, werden in den KiTas die nötigen Voraussetzungen für einen mit der Praxis koordinierten Organisationsentwicklungsprozess geschaffen. Die Referentinnen der Teamfortbildungen, die zum Zwecke der Evaluation nach ihren Beobachtungen aus der Arbeit mit der gesamten Gruppe befragt

wurden, nannten die Tatsache, dass das gesamte Team die Qualifizierung durchläuft, als einen wesentlichen Erfolgsfaktor in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Programms. Die Fortbildung besteht aus zwei großen Qualifizierungsbausteinen (Interkulturelle Erziehung/Mehrsprachigkeit und Zweitsprachförderung) und bietet zudem Informationen über Elternbildung allgemein und die Arbeit der Elternbegleiterinnen. Parallel zur Teilnahme an der Fortbildung werden die Inhalte - mit Hilfe von Beratung und Supervision - in die Praxis umgesetzt.

»Rucksack KiTa« folgt durch die enge Verzahnung der gezielten Zweitsprachförderung in der Bildungseinrichtung mit der häuslichen Sprachförderung - wie kein anderes Frühförderprogramm für Familien mit Migrationshintergrund - dem Prinzip der parallelen, aufeinander bezogenen Förderung in zwei Sprachen. Durch die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit und die damit verbundene Anerkennung von Sprachenvielfalt als wertvolle Ressource für Lern- und Bildungsprozesse handelt es sich bei »Rucksack KiTa« um ein Programm, das sich an den Ressourcen der Eltern und ihrer Kinder orientiert. Insofern eignet es sich besonders gut dafür, sozial benachteiligten, aber bildungsmotivierten Eltern den Zugang zum deutschen Bildungssystem zu erleichtern. Nachhaltige Wirkungen zeigt das Programm insbesondere im Bereich der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Positive Entwicklungen sind aber auch bei den Eltern, deren Verhältnis zur KiTa sowie untereinander zu verzeichnen. Als Erfolgsfaktoren wurden in der Evaluation (Stadt Essen - RAA/Büro für Interkulturelle Arbeit 2008, S. 36) die Niedrigschwelligkeit der Maßnahme herausgearbeitet, die für die Mütter sehr wichtig ist. Hierzu zählen die Wohnortnähe und die Orientierung an den zeitlichen, sozialen und inhaltlichen Bedürfnissen der Mütter. Sich mit anderen Müttern und einer qualifizierten Elternbegleiterin über Erziehungsfragen austauschen zu können - und zwar in der eigenen Sprache - kommt Teilnehmerinnen sehr entgegen. Der zweite Faktor ist die Ressourcenorientierung bei der Vermittlung neuer Inhalte mit attraktiven Methoden und ansprechenden Materialien. Der Nutzen ist unmittelbar spürbar, für die Kinder und für die Mütter selber.

Um langfristige Erfolge auch im Hinblick auf die Leistungssteigerung der am Programm beteiligten Kinder zu gewährleisten, ist dazu zu raten, geeignete Anschlussprogramme - wie z.B. »Rucksack in der Grundschule« zu etablieren. Eine enge und systematische Kooperation zwischen den KiTas und

Grundschulen ist hierbei eine Grundvoraussetzung für den nahtlosen Übergang von einer Bildungseinrichtung in die nächste. Die Etablierung einer solchen Förderkette sollte vorrangiges Ziel der Konzeptentwicklung sein.

Wie bei den meisten Elternbildungsangeboten für Migranten stellt sich die Frage, ob alle Eltern, auch bildungsferne und -unerfahrene, erreicht werden. Die Frage kann - dem Evaluationsbericht zufolge - nur eingeschränkt bejaht werden.

Ein Meilenstein innerhalb der RAA-Praxis stellt das 2010 eingeführte Zertifizierungsverfahren für »Rucksack KiTa« dar. Aufgrund der stetig gestiegenen Nachfrage nach »Rucksack KiTa« wurde dieses Verfahren zur Qualitätssicherung für das Programm eingeführt. Die Zertifizierung umfasst sowohl inhaltliche als auch organisatorische Aspekte der Programmgestaltung und bezieht sich auf folgende sieben Bereiche:

1. Projektorganisation
2. Qualifizierung der Honorarkräfte
3. Gestaltung der Elterntreffen
4. Umgang mit dem Material
5. Organisatorische Rahmenbedingungen
6. Qualitätsprüfung und Selbstevaluation
7. Parallelisierung der Sprachförderung  
in den Kindertagesstätten

(RAA NRW 2009, S. 1).

### **3.2 Elementarbereich und Übergang KiTa-Grundschule:**

Individuelle Lernweggestaltung - Portfolio-Strategie im Programm »Lebenswelt Schule« der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und Jacobs Foundation

Mit der Einführung des Portfolio-Ansatzes der »Bildungs- und Lerngeschichten« an insgesamt vier Weinheimer Grundschulen und elf KiTas wurde Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften und Eltern eine Methode an die Hand gegeben, durch die Erziehungspartnerschaften direkt im Alltag und Lernprozess des Kindes praktikierbar werden. Der Ansatz der »Bildungs- und Lerngeschichten« basiert auf dem Konzept der »*learning stories*« (Carr 2001)

und wurde vom Deutschen Jugendinstitut (Leu et al. 2007) für die Bundesrepublik aufbereitet. Bildungs- und Lerngeschichten sind ein offenes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, bei dem die Handlungen eines Kindes gezielt beobachtet und möglichst interpretationsfrei beschrieben werden. Ziel ist, die Lernprozesse des Kindes besser zu verstehen und damit Ansatzpunkte für seine individuelle und gezielte Förderung und Unterstützung zu finden. Die notierten Beobachtungen fließen in eine Lerngeschichte ein, die dem Kind als wertschätzende Rückmeldung über sein Lernen vorgelesen und in sein Portfolio aufgenommen wird. Dadurch wird die Selbstwahrnehmung des Kindes gestärkt: Anhand seiner persönlichen Lerngeschichte lernt es seine Lernwege zu reflektieren und gestalten und später selbst zu dokumentieren. Über die Dokumentation kann auch der Dialog zwischen und die Zusammenarbeit von allen Beteiligten aktiviert und/oder intensiviert werden: Pädagogen und Eltern erhalten Einblicke in die Lernprozesse der Kinder und können so eine gemeinsame Sicht auf deren Lerndispositionen, Kompetenzen und Entwicklungspotenziale entwickeln, was insbesondere für den Übergang von der KiTa in die Grundschule hilfreich sein kann. Die ressourcenorientierte Darstellung von Entwicklungs- und Lernfortschritten in den Portfolios bietet eine Vielzahl positiver Gesprächsanlässe für den Austausch über das Kind - zwischen Pädagogen und Eltern einerseits und zwischen den Erzieherinnen bzw. Erziehern der KiTa und den Lehrkräften der Grundschule, in die das Kind übergeht, andererseits.

Die Lerntagebücher ermöglichen auch lern- und bildungsunerfahrenen Eltern - insbesondere in der Zusammenarbeit mit den Pädagogen -, die Stärken und Interessen des eigenen Kindes besser kennen zu lernen und die Kinder in ihren Lernprozessen zu unterstützen (vgl. z.B. Gerwig 2009, DVD). Über die kooperative Beteiligung an den Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder werden Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Eltern und Bildungsinstitutionen gefördert. Die Motive für die Partnerschaft liegen im gemeinsamen Interesse an einer gelingenden Entwicklung sowie an einem erfolgreichen Bildungsverlauf des Kindes. Über das Medium »Lerntagebuch« kann diese Partnerschaft konkret in Alltagshandeln umgesetzt werden (Süss, Harmand & Jochim 2008, S. 8). Lerntagebücher werden inzwischen vielerorts und in verschiedenen Variationen als Instrumente des Dialogs eingesetzt. Beispiele sind Sprachlerntagebücher der Kindertagesstätten in Berlin (<http://>

[www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische\\_bildung](http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische_bildung); letzter Zugriff: 19.12.2009) oder Bildungsbücher in Hamburg (<http://www.gew-hamburg.de/Page1110.html>; letzter Zugriff: 19.12.2009). Zurzeit finden sie vorwiegend in der Elementarerziehung sowie in der Grundschule Anwendung, könnten aber prinzipiell auch in höheren Jahrgangsstufen angewendet werden. Denkbar wäre also auch ein Portfolio für den Übertritt an die weiterführende Schule (vgl. hierzu Bühler-Otten 2008). Die Methode müsste dann an die jeweilige Altersstufe der Kinder/Jugendlichen angepasst werden. Mit zunehmendem Alter bzw. mit dem Eintritt in die Schule kann von der Fremd- zur Eigenbeobachtung und -dokumentation übergegangen werden: Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Lerngeschichten selbst und entscheiden zunehmend selbst, wer an der Reflexion ihrer Lernprozesse beteiligt wird. Kritisch zu erläutern ist jedoch die Frage der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern über dieses persönliche Medium bzw. ist die Frage danach schwierig zu beantworten, wie dieses Medium gestaltet sein muss, um es auch bei älteren Kindern oder Jugendlichen noch als Instrument des Dialogs verwenden zu können. Für ältere Schülerinnen und Schüler eignet sich beispielsweise die Form des Präsentationsportfolios, das die besten Arbeiten einer Schülerin/eines Schülers enthält. In der Regel handelt es sich um von der Schülerin/vom Schüler selbst ausgewählte und zusammengestellte Arbeiten, die zeigen, was sie für bedeutsam halten und was sie anderen gerne zeigen möchten. Auch hierüber können Dialoge - zwischen Eltern und ihren Kindern, zwischen Eltern und Lehrkräften sowie zwischen pädagogischen Fachkräften untereinander - entstehen, in denen das Lernverhalten und die Lernfortschritte der Kinder/Jugendlichen gemeinsam reflektiert werden können und die der gezielteren Förderplanung dienen können, ohne jedoch in Bereiche der Schülerinnen/Schüler einzudringen, in denen diese sich vor Lehrkräften wie Eltern geschützt wissen wollen bzw. geschützt werden sollen (z.B. Selbstreflexionen, selbst erstellte Kompetenzprofile, persönliche Zielsetzungen etc.).

Die Idee bzw. »die Hoffnung, den Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten konzeptionell mit dem »Rucksack«-Ansatz verbinden zu können und mit den Ressourcen des Weinheimer Rucksack-Systems konzeptionelle Synergien zu erzeugen« (Süss, Harmand & Jochim 2008, S. 8), kann aus wissenschaftlicher Sicht unterstützt werden: Die frühzeitige und direkte Einbeziehung der Eltern in die Lernprozesse der Kinder und die darauf basierende

Unterstützung des häuslichen Lernens in Abstimmung mit dem Lernen in der KiTa oder Schule können die Schulleistungen der Kinder positiv beeinflussen. Sowohl das Rucksack-Prinzip als auch die Auseinandersetzung mit einem Lerntagebuch fördern dies. Bildungs- und Lerngeschichten, an denen die Eltern mitschreiben und -gestalten können, bieten zudem authentisches (sprachliches) Material, das für die Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen (sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache) der Eltern verwendet werden kann. Das Prinzip »Eltern schreiben Geschichten über und für ihre Kinder« hat sich auch in anderen Kontexten der frühkindlichen Förderung als sehr erfolgreich erwiesen und eignet sich auch dafür, Mütter wie Väter einzubeziehen (vgl. z.B. Elfert & Rabkin 2007).

### **3.3 »Rucksack in der Grundschule - koordinierte Sprachförderung und Elternbildung«**

Das Kernziel des Programms »Rucksack in der Grundschule« liegt in der Aktivierung von Eltern zur Stärkung ihres Eigenengagements für eine erfolgreiche Bildungsbiografie ihrer Kinder. Um dies zu erreichen, werden an Grundschulen einzelne Mütter akquiriert, die nach entsprechender Qualifizierung und Vorbereitung die Rolle einer interkulturell sensiblen, zweisprachigen Elternbegleiterin übernehmen und Müttergruppen anleiten. Die Elternbegleiterinnen sollen zudem eine vermittelnde Rolle zwischen Elternhaus und Schule einnehmen (vgl. Stadt Essen - RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2009, S. 5).

Das Programm »Rucksack in der Grundschule - koordinierte Sprachförderung und Elternbildung« umfasst bei voller Ausschöpfung seines Potenzials eine Vielzahl von Handlungsformen und Beteiligungsmöglichkeiten. Das Rucksack-Programm und das Konzept der Elternbegleiterinnen vereinen - neben dem Baustein der schulischen Sprachförderung - Elemente der interkulturellen Elternbildung (z.B. Thematisierung von Erziehungsfragen, gezielte Förderung elterlicher Kompetenzen, Beschäftigung mit schulischen Fragestellungen sowie mit dem Lernstoff der Kinder in den wöchentlich stattfindenden Elterngruppen) und Elternqualifizierung (Qualifizierung von Migrantinnen zu Gruppenleiterinnen bzw. Elternbegleiterinnen, die als Honorarkräfte arbeiten). Das Konzept der Elternbegleiterinnen ist eine Variation der interkulturellen Vermittlung zwischen Elternhäusern und Schulen. Elemente der Eltern-

information und -beratung - integriert in die Arbeit in den Gruppen oder als Folge der Kooperation mit den Schulen - sind i.d.R. feste Bestandteile des Programms. Manchmal kommen auch Elemente der Elternmitarbeit und im Idealfall der Elternmitwirkung zum Tragen. Das Programm bietet darüber hinaus Möglichkeiten im Bereich der Fortbildung der schulischen Lehrkräfte.

»Rucksack in der Grundschule« setzt genau da an, wo alle Eltern - unabhängig von ihrem eigenen Bildungshintergrund und ihren Deutschkenntnissen - ihre Kinder nachweislich am erfolgreichsten unterstützen können: Die teilnehmenden Mütter werden zum einen in ihren allgemeinen Erziehungskompetenzen gestärkt und zum anderen für die Lernprozesse ihrer Kinder sensibilisiert. Sie lernen, diese Lernprozesse unabhängig von eigenen Bildungserfahrungen erfolgreich begleiten und unterstützen zu können. Das Programm steht in unmittelbarem Bezug zu den jeweils aktuellen schulischen Lernprozessen der Kinder, zielt somit direkt auf den Schulerfolg der Kinder, gleichzeitig aber auf die Qualifikation der Erwachsenen, die Steigerung der Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften/Schulleitung und auf Netzwerkbeziehungen zwischen den Eltern ab. Hinter der Förderung beider Sprachen, der Erstsprache bzw. der Sprache der Eltern sowie des Deutschen, steht ein ressourcenorientierter Ansatz, nach dem die Eltern mit ihren Kindern in der Sprache sprechen, die sie sicher beherrschen. Gleichzeitig werden sowohl Kinder als auch Eltern im Deutschen gezielt gefördert. Wesentliche Schwerpunkte des Programms sind die Beteiligung der Eltern an den häuslichen Lernprozessen ihrer Kinder sowie insgesamt die Schaffung eines lernförderlichen familiären Umfeldes (z.B. durch altersgerechte Spiel- und Lernmaterialien) sowie eines positiven und kommunikativen Familienklimas (z.B. durch gemeinsame Spiel- und Lernaktivitäten). Somit werden einige wesentliche Erkenntnisse aus der Forschung berücksichtigt, die Qualitätsmerkmale wirksamer Zusammenarbeit mit Eltern begründen: Wirksamkeit auf Ebene von Eltern und Kindern, Ressourcenorientierung, Stärkung der Selbstbildungskräfte.

Prinzipiell kann »Rucksack« in zwei Formen gestaltet werden: in sprachhomogenen und in sprachheterogenen »Rucksack-Gruppen«. Je nach Ausrichtung bieten beide spezifische Chancen der Schwerpunktsetzung: Bei den ersten »Rucksack in der Grundschule«-Gruppen handelte es sich um sprachhomogene (türkisch- und arabischsprachige) Müttergruppen, die den Vorteil haben, dass auch Mütter mit sehr geringen Deutschkenntnissen einen

Zugang finden. Der Fokus solcher Gruppen liegt auf der Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen der Kinder bzw. ihrer Zweisprachigkeit. Aufgrund des Interesses von Müttern anderer (und auch deutscher) Herkunft bildeten sich im Laufe der Jahre aber auch sprachheterogene Gruppen heraus, die sich wiederum gut für die interkulturelle Sensibilisierungsarbeit sowie für die Stärkung und Verbesserung der Verständigung und Kooperation der Eltern untereinander eignen. Der sprachliche Schwerpunkt dieser Gruppen liegt auf der Förderung des Deutschen im Rahmen von Mehrsprachigkeit. Wenngleich das Programm für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund offen ist, so waren nur sieben Prozent der in der Evaluation erfassten Mütter deutscher Herkunft - hier besteht also durchaus noch Ausbaubedarf (Stadt Essen - RAA/ Büro für interkulturelle Arbeit 2009).

»Rucksack in der Grundschule« umfasst die erste und zweite Jahrgangsstufe, auf Wunsch von Eltern und Schulen werden inzwischen aber auch dritte Klassen in das Konzept der koordinierten Sprachförderung und Elternbildung einbezogen. Dieses »Rucksack-Aufbauprogramm« unterscheidet sich von »Rucksack« in der ersten und zweiten Klasse insofern, als die Elternbegleiterinnen der dritten Klassen befähigt werden sollen, die Arbeit mit den Müttergruppen sowie die Zusammenarbeit mit den Schulen mehr und mehr selbstständig zu planen. Es findet zwar weiterhin ein regelmäßiger Austausch zwischen den Elternbegleiterinnen und den Qualifizierungsstellen statt, die inhaltliche Gestaltung der Gruppen - auch hinsichtlich der verwendeten Materialien - liegt jedoch in der vollen Verantwortung der Gruppenleiterin, der Gruppen selbst und der Kooperationsschulen. Als Ziele des Aufbauprogramms werden der nachhaltige Aufbau und die Sicherung eines Interkulturellen Netzwerkes zwischen Schulen, Trägern der Familien- und Elternbildung und Migrantenselbstorganisationen genannt.

#### **4 Elternbeteiligung = Mütterbeteiligung? Zur Rolle der Väter**

Über die systematische Einbeziehung der Väter sowohl in Elternbeteiligungsformen, die sich mit Erziehungsfragen und den Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen sowie schulischen Belangen der Kinder auseinandersetzen, als auch in die Kooperation mit den Schulen und Lehrkräften sowie in die schulische Gremienarbeit wurde bislang wenig nachgedacht. Welche Möglich-

keiten hierfür bestehen, soll im Folgenden am Beispiel von Programmen nach dem »Rucksack«-Prinzip gezeigt werden: Parallel zu Müttergruppen könnten Vätergruppen etabliert werden. Möglich wäre auch, die Ehemänner oder Partner der teilnehmenden Mütter in die Gruppenarbeit zu integrieren - allerdings nicht im Sinne von ausschließlich gemischten Mütter-Väter-Rucksack-Gruppen, da sowohl Mütter als auch Väter die Gelegenheit zum Austausch in reinen Frauen- bzw. Männergruppen haben sollen, sondern z.B. in Form von bestimmten gemeinsamen Programmphasen oder zusätzlichen Veranstaltungen, die sich dann explizit an beide Geschlechter richten. Um hierfür geeignete und wissenschaftlich fundierte Konzepte zu erstellen oder bestehende Konzepte der »Väterarbeit« hinsichtlich ihrer Qualität zu überprüfen, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit der Genderthematik - insbesondere im Kontext von Migration (vgl. hierzu z.B. Herwartz-Emden 2000, Freise 2004 sowie das EU-Projekt »Engagierte Väter - Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten« des SOKRATES/Grundtvig-Programms: <http://www.eufis.de/EngagierteVaeter.html>, letzter Zugriff: 19.12.2009).

Ausgehend von bisherigen Erkenntnissen zur Väterforschung einerseits und zur Familienbildung mit Migranten andererseits stellt Freise (2004) für das »Neuland der Väterbildung mit Migranten« (ebd., S. 4), für das noch keine spezifischen Untersuchungen vorliegen und das auch in öffentlich initiierten bzw. finanzierten und geförderten Veröffentlichungen weitgehend fehlt (vgl. hier die Kritik von Tunc, 2005), folgende Aspekte heraus:

#### *Väterbildung mit Migranten*

- kann von einer großen Bereitschaft und von einem hohen Interesse der Väter an Erziehungsfragen und an Fragen des Wohlergehens der Kinder ausgehen,
- soll von den Traditionen, Werten und Erfahrungen der Migrantenkultur ausgehen,
- muss die spezifischen Informationsdefizite und Probleme im Blick haben, die durch die Migration bedingt sind,
- sollte kreative methodische Zugänge in der Bildungsarbeit nutzen (Freise 2004, S. 4f.)

Die »kreativen methodischen Zugänge« hält Freise (2004) für wesentliche Erfolgsfaktoren. Hierbei nennt er »Geh-Strukturen« und deshalb auch die Kooperation mit Elternverbänden der Migranten und mit Migrantenselbst-

organisationen für wichtig. Niederschwelligkeit bedeutet für Freise in diesem Zusammenhang, wenn die Väter über die Mütter angesprochen werden oder aber die Väter dort, wo sie sich regelmäßig treffen, aufgesucht werden und wenn die Ansprache und die Angebote in der Muttersprache der Väter erfolgen.

Auf der Basis der Erfahrungen einzelner Projektpartner des EU-Projekts »Engagierte Väter - Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten« des SOKRATES/Grundtvig-Programms stellt Freise (2004) einige nachahmenswerte Ansätze vor:

- *Informationsveranstaltungen* über die Anforderungen des Schul- und Bildungssystems sind für Migrantenväter dann attraktiv, wenn sie als niedrigschwellige Angebote in ihrer Muttersprache durchgeführt werden.
- *Gesprächsabende* mit Rollenspielen, Gruppendiskussionen etc. zu Themen wie gewaltfreie Erziehung in der Familie u.ä. konfrontieren Migrantenväter und Migrantemütter oftmals nicht nur mit neuen Erziehungsmethoden, sondern auch mit bislang unbekanntem Arbeits- und Kommunikationsmethoden. In neue Methoden muss sensibel eingeführt werden.
- *Interkulturelle Vermittlung* in Form von haupt- und ehrenamtlichen Kulturmittlern, interkulturellen Moderatoren o.ä. schafft Brücken zwischen Migranteltern und der Schulleitung sowie zwischen den Eltern untereinander - nicht nur und nicht erst bei Konflikten.
- Gemeinsame produktive Aktivitäten eignen sich für die *Beteiligung der Väter an den Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen* ihrer Kinder: Konzepte, nach denen Väter zusammen mit ihren Kindern ein sichtbares Produkt herstellen (z.B. Produktion einer CD, Basteln an einem Roboter, Erstellen eines Märchen- oder Geschichtenbuchs mit Material aus der heimatlichen Kultur und in der Familiensprache etc.).
- Die Beteiligung an sportlichen Veranstaltungen eignet sich dafür, die Väter für die *Mitarbeit und Mitwirkung in der Bildungseinrichtung* zu gewinnen. Als Beispiel guter Praxis ist die Durchführung einer schulübergreifenden Olympiade in Rostock zu nennen (s. Freise 2004, S. 7; ergänzt durch eigene Beitr.).

Diese Ansätze enthalten erste Hinweise für zukünftige Projektkonzeptionen der Bildungsarbeit mit Migrantenvätern. Eine weiterführende und präzise wissenschaftliche Aufarbeitung dieses weiten Feldes im Hinblick auf die Konzeptionierung von Programmen zur Väteraktivierung und -bildung muss noch geleistet werden.

Wenn dafür plädiert wird, dass Elternarbeit immer in direktem Bezug zum Lernen der Kinder und Jugendlichen stehen soll, denken viele zunächst an die Koppelung an das Deutschlernen bzw. den Deutschunterricht. Derartige Assoziationen reduzieren die Lernprozesse der Kinder jedoch auf einen Bruchteil dessen, womit sich Schülerinnen und Schüler lernend auseinandersetzen. Während man - zumindest in der Programmatik - längst dazu übergegangen ist, Sprachförderung nicht mehr nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern zu betreiben, so kann auch die interkulturelle Elternarbeit an andere Inhalte als die des sprachlichen Lernens gekoppelt werden. Dies ist keineswegs als Plädoyer gegen die Kombination von Sprachförderung und interkultureller Elternbeteiligung zu verstehen, sondern als ein Aufruf, zusätzlich auch andere Fächer und Disziplinen für die Programme zu öffnen und sie in die Programme einzubinden. Denkbar wären z.B. Projekte im Rahmen von naturwissenschaftlichem Unterricht oder in den Fächern Musik, Kunst und Sport, die einerseits einen großen Gestaltungsspielraum bieten und andererseits bestimmten Eltern(gruppen) - z.B. auch Vätern - möglicherweise den Zugang erleichtern, weil die Projektarbeit in diesen Fächern - zumindest auf den ersten Blick - keine spezifischen sprachlichen Kompetenzen erfordern. Diese inhaltliche Erweiterung wäre ein weiterer Schritt in Richtung ressourcenorientierter Elternbeteiligung.

#### *Literatur*

(weitere Literatur vgl. Originaltext des Gutachtens, Schwaiger und Neumann 2010)

ANE - Arbeitskreis Neue Erziehung (2008). Theoretische Grundlagen der Elternbrief-Entwicklung.

Online verfügbar: <http://www.ane.de/elternbriefe/theoretische-grundlagen-der-elternbriefe.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

Bärsch, J. (Hg.) (2005). Materialiensammlung und Handbuch zur Interkulturellen Elternarbeit (CD-ROM). Köln: KNI Papers 01/05.

Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-87.

Brügel, D. & Hartung, R. (2008). Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld. In DVLFb (Hg.). Forum Lehrerfortbildung, H. 42, Qualitätsentwicklung von Schulen - der Beitrag der interkulturellen Bildung. Hildesheim: DVLFb, 86-92.

Bühler-Otten, S. (2008). Sprachenportfolios. Eine kommentierte Übersicht. In H.H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann (Hg.). Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Förmig Edition 3. Münster: Waxmann, 55-70.

Carr, M. (2001). Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London.

- Elfert, M. & Rabkin, G. (2007). Sprachförderung von Migrantenkindern. Family Literacy in Hamburg. In M. Textor (Hg.). Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. Online verfügbar: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1697.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- Elfert, M. & Rabkin, G. (Hg.) (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Fischer, V., Springer, M. & Zacharaki I. (Hg.) (2005). Interkulturelle Kompetenz. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Freise, J. (2004). Väterbildung mit Migranten - Erfahrungen, Ergebnisse und Perspektiven. Vortrag bei der Abschlussstagung des EU-Projekts »Engagierte Väter - Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten« im Landesinstitut für Qualifizierung in Soest (14.09.2004). Online verfügbar: <http://www.katho-nrw.de/uploads/media/Vaeterbildung.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- Gerwig, K. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten. Grundlagen - Praxiserfahrungen - Anregungen (DVD). Kaufungen: AV1 Pädagogik-Filme.
- Grassau, U. & Böttger, G. (Hg.) (2008). 2. Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online verfügbar: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle\\_bildung/pdf/fachbrief\\_2\\_migrationshintergrund.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/pdf/fachbrief_2_migrationshintergrund.pdf) (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- Herwitz-Emden, L. (Hg.) (2000). Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch-Verlag.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauser, A. (2005). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Berlin/Weimar: verlag das netz.
- Kiefl, W. (1996). Sprungbrett oder Sackgasse? Die HIPPY-Hausbesucherin auf dem Weg zur Integrationshelferin. In Soziale Arbeit 45, 1, 10-17.
- Leu, H.R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Löser, J.M. (2008). Der Settlement Worker in School. Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund. In I. Dirim et al. (Hg.). Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel, 55-65.
- Löser, J.M. (2009). A warm welcome for parents from abroad. Integrationshelfer an kanadischen Schulen. In Diehm et al. (Hg.). Schüler 2009. Migration. Seelze: Friedrich Verlag, 48-49.
- Medvedev, A., Eralp, H. & Kümmerle, S. (2009). Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit. Hamburg: KWB - Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V.
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (2005a). Settlement Workers in School (SWIS) - background information. Online verfügbar: [http://atwork.settlement.org/sys/atwork\\_library\\_detail.asp?oc\\_id=1003365](http://atwork.settlement.org/sys/atwork_library_detail.asp?oc_id=1003365) (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (2005b). Access and Equity. Online verfügbar: <http://atwork.settlement.org/ATWORK/AE/home.asp> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- RAA (Hg.) (2005). RAA in NRW: 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen.

- RAA NRW (Hg.) (2009). Informationen zum Zertifizierungsverfahren Rucksack KiTa. Online verfügbar: [http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/fileadmin/Uploads/Dateien/PDF/0909-Informationen-zum-Zertifizierungsverfahren-Rucksack Kita 09\\_10.pdf](http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/fileadmin/Uploads/Dateien/PDF/0909-Informationen-zum-Zertifizierungsverfahren-Rucksack_Kita_09_10.pdf) (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- Rabkin, G. (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis - für die Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Sann, A. & Thrum, K. (2005). Opstapje - Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojektes. München: DJI. Online verfügbar: <http://www.opstapje.de> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2010). Regionale Bildungsgemeinschaften - Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Online verfügbar: <http://www.raa.de/gutachten-elternbeteiligung.html> (letzter Zugriff: 7.11.2010)
- Stadt Essen - RAA & Büro für interkulturelle Bildung (Hg.) (2008). Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Gesamtevaluation des Programms an Essener Kindertageseinrichtungen. Essen: Amt für Zentralen Service.
- Stadt Essen - RAA & Büro für interkulturelle Bildung (Hg.) (2009). »Rucksack in der Grundschule« - koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Abschlussbericht der Evaluationen 2004/05, 2005/06 und 2006/07. Essen: Amt für Zentralen Service.
- Süss, U., Harmand, C. & Jochim, D. (2008). Die Weinheimer Bildungskette. Bildungslandschaften in kommunaler Verantwortungsgemeinschaft aus der Perspektive des Kindes gestalten. <http://www.integrationcentral.de/Dokumente/Dokumente.aspx> (letzter Zugriff: 18.1.2010)
- Tunç, M. (2005). Vaterschaft im Wandel - Männer mit Migrationshintergrund: »Genossen vom andern Stern?« Online verfügbar: <http://www.eundc.de/pdf/40010.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)



# **Die Rolle der Schriftsprache für den Zweitspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder: das Kieler Modell sprachlicher Frühförderung**

*Reyhan Kuyumcu*

## **1 Anbahnung von Literalität**

In diesem Beitrag geht es um das Kieler Modell sprachlicher Frühförderung (vgl. u.a. Apeltauer 2008). Dieses Modell wurde in Kiel in einer Kindertageseinrichtung entwickelt und später auf weitere elf Einrichtungen in Kiel übertragen. Doch bevor das Konzept des Kieler Modells im Einzelnen dargestellt wird, soll knapp geklärt werden, was unter »Literalität« und unter »Anbahnung von Literalität« zu verstehen ist. »Literalität« (auch »*literacy*«) bezeichnet heute »Begegnung und Umgang mit Schriftsprache und schriftsprachlichen Strukturen«. Im weitesten Sinne wird Literalität als Teilhabe an der Schriftsprachkultur einer Gesellschaft sowie als nicht-spontaner, reflektierter und differenzierter Gebrauch von Sprache (vgl. Apeltauer 2003) verstanden.

Die Entwicklung von Literalität beginnt nicht am Tag der Einschulung, vielmehr machen Kinder schon in ihrem ersten Lebensumfeld Erfahrungen mit Schriftlichkeit (konzeptionelle Literalität, vgl. Feilke 2001, S. 37). Dabei spielen die literalen Praktiken in ihrer Familie eine wichtige Rolle (vgl. u.a. Kuyumcu 2006; 2008). Lesen und schreiben die Eltern selbst viel, so interessieren sich auch ihre Kinder entsprechend für Schrift und Schriftlichkeit, erleben viele Situationen, in denen ihnen vorgelesen wird, haben bereits vor dem Kindergarten eintritt eigene Bilderbücher, Kritzelhefte, Stifte, Lernprogramme und sehen bildungsorientierte Sendungen im Fernsehen. In einer durchschnittlichen deutschen Mittelschichtfamilie sind für Kleinkinder Gelegenheiten zum Schreiben und Lesen sowie Gute-Nacht-Geschichten, Bilderbücher und Magnetbuchstaben nichts Besonderes, sondern Alltag.

Der Umgang mit Literalität prägt sich in jeder Gesellschaft und in jeder Familie auf vielfältige Weise aus. Diese Vielfältigkeit hängt auch mit schicht- und kulturspezifischen Merkmalen zusammen. So entsprechen die literalen

Praktiken von Angehörigen der Unterschicht nicht den Erwartungen von Angehörigen der Mittel- bzw. Oberschicht (für eine ausführliche Diskussion vgl. Cairney 2008); anders als Mittel- und Oberschichtfamilien nutzen diese deutlich weniger schriftliche Medien zur Förderung ihrer Kinder und dies kann sich in schriftorientierten Gesellschaften wie der unseren nachteilig auf die Literalitätsprozesse ihrer Kinder auswirken.

Deutschland gehört zu den Ländern, in denen das Leben von Literalität geprägt ist. Schriftliche Informationen sind konstitutiver Bestandteil des Alltags, man informiert sich etwa durch Flugblätter, Broschüren, Info-Hefte, Kataloge, kostenlose lokale Anzeigenblätter u.a. Fahrgäste lesen und verstehen schriftliche und tabellarische Fahrtauskünfte an Bushaltestellen und Bahnhöfen. In einem durchschnittlichen Haushalt sind Terminkalender, Notizzettel und Pinnwände Normalität, zu bestimmten Anlässen erfolgen Einladungen schriftlich (beispielsweise zu einem »runden« Geburtstag). Die Liste ließe sich fortsetzen.

Es gibt aber auch viele Kulturen, in denen Schriftlichkeit eine geringere Rolle spielt und in denen stattdessen der gesprochenen Sprache ein höherer Wert als dem geschriebenen Wort beigemessen wird. Menschen aus solchen Kulturen nehmen Geschriebenes ganz anders wahr als Menschen aus schriftorientierten Kulturen. Sie übersehen Infotafeln im Kindergarten, schriftliche Mitteilungen an der Pinnwand, wissen nicht, was sie mit dem ihnen in die Hand gedrückten Notizzettel anfangen sollen, können auf Elternabenden keine Protokolle führen, übersehen die Elternpost im Kindergarten und in der Schule, machen keine Einkaufslisten und haben keinen Terminkalender. Entsprechend herausfordernd kann für Menschen, die erst nach ihrer Sozialisation durch eine oral geprägte Kultur in eine schriftgeprägte Gesellschaft zuwandern, der Anfang in dieser Kultur sein. Für Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte ist daher Hintergrundwissen darüber relevant, ob Eltern aus einer weniger schriftorientierten Kultur stammen, da viele Verhaltensmuster der Eltern von den Kindern übernommen werden.

Vielfach nehmen Menschen, die viel mit Schrift zu tun haben und es gewohnt sind, über Geschriebenes zu kommunizieren, das Verhalten von Eltern aus oral geprägten Kulturen als Ignoranz oder Desinteresse wahr. So ärgern sich Erzieherinnen zuweilen, wenn zugewanderte Eltern eine wichtige Information an der Infotafel nicht mitbekommen oder einen Elternabend ver-

passen, weil sie vergessen hatten, in ihr Fach mit der Elternpost zu sehen. Ein Lehrer ärgert sich vielleicht, weil ein Einwilligungszettel für eine Klassenfahrt nach mehreren Tagen ohne Unterschrift der Eltern zurückkommt. Dabei deutet dieses Verhalten nicht zwangsläufig auf Desinteresse oder Ignoranz, sondern kann mit (noch) nicht geschulter Wahrnehmung für schriftliche Kommunikation zusammenhängen. Hiervon sind oftmals nicht nur zugewanderte Eltern aus der Unterschicht, sondern auch Eltern aus der Mittelschicht betroffen. Dieselben Eltern reagieren dagegen oft schnell und zuverlässig auf mündliche Absprachen und persönliche Ansprache.

## **2 Untersuchungsergebnisse aus dem Kieler Modell sprachlicher Frühförderung**

Ende 2002 entstand in Kiel in einem Stadtteil mit vielen Zugewanderten eine Kindergartengruppe mit ausschließlich türkischsprachigen Kindern. Diese Gruppe kam zustande, da vier Fünftel der Kinder auf der gemeinsamen Warteliste für Kindergartenplätze der städtischen Einrichtungen in diesem Stadtteil Türkisch sprachen. Die Gruppe wurde täglich sechs Stunden von einer monolingual deutschen Erzieherin, die einige Wörter Türkisch sprach, sowie von einer bilingualen (Türkisch - Deutsch) Erzieherin betreut. Zusätzlich erhoben eine monolinguale Beobachterin (einmal wöchentlich) und eine bilinguale Beobachterin (einmal wöchentlich) Daten in beiden Sprachen, u.a. durch teilnehmende Beobachtungen. Den Schwerpunkt der Gruppe bildeten drei Handlungsfelder: Elternkooperation, Spracherwerb und Anbahnen von (Bi-)Literalität (vgl. Apeltauer 2008). Die Gruppe bestand aus 15 türkischsprachigen Kindern mit geringen Deutschkenntnissen (am Anfang 13 Mädchen und zwei Jungen; Alter der Kinder: dreieinhalb bis fünf Jahre). Von den Eltern hatten drei Abitur (erworben an einem türkischen Gymnasium), zwei einen deutschen Realschulabschluss, alle anderen hatten in Deutschland oder in der Türkei die Hauptschule abgeschlossen. Diese Gruppe wurde von Prof. Dr. Ernst Apeltauer wissenschaftlich begleitet, auf dessen Anregung hin zusätzlich zum Kindergarten auch Daten in den Familien erhoben wurden, unter anderem, um zu erkunden, wie das Elternhaus der Kinder mit Schrift und Schriftlichkeit umgeht. Dabei wurde auf Erzählen, (Vor-)Lesen, Schreiben sowie die Medien-nutzung der Eltern und Kinder eingegangen.

Die Analyse der Daten zeigt, dass bei den meisten Kindern in der Gruppe häusliches Lesen und Schreiben kaum eine Rolle spielten (vgl. auch Kuyumcu 2006; 2008). Abgesehen von zwei Müttern berichteten auch Eltern, die eine höhere Schule absolviert hatten, dass sie weder selbst Bücher lasen noch ihren Kindern vorlasen. Andere Eltern sagten beispielsweise, dass sie ihren Kindern nicht vorlasen (»Sollte man das jetzt schon im Kindergarten tun? Warum?«), dass sie zu Hause keinen Terminkalender und dass ihre Kinder kaum Bilderbücher besäßen. Eine Mutter, die stolz berichtete, dass sie ihrem Sohn nach seinem Eintritt in den Kindergarten ein Bilderbuch gekauft habe, fand das Buch auf Nachfrage nicht. Eine andere meinte, Bücher sollten Kinder nur unter Aufsicht in die Hand bekommen, weil sie die Bücher beschädigen könnten, was schade um das Geld wäre. Nur in einer einzigen Familie stand außer der obligatorischen Vitrine auch ein Bücherregal.

Da feststand, dass diese Kinder in Deutschland aufwachsen und mit den Anforderungen dieser Gesellschaft konfrontiert sein würden, sollten sie im Kindergarten nicht nur die für den Kindergarten benötigte Alltagssprache lernen, sondern insgesamt möglichst viele positive Erfahrungen mit Schrift und schriftsprachlichen Strukturen machen. Sie sollten bei zahlreichen Anlässen Weltwissen sammeln und dabei auf allen Ebenen differenzierter Sprache begegnen. Weiterhin sollten eine enge Kooperation und ein intensiver Austausch mit den Eltern stattfinden. Auf dieser Grundlage wurden Lernstationen in der Gruppe eingeführt (vgl. Apeltauer 2008).

### **3 Lernstationen**

Damit die Kinder der Schriftsprache und schriftsprachlichen Strukturen in einer vorbereiteten Umgebung begegnen konnten, wurden in der Gruppe vier Lernstationen eingerichtet. Gemeint sind damit Ecken im Gruppenraum, die eine Lesestation, eine Hörstation, eine Mal-/Schreibstation und ein Medienstation beherbergen. Der Begriff »Station« diente zur Verständigung auf fachlicher Ebene im Projektteam. Die Kinder kannten die »Stationen« als »Ecken« (also »Hörecke«, »Lesecke« usw.).

*Lesestation:* Da einer der Schwerpunkte in der Gruppe das Anbahnen von Literalität war, sollten Bücher in der Gruppe und im Alltag einen festen Platz

einnehmen. Am Anfang standen diese in einer Kiste im Gruppenraum. Nach einigen Monaten beobachteten die Erwachsenen in der Gruppe, dass die Kinder an den Büchern kaum noch Interesse zeigten. Der Grund dafür ließ sich auf einer Kinderkonferenz feststellen. Auf Nachfrage meinten die Kinder, dass die Bücherkiste einfach viel zu voll sei und es zu lange dauere, bis sie dort ihr Lieblingsbuch fänden. Eines der Kinder sagte: »Ich möchte es so, wie es in der Bücherei ist«. In der Bücherei hatten die Kinder nämlich bereits gelernt, nach Kategorien zu suchen. Daraus wurden zwei Konsequenzen gezogen: Erstens, zwei Elternteile erklärten sich zum Aufbau einer Kinderbibliothek in der Gruppe bereit und zweitens gab es einen Bilderbuch-Morgenkreis. Die Eltern suchten dafür ein Bücherregal aus und bauten es in der Gruppe zusammen. Im Bilderbuch-Morgenkreis wurden anschließend alle Bücher aus der Bücherkiste kategorisiert - von den Kindern. Die Bezeichnungen für die Kategorien führten dabei ebenfalls die Kinder ein. So entstanden die Kategorien »Tierbücher«, »Fahrzeugsbücher«, »Hexenbücher«, »Doktorbücher«, »Freundebücher« (Bücher über Freundschaft) sowie »Mama- und Papabücher« (Bücher zur Sexualerziehung). Jedes Buch wurde mit einer Farbe oder einem Zeichen markiert, die gleiche Farbe oder das gleiche Zeichen befanden sich am Regal. So wussten auch die Kleinen, welches Buch im Regal wohin gehörte.

Die Lesestation motivierte die Kinder nicht nur, wieder Bücher in die Hand zu nehmen und allein oder in der Gruppe zu betrachten, sondern stieß zahlreiche weitere Lernprozesse an:

- Für die Ausleihe von Büchern (auch von CDs und Spielen) bemalte jedes Kind eine »Ausleihtasche«. Nur in diesen Taschen durften sie die Medien nach Hause tragen.
- Damit die häufige Nutzung der Bücher und die Ausleihe nach Hause keine Verluste und Schäden verursachten, wurde in den Morgenkreisen der Umgang mit Büchern thematisiert. Die Kinder besprachen mit den Erwachsenen, wie mit Büchern umzugehen sei. Diese Regeln wurden auf ein Plakat geschrieben, von den Kindern unterschrieben und in der Gruppe auf Augenhöhe der Kinder angebracht.
- Ein Kartei-Ordner für die Ausleihe wurde zusammen mit den Kindern hergestellt. Wenn ein Kind etwas ausleihen wollte, musste es dies auf seiner Karte im Kartei-Ordner eintragen (lassen). Die Kinder suchten sich die Farbe,

mit der sie ihren Namen auf die Karte schrieben, selbst aus. So konnten sich auch die kleinen Kinder ihre Karte besser merken. Kindern, die ihren Namen noch nicht schreiben konnten, halfen die Erwachsenen.

- Es gab in der Gruppe bereits viele ins Türkische übersetzte Bücher. Auch Eltern, die kein Deutsch sprachen, wurden durch die Ausleihe dieser zweisprachigen Bücher angeregt, ihren Kindern die nach Hause gebrachten Bilderbücher vorzulesen.

*Hörstation:* (Zu-)Hören spielt eine entscheidende Rolle für den Erwerb einer Sprache, denn Input ist eine grundlegende Voraussetzung für den Erwerb. Aber was macht man in einer Umgebung, in der es kaum (gleichaltrige) Erstsprachler des Deutschen gibt? Zunächst wurde in der Gruppe eine Hörecke eingerichtet. Hierzu gab es ein Abspielgerät für Cassetten und CDs. Die CDs waren teilweise gekauft, teilweise selbst aufbereitete Hör-CDs mit Fassungen der Lieblingsbilderbücher der Kinder auf Türkisch und auf Deutsch (auf einer CD). Zusätzlich erhielten die Kinder die Möglichkeit, mittels schnurloser Kopfhörer allein oder in einer Gruppe diese Geschichten in der von ihnen ausgewählten Sprache zu hören. Das Anhören solcher CDs sollte das interaktive Erzählen in der Gruppe keineswegs ersetzen; Bilderbuchbesprechungen in den Morgenkreisen und Kleingruppen fanden weiterhin regelmäßig statt. Trotzdem spielte die Hörecke im Alltag eine wichtige Rolle:

- Die Kinder mussten sich darauf einigen, welche Geschichte sie in welcher Sprache hören wollen, wenn sie sich etwas in der Gruppe anhören wollten. Es gab vier schnurlose Kopfhörer sowie ein Abspielgerät für Cassetten und CDs.

- Für Kinder, die von einem bestimmten Buch fasziniert waren und dieses immer wieder vorgelesen bekommen wollten, gab es nun eine Möglichkeit, die Geschichte beliebig oft in der von ihnen ausgewählten Sprache (Türkisch oder Deutsch) zu hören. Durch diese Möglichkeit konnte sich ein Junge sein Lieblingsbuch *Zilly die Zauberin* mehrmals täglich anhören und lernte es nach einigen Tagen auswendig.

- Durch die Hör-CDs entwickelten sich in beiden Sprachen differenziertes Zuhören und Konzentrationsvermögen.

- Die Kinder konnten sich aussuchen, in welcher Sprache sie die Geschichte hören wollten. Die Geschichte in der Erstsprache diente dem Ver-

ständnis der Geschichte, aber auch zur Weiterentwicklung der Erstsprache. Die Geschichte in der Zweitsprache nutzten die Kinder, um ihre Deutschkenntnisse zu erweitern. Einige Kinder sprachen während des Hörens Wörter und Strukturen nach, andere lernten Sätze und Äußerungen aus den Geschichten und erprobten sie in der Gruppe.

- Zur Erstellung türkischer Fassungen der Geschichten konnten Eltern gewonnen werden, die bereit waren, eine CD mit einer Geschichte zu besprechen. Dadurch wurden die Kompetenzen der Eltern in den Vordergrund gestellt. Außerdem erhöhte sich die Hörmotivation auch jener Kinder, die am Anfang kein erkennbares Interesse an Hörgeschichten zeigten, wenn ihre eigenen Eltern oder Geschwister die Hör-CDs besprochen hatten.
- Die Kinder trafen in ihrem Lebensumfeld nur auf wenige deutschsprachige Gesprächspartner. Für viele Kinder in der Gruppe war die deutsche Erzieherin die einzige muttersprachliche Gesprächspartnerin. Durch die Hör-CDs auf Deutsch lernten die Kinder Stimmen und Sprechweisen anderer deutscher Muttersprachler kennen, und übten, sich auf diese einzustellen.
- Das gemütliche Anhören der Geschichten mit dem dazugehörigen Buch auf dem Schoß hat die Motivation und die Einstellung zu Büchern positiv beeinflusst.

*Mal- und Schreibstation:* In der Mal-/Schreibstation gab es außer Papier, Stiften und Bastelutensilien auch Magnettafeln mit türkischen und deutschen Buchstaben und Ziffern. Hier schrieben die Kinder ihre Namen, Namen von Familienangehörigen oder Wörter, die sie bereits schreiben konnten, oder bildeten aus den bunten Buchstaben und Ziffern farbige Muster und kreierte Bilder. Malen und Schreiben fand allerdings nicht nur in dieser Ecke statt. Geschrieben wurde in der Gruppe überall und über vieles:

- Je nach Anlass diktierten die Kinder Begrüßungsbriefe an neue Kinder, Abschiedsbriefe an scheidende Kinder, Gute-Besserung-Karten an kranke Kinder und Geburtstagskarten. Diese wurden dann gemeinsam zur Post gebracht oder in den Briefkasten des Adressaten eingeworfen.
- Nach jedem Ausflug und jeder größeren Gruppenaktivität wurde zusammen reflektiert. Die Kinder erzählten den Erzieherinnen, was sie gesehen und erlebt, wie sie sich dabei gefühlt und ob sie einen Vorschlag für den nächsten Ausflug hatten. All dies schrieb die Erzieherin, vor den Augen der Kinder,

auf ein Plakat, zusammen mit dem Namen des Kindes, das gerade erzählte. Das Plakat kam in der Gruppe in Augenhöhe der Kinder an die Wand. Nicht selten erkannten die Kinder auf dem Plakat ihren Namen und ließen sich von den Erzieherinnen ins Gedächtnis zurückerufen, was sie während des kollektiven Diktats erzählt hatten. Insbesondere fanden während der regelmäßigen kollektiven Diktate viele Lern- und Sprachreflexionsprozesse statt. Die Kinder nahmen es sehr ernst, wenn sie erlebten, dass ihre Erzählungen aufgeschrieben wurden. Sie korrigierten sich häufiger, versuchten, ihre Gedanken schöner zu formulieren, wägen ihre Wörter ab, sprachen langsamer, wenn sie sahen, dass die Erzieherin nicht so schnell mitkam, bemerkten, dass zwischen Wörtern Pausen eingelegt werden und vieles mehr. Kollektive Diktate bieten zudem eine gute Gelegenheit zu beiläufigen Korrekturen. Wenn ein Kind über den vorherigen Tag berichtete und beispielsweise sagte: »Dann ich nach Hause gehen«, sagte die Erzieherin: »Moment, nicht so schnell. Also du hast gesagt: ›Dann‹ (schreibt auf), ›bin ich‹ (schreibt auf), ›nach Hause‹ (schreibt auf), ›gegangen‹«.

- Entscheidungen und Absprachen auf den Kinderkonferenzen wurden in das Protokollheft eingetragen. Bei Bedarf - etwa wenn sich Kinder nicht erinnern konnten, was auf der Kinderkonferenz beschlossen worden war - klärte ein Blick ins Protokollheft.

- Es gab in der Gruppe eine Kinderpost aus Stoff, die von einer Mutter genäht wurde. Diese kann man sich wie einen dicken Vorhang mit vielen Fächern vorstellen. Die Farbe des eigenen Fachs und den Platz auf dem Stoff wählten die Kinder selbst aus. In diese Fächer kamen Briefe, Geburtstags-Glückwunschkarten, Karten, die die Kinder von Erwachsenen (beispielsweise aus dem Urlaub) bekamen und anderes.

- Jedes Kind hatte eine Wäscheklammer aus Holz. Damit klammerten sie den Aufgaben- und den Anwesenheitsplan an, damit klar war, welche Aufgabe sie in der Woche in der Gruppe zu übernehmen hatten (etwa Blumen gießen, Tisch decken, Essenswagen holen, zurückbringen in die Küche etc.) oder wo sie sich gerade befanden (im Puppenraum, im Bewegungsraum, auf dem Flur, in einer der Gruppen usw.). An den Klammern waren außer ihren Bildern auch ihre Namen befestigt. Häufig schrieben die Kinder ihre Namen von diesen Klammern ab, beispielsweise, wenn sie eine Geburtstagskarte unterschrieben.

Die pädagogischen Kräfte waren dafür sensibilisiert, den Alltag schriftlich zu begleiten und die Kinder in allen Situationen sprachlich zu unterstützen. Zahlreiche Schilder und Verschriftlichungen wurden auf Augenhöhe der Kinder angebracht, die Kinder erlebten damit um sich herum eine literale Atmosphäre.

*Medienstation:* In der Medienstation gab es einen Computer und einen Drucker. Bis Ende 2007 waren in der Gruppe auch ein Mikrofon, eine Videokamera sowie ein Minidiskgerät vorhanden, die hauptsächlich von den Mitarbeiterinnen - aber auch von den Betreuerinnen der Gruppe und den Kindern des Projekts - genutzt wurden. Die Gruppe wurde bis Ende 2007 wissenschaftlich begleitet. Nach dieser Zeit wurden das Minidisk-Gerät, das Mikrofon und die Videokamera im Kindergarten allen Gruppen in einem neu eingerichteten Medienraum zur Verfügung gestellt.

Momentan stehen diese zusammen mit einem Diaprojektor für Bilderbuchkinos in einem separaten Medienraum. Am Anfang standen die beiden Erzieherinnen reproduktiven Medien - insbesondere dem Computer - kritisch gegenüber. Jedoch erwies sich der Einsatz unterschiedlicher Medien als sehr vorteilhaft:

- Die Kinder machten beispielsweise Projekte mit, in denen sie selbst eine Hörbuch-CD aufbereiteten. Zuvor war bereits die Hörbuch-CD von *Der Kleinen Raupe Nimmersatt* auf Deutsch gekauft worden, die von den Kindern mit großer Begeisterung angehört wurde. Während eines Morgenkreises äußerten die Kinder den Wunsch, *Die Kleine Raupe Nimmersatt* auch auf Türkisch zu hören. Da eine solche CD zu dem Zeitpunkt am Markt nicht angeboten wurde, ergab sich ein Kleinprojekt, während dessen die Kinder selbst eine CD mit der Geschichte besprachen. Während des Projekts nahmen die Kinder sehr ernst, zu sehen, dass ihre Äußerungen aufgenommen wurden. Sie waren kritisch, korrigierten sich selbst und einander und benutzten ein höheres Register anstelle von Alltagssprache. So sagte ein Kind beispielsweise: »*Kendine yemek aramaya başlamış*«, was mit »Sie begann sich etwas zum Essen zu suchen« zu übersetzen wäre.

- Durch die Videoaufnahmen und das anschließende Betrachten dieser Aufnahmen wurden bei den Kindern Selbstreflexionsprozesse angeregt. Sie erkannten beispielsweise selbst, dass sie etwas richtig oder falsch gesagt hatten, und redeten darüber.

- Durch den Umgang mit reproduktiven Medien hatten die Kinder viele Möglichkeiten, Erfahrungen mit Buchstaben und Ziffern zu sammeln. Auf einer zweisprachig aufbereiteten CD erkannten sie beispielsweise - nachdem sie einige Male gefragt hatten - den durchnummerierten deutschen und türkischen Titel eines Hörbuchs: 1. *Mama hat ein Ei gelegt* - 2. *Annem yumurtladı*. Nun wussten sie auch, dass sie die deutsche Version der Geschichte hörten, wenn der CD-Abspieler eine »1« anzeigte. Sie fanden auch schnell heraus, dass sie die türkische Version der Geschichte hören konnten, wenn sie die Taste für den schnellen Vorlauf drückten. So gingen die Kinder mit den reproduktiven Medien schon bald kompetent um.
- Nicht zuletzt stärkten die reproduktiven Medien das Selbstbewusstsein der Kinder: Auch schüchternere und zurückhaltendere Kinder wollten vor der Kamera »Konzerte geben« oder »Theater spielen«. Solche »Auftritte« animierten die Kinder, sich auch einmal in den Mittelpunkt zu stellen, was sich wiederum auch für Sprachentwicklungsprozesse als positiv erwies.

#### **4 Der Unterschied zwischen Alltags-, Fach- und Schulsprache**

Es gibt viele Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache. Das Deutsche hat gar eine eigene Zeitform für die Vergangenheit in der Schriftsprache. So würde man in einem Gespräch kaum sagen: »Ich aß heute kein Frühstück, aber trank Kaffee« oder »Nach der Krankheit genas ich zügig«. Auch gelten bestimmte Wörter in geschriebenen Texten als zu »umgangssprachlich«, man sollte etwa statt »oft« bzw. »mal« eher »häufig« bzw. »einmal« schreiben.

Die Überlegung, in der Kieler Modellgruppe Sprachentwicklungsprozesse der Kinder durch Lernstationen anzuregen und dass die Kinder sowohl in ihrer Erstsprache als auch in ihrer Zweitsprache eine differenzierte Sprache hören und gebrauchen sollten (vgl. Apeltauer 2008, S.113), beruht auf dem heute herrschenden Konsens darüber, dass viele ein- und zweisprachig aufwachsende Kinder aus benachteiligten Familien in ihrer Schullaufbahn nicht an sprachstrukturellen Elementen (wie beispielsweise am falschen Gebrauch des Artikels) scheitern, sondern häufiger an schrift-, schul- und fachsprachlichen Elementen der Sprache. Diese Elemente kommen unter Umständen bereits sehr früh in der Schule vor. Nehmen wir beispielsweise das Verb »malen«,

das fast allen (ein- und auch zweisprachig aufwachsenden) Kindern im ersten Schuljahr bekannt sein dürfte. In einer Unterrichteinheit im ersten Schuljahr bekamen die Kinder einen Aufgabenzettel, auf dem die erste Aufgabe lautete: »Male eine Tomate«. Ein zweisprachig aufwachsendes Kind fragte daraufhin die Lehrerin: »Aber wer ist Male?« Das Kind hatte »Male ...« nicht verstanden, weil »Male ...« eine schriftsprachliche Struktur ist. Wenn Erwachsene mit Kindern sprechen, sagen sie kaum »Male«, sondern eher »Mal ...« oder »Mal doch ...«. Dieses Beispiel zeigt, dass die Schriftsprache bereits auf einem niedrigen Niveau Schwierigkeiten bereiten und auch das Aufgabenverständnis beeinträchtigen kann. Später unterscheiden sich schriftsprachliche Elemente in den Aufgaben sehr deutlich von Elementen gesprochener Sprache. Ein Beispiel aus dem Mathematikunterricht: »Vergrößern wir den Winkel um 5 Grad, so können wir den Umfang in gleich große Teile zerlegen.«

Diese Unterschiede, auf die Cummins bereits 1979 hingewiesen hat und unter den Begriffen »BICS« (*Basic Interpersonal Communicative Skills* - übersetzbar mit »Alltags- oder Umgangssprache«) und »CALP« (*Cognitive Academic Language Proficiency* - übersetzbar mit »Bildungssprache«, vgl. Gogolin & Lange 2010) zusammenfasste, spielen in der Schullaufbahn der Kinder eine wichtige Rolle (weitere Ausführungen dazu auch in den Beiträgen von Hopf und Berg in diesem Band). Insbesondere Kinder, die zu Hause keiner differenzierten Sprache begegnen und andere literale Praktiken erleben als z.B. Geschichten vorgelesen bekommen, können schon in den ersten Schuljahren überfordert werden. Daher ist es einerseits wichtig, dass bei Kindern, in deren Familie Lesen und Schreiben zu Hause kaum eine Rolle spielen, so früh wie möglich Literalität angebahnt wird. Andererseits sollten Pädagogen in betreuenden Institutionen die eigene Haltung gegenüber unterschiedlichen literalen Praktiken von Kindern selbst reflektieren und daraus Konsequenzen ziehen.

## **5 Welche Rolle spielen die Eltern?**

Die ersten literalen Erfahrungen machen Kinder in der Familie, die sie damit stark prägt. Die Frage stellt sich nun, wie man Eltern unterstützen kann, deren literale Praktiken, erworben vor bestimmten kultur- und schichtspezifischen Hintergründen, ihren Kindern in einer schriftorientierten Gesellschaft zum Nachteil gereichen können. Unseren Beobachtungen in der Modellgruppe

sowie Erfahrungsberichten zufolge können wir davon ausgehen, dass alle Eltern das Beste für ihre Kinder wollen. Sie sind zwar möglicherweise »bildungsfern«, aber fast immer auch »bildungswillig« und »bildungsfähig« (vgl. Apeltauer 2006). Sie sind Experten für ihre Kinder und können in den betreuenden Institutionen als Erziehungspartner fungieren. In der Kieler Modellgruppe war die Kooperation mit den Eltern konstitutiver Bestandteil des pädagogischen Konzepts:

- Auf Anregung des Projektleiters wurde mit allen Eltern ein Kennenlerngespräch geführt, bevor die Kinder in die Gruppe kamen. Dieses Gespräch fand nach dem Aufnahmegespräch mit der Kindergartenleitung statt, in dem überwiegend Formalitäten zu klären sind. (Für weitere Informationen vgl. Apeltauer 2006; Kuyumcu & Kuyumcu 2004).

- Hierzu stellten die beiden Betreuerinnen den Eltern in einer gemütlichen Atmosphäre Fragen wie: »Welche Sprachen werden bei Ihnen zu Hause gesprochen?« »Wer spricht mit wem in welcher Sprache?«, »Was spielt Ihr Kind am liebsten?«, »Gibt es Umstände in Ihrer Familie, die Ihr Kind bedrücken könnten?«, »Lesen Sie Ihrem Kind vor?« (vgl. auch Kuyumcu & Kuyumcu 2004). Die Eltern führten diese Gespräche gerne und erzählten bis zu einhalb Stunden über ihre Kinder und ihre Familie. Die Erfahrungen mit diesen Gesprächen waren so gut, dass andere Gruppen und Einrichtungen sie bald übernahmen. Ansonsten hat jede Einrichtung bzw. Gruppe je nach Schwerpunkt und Interesse einen eigenen Erstgesprächsbogen entwickelt. Eine Erzieherin meinte, sie habe in diesen Gesprächen mehr über die Kinder und ihre Familien gelernt, als sie sonst in sechs Monaten hätte erfahren können.

- Den Eltern wurden Hospitationen in den Morgenrunden angeboten. Sie konnten sich zur Morgenrunde dazusetzen und zusehen, wie etwas besprochen wurde oder wie ein Bilderbuch betrachtet wurde. Viele Eltern fanden diese Erfahrung sehr positiv, einige meinten, dass sie jetzt endlich verstehen würden, was eine Morgenrunde sei.

- Den Eltern wurden mehrsprachige Fortbildungen zu Vorlesepaten angeboten, auf denen sie sich mit Fragen wie »Warum ist Vorlesen wichtig?«, »Wie kann man vorlesen?« und »Was mache ich, wenn mein Kind sich nicht für (Vor)Lesen interessiert?« befassten. Auf diesen Fortbildungen fanden die Plenumsbesprechungen auf Deutsch statt, die AGs wurden, je nach Möglichkeit, nach einzelnen Sprachen aufgeteilt. So entstanden AGs auf Deutsch,

Türkisch, Arabisch, Russisch und anderen Sprachen. Die Zeiten wurden so festgelegt, dass gerade Eltern mit Kindergartenkindern die Termine problemlos wahrnehmen konnten (also vormittags, meist vor 13 Uhr). Das Literaturhaus Schleswig-Holstein e.V. bietet regelmäßig Fortbildungen für Vorlesepaten an.

- Es gab regelmäßige Elterntreffen und Elternabende, auf denen die Eltern unter anderem über Sprachentwicklung informiert wurden. Zusätzlich gab es das Angebot an die Eltern, mit ihnen im Kindergarten oder zu Hause (je nach Wunsch der Eltern) die Entwicklung ihrer Kinder zu besprechen. Diese Art der persönlichen Ansprache kam bei den Eltern sehr gut an.

- Eltern wurden in die pädagogische Arbeit der Gruppe einbezogen. Sie besuchten zusammen mit den Kindern die Bücherei, die Väter lasen zur Adventzeit türkische Märchen vor, welche die Kinder, anstelle von Süßigkeiten, täglich ihrem Adventkalender entnahmen. Die Eltern hatten die Möglichkeit, alle Aktivitäten in- und außerhalb der Gruppe (z.B. Bilderbuchkino, Waldausflüge) zu begleiten. Jedoch sollten aus pädagogischen Gründen bei einer Aktivität nicht mehr als insgesamt zwei Elternteile anwesend sein.

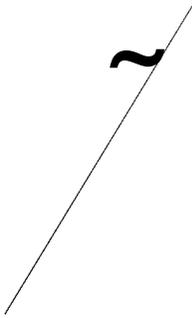
## **6 Ausblick**

In diesem Beitrag wurde über das Konzept einer gelungenen Praxis berichtet. Die Kinder aus der Kieler Modellgruppe sprachlicher Frühförderung fielen nach ihrer Kindergartenzeit in ihren weiterführenden Schulen positiv auf. Sie konnten konzentriert zuhören, waren an Büchern interessiert und liehen regelmäßig Bücher aus der Schulbücherei aus. Vor allem aber entwickelten sie, wie ihre Eltern auch, Selbstvertrauen, und haben gelernt, eigene Interessen zu vertreten und zu verfolgen (vgl. Apeltauer 2008, S. 130). Die Eltern - entgegen einer verbreiteten, anders lautenden Annahme - konnten für die Teilnahme und Gestaltung des Kindergeschehens gut aktiviert werden (vgl. ebd.). Auch sie fielen in den Schulen positiv auf. So haben sie sich in der Schule zu Elternsprecherinnen und -sprechern und später in den Schulelternbeirat wählen lassen. Obwohl die zweieinhalb Jahre dauernde Frühförderung im Kindergarten nachweislich eine gute Grundlage war, war das erste Schuljahr für die Kinder dennoch nicht frei von Schwierigkeiten und Wortschatzlücken. Dies zeigt deutlich, dass bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, insbesondere bei solchen aus buch- oder auch bildungsfernen Familien, die Förderung in

der Grundschule nach der Kindergartenzeit weiterhin nötig ist. Diese Förderung sollte sich nicht auf die Vermittlung von sprachstrukturellen Elementen beschränken, sondern versuchen, Kindern nahe zu bringen, dass Lesen, Schreiben und Lernen Spaß machen können. Dafür ist es wichtig, dass Lehrkräfte sich vergegenwärtigen, welche Voraussetzungen die Kinder für ihr Verständnis im Unterricht mitbringen, wie man an ihre Vorerfahrungen knüpfen kann und wie mit Eltern in dieser Hinsicht kooperiert werden kann (vgl. Isler 1995, S. 50). Es ist für alle Beteiligten vorteilhaft, wenn sie sich auf offene Begegnungen miteinander einlassen, andere Erfahrungen akzeptieren, Begriffe neu definieren und so einen gemeinsamen Weg gehen.

### *Literatur*

- Apeltauer, E. (2003). Literalität und Spracherwerb. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. H. 32.
- Apeltauer, E. (2006). Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. H. 40/41.
- Apeltauer, E. (2008). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hg.). Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 111-134.
- Cairney, T. (2008). Community literacy practices and education: Australia. In B.V. Street & N.H. Hornberger (Eds.). Encyclopedia of Language and Education. 2nd Edition. Volume 2: Springer Science + Business Media LLC, 207-225.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research. 1979/49, 222-251.
- Feilke, H. (2001). Was ist und wie entsteht Literalität. Pädagogik 2001/6, 34-38.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung in der Praxis. Eine Handreichung FÖRMIG Material Band 2. Münster u.a.: Waxmann.
- Isler, D. (1995). Schule - Schicht Chance: Der alte Zopf wächst weiter - aber wie? In A. Linke & I. Oomen-Welke (Hg.). Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 38-60.
- Kuyumcu, R. (2006). Jetzt male ich dir einen Brief. In B. Ahrenholz (Hg.). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 34-45.
- Kuyumcu, R. (2008). Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten. In P. Wieler (Hg.). Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? Freiburg im Breisgau: Fillibach, 209-232.
- Kuyumcu, S. & Kuyumcu, R. (2004). Halt(ung) Elterarbeit oder: erst das Gespräch mit den Eltern und die Arbeit mit den Kindern. Kita aktuell Norddeutschland. Nr. 3/2004: Carl Link Verlag, 63-65.



## **Es war einmal ein Zebra**

Ein Dokumentarfilm über die Lesekultur  
an der Lenauschule Berlin-Kreuzberg

*Bärbel Lutz-Saal*

► Wie kann Lesekultur an einer Ganztagschule etabliert werden? Wie kann jedes Kind zu einem Buch kommen und dabei Lesen als eine Form von »Vergnügungskultur« kennen lernen? Der Film »Es war einmal ein Zebra« macht anschaulich, wie diesen Fragen an der Lenau-Grundschule in Berlin-Kreuzberg erfolgreich nachgegangen werden kann. Fast zwei Jahre lang hat die Dokumentarfilmerin Gerburg Rohde-Dahl Kinder und Erwachsene in der Lenauschule begleitet. Entstanden ist so ein knapp einstündiger Film, der in 12 Kapiteln die Arbeit der Schule beschreibt und so auch für Fortbildungen benutzt werden kann. Er ist kostenlos über den Förmig-Modellversuch, Werkstatt für Integration durch Bildung (WIB), Adalbertstr. 23, 10997 Berlin, zu beziehen. ◀

Von einer Dokumentation, die sich die Beschreibung eines Schulprojektes zum Thema macht, erwartet man einen rein informativen Bericht, eher eine Reportage. Und dann findet man mit dem vorliegenden Film ein kleines Wunder.

Es tut gut, mit Gerburg Rohde-Dahls Film »Es war einmal ein Zebra« über die Fördermaßnahmen der Lenau-Schule in Berlin-Kreuzberg in einer Dokumentation ein Thema in kongruenter Form behandelt und dargestellt zu sehen, die formal, ästhetisch, inhaltlich und vom Aufbau her gekonnt gemacht ist! Man merkt dem Film die lange Spielfilmauseinandersetzung und vor allem die Erfahrung der Filmerin im Umgang mit Dreharbeiten mit Kindern an. Ihre ganze Sympathie dieser Zielgruppe gegenüber drückt sie mit filmischen Mitteln und mit einer sehr schönen, warmherzigen und am Spielfilm geschulten Kameraarbeit aus. Das zeigt sich darin, wie vertrauensvoll sie an die »Protagonisten« herangeht, wie sie mit Zuneigung Nähe herstellt, frei von jeglichem Voyeurismus, und wie sie damit eine Brücke zum Zuschauer baut. Die Authentizität (hier ist das oft missbrauchte Wort angemessen) berührt zutiefst. End-

lich traut sich mal wieder jemand, Ruhe und die nötige Länge, die eine Szene braucht, anzuwenden.

Man merkt, dass die Filmerin von dem Schulprojekt überzeugt ist, und es gelingt ihr, das über den Film weiterzugeben. Mit Sympathie führt sie die Plausibilität des didaktisch sehr überlegten Gesamtprojektes vor, also wie sinnvoll und wirksam eine langfristig begleitende Förderung ist: Am Anfang die Leseangst, die Schreibschwäche. (Wobei Lesen nicht als bürgerliches Gut an sich dargestellt wird, sondern als - wie es die Projektleiterin Sibylle Recke am Ende sagt - als Teilnahme an demokratischen Prozessen: aneignen, verstehen, analysieren, umsetzen.)

Der didaktische Verstand, der das Projekt »Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund« leitet, spiegelt sich im klaren Aufbau des Filmes wider. Man genießt, wie Bild und Ton übereinstimmen und damit das Thema verdichten, wie die Inhalte bzw. Kapitel an der richtigen Stelle dekliniert werden, wie empathisch die Kamera dazu Überzeugungsarbeit leistet. So überzeugt auch das dargestellte und begleitete Projekt selbst.

Der Prozess wird so dokumentiert, dass man von Anfang an mit Spannung die Aktionen und ihre Wirkungen verfolgt:

- Die Mühen des ersten Entzifferns und Formulierens werden sofort positiv aufgefangen und sinnlich erfahrbar gemacht in den spielerischen Umsetzungen, z.B. mit einem wunderschönen Schattenspiel.
- Dann die konkreten Erfahrungen, z.B. mit dem Buch »Frag mich«, mit seiner Aufforderung zum vertrauensvollen Sprechen miteinander, und wie Kinder sich so über Lesen, Verstehen, Ausdrücken und Schreiben selbst schulen.
- Oder die faszinierende Idee und Werbung mit dem Ferienbücher-Koffer und den Umgang damit.
- Dann die Bibliothek als Ort der Geborgenheit, die das Gelernte vertieft. Da z.B. die schöne Idee mit der Diashow der Bilderbücher, die am Ende mit den von den Kindern überzeugten Müttern wieder aufgenommen wird, oder das bezaubernde Tischtheater.

Von den äußerst vergnüglich anzusehenden konkreten Darstellungen leitet der Film zum pädagogischen Konzept der Projektarbeit über, dem des sozialen Lernens. Der Filmerin gelingt es, diese pädagogische Formel sinnlich zu belegen mit der Dokumentation des gemeinsamen Lesens und Kommentierens, und wie das zum interpretatorischen Gespräch führt. Oder wie es ist,

mit Nicht-FreundInnen etwas zu gestalten oder Jungen und Mädchen zur selbstverständlichen Zusammenarbeit zu führen. Zum sozialen Lernen gehört auch Vertrauen, sich in einer Umgebung der oft körperlichen Grobheiten wieder vorsichtig anfassen (lassen) können, einfühlsam dargestellt in der Szene des Blind-sein-Spielens oder der Spiegelungen.

Natürlich kann ein mit minimalem Etat ausgestatteter Film nicht einen Schulanfängerjahrgang vier oder fünf Jahre lang begleiten. Die Filmerin beschreibt die Fortschritte anhand der Projektarbeit, indem sie die Aktionen verschiedener Klassenjahrgänge zusammenfügt. Mit dieser klugen, filmischen Entscheidung gelingt es ihr, sinnlich erfahrbar zu machen, was die geförderten Kinder Jahrgang übergreifend lernen und wie sie die Fähigkeit entwickeln, sich hoch differenziert auszudrücken - z.B. mit den Projektbüchern, die das Gelernte aus Sicht der Kinder noch mal formulieren und in denen die Kinder ihren eigenen Fortschritt im Denken und der Fähigkeit, die Gedanken ausdrücken zu können, erfahren. Kinder, die am Anfang nur lautmalerisch schreiben konnten, schreiben als Fünftklässler »leise Gedichte« und tragen sie selbstbewusst den Eltern vor der Kamera vor. Hier wird Lernen als sichtbarer Prozess, von den Kindern selbst erkannt und selbstbewusst vorgestellt, lustvoll dokumentiert.

Der Film wirbt dafür hinzuschauen, was alles an Kreativem an der Basis (gerade in den Grundschulen) passiert, was mit dem Gejammere auf politischem Exekutiv-Niveau niemand würdigt! Der Film »Es war einmal ein Zebra« ist ein sehr schönes Dokument, das wert wäre, einem größerem Publikum bekannt gemacht zu werden.



## **Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund**

Ein Projekt der Stiftung Mercator

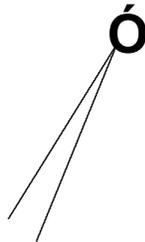
*Tanja Helmig*

Bei etwa 3,37 Millionen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Alter von fünf bis zwanzig Jahren in Deutschland sind Schulklassen mit einem hohen Anteil von Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, längst Realität. Viele dieser Kinder haben mit demselben Problem zu kämpfen: Mangelnde Deutschkenntnisse erschweren ihnen eine erfolgreiche Schullaufbahn, denn Defizite in der Unterrichtssprache wirken sich in allen Fächern aus. In der Regel konnten diese Kinder und Jugendlichen in ihrer frühen Lebensphase nicht hinreichend sprachlich gefördert werden, da es kaum entsprechende Förderansätze im deutschen Schulsystem gab oder da sie erst zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben nach Deutschland kamen. Der Förderunterricht der Stiftung Mercator setzt an diesem Defizit an und verbessert durch außerschulischen Unterricht die Bildungschancen dieser Gruppe. Schülerinnen und Schüler, die aufgrund fehlender Sprachkenntnisse schlechtere Lernerfolge erzielen als ihre Mitschüler, werden in kleinen Gruppen zusätzlich zum regulären Unterricht gefördert. Die Förderung der Sprachkompetenz erfolgt dabei über die Vermittlung der Fachsprache: Inhalte aus den Schulfächern werden als Lernbeispiele herangezogen. Für die teilnehmenden Schüler ist das Angebot kostenlos. Neben der Unterstützung dieser Schüler verfolgt der Förderunterricht das Ziel, zukünftige Lehrer besser auf die Arbeit mit Schülern mit Migrationshintergrund vorzubereiten. Zu diesem Zweck wird der Unterricht von Lehramtsstudenten gegeben, die dadurch wichtige Praxiserfahrungen sammeln. Damit der Förderunterricht professionell durchgeführt wird und für Schüler wie Lehrende eine fachliche und soziale Bereicherung darstellt, werden die Studierenden von beteiligten Hochschulen pädagogisch geschult und begleitet.

Die Wirksamkeit des Förderunterrichts wurde durch eine vom europäischen *forum für migrationsstudien* (efms) zwischen 2006 und 2009 durchgeführte Evaluation bestätigt. Darin zeigte sich, dass die am Förderunterricht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler insbesondere in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch ihre Leistungen verbessern konnten, vor allem bei versetzungsgefährdenden Noten in diesen Fächern. Die Lehramtsstudenten stufen den Nutzen ihrer Teilnahme als hoch ein. Aufgrund des nachgewiesenen Erfolgs des Förderunterrichts entschied die Stiftung Mercator 2009, mittels eines *Matching Fund* die Anschlussfinanzierung für 26 Standorte des Förderunterrichts zu garantieren - die Gegenfinanzierung eines öffentlichen Trägers vorausgesetzt. Durch diese Weiterentwicklung des Projekts verfolgt die Stiftung Mercator das Ziel, das Konzept des Förderunterrichts ins Bildungssystem zu integrieren und die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und die dazugehörige Ausbildung pädagogischer Kompetenz der Lehrkräfte zum bundesweiten Standard zu machen.

Derzeit wird der Förderunterricht bundesweit an 28 Standorten durchgeführt. Ausschlaggebend bei der Standortwahl ist die Kooperation mit einer Hochschule und einem Netzwerk weiterer Partner, um den Förderunterricht in regionalen Bildungsstrukturen zu institutionalisieren. So wird beispielsweise der Förderunterricht in Frankfurt am Main zum einen durch das Kooperationsprojekt »ffm - Förderkurse für junge Migranten - Übergänge begleiten« getragen, an dem die Peter Fuld Stiftung, die Hertie-Stiftung, das Staatliche Schulamt Frankfurt, die Stadt Frankfurt und die Goethe-Universität mit Unterstützung der Stiftung Mercator beteiligt sind. Schülerinnen und Schüler mit fehlenden Deutschkenntnissen aus insgesamt 15 Schulen werden hier durch studentische Lehrkräfte unterrichtet und während der kritischen Übergangphasen zur Sekundarstufe I und in die Berufswelt gefördert. Das Projekt »FJM - Förderunterricht für Jugendliche mit Migrationshintergrund«, eine Kooperation des Lehrstuhls für Deutsch als Zweitsprache der Goethe-Universität, des Zentrums für Lehrerbildung und Schul- und Unterrichtsforschung, des Hessischen Kultusministeriums, des Staatlichen Schulamts und des Stadtschulamts begleitet zum anderen Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II auf dem Weg zum Abitur. Studierende der Goethe-Universität unterrichten in Räumen der Universität und ermöglichen den Schülern dadurch eine erste Begegnung mit der akademischen Welt.

Die Erfahrungen mit dem Förderunterricht zeigen, dass Unterstützung junger Migrantinnen und Migranten nicht nur im frühkindlichen Bereich, sondern auch in den Sekundarstufen I und II notwendig ist und individuelle Förderung nach der Konzeption des Förderunterrichts erfolgreich ist. Zur wirksamen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Förderbedarf muss eine durchgängige, flächendeckende Förderung Standard werden. Erst wenn dies gewährleistet ist, werden sich die Bildungschancen dieser Kinder und Jugendlichen nachhaltig verbessern.



## »ProDaZ - Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern«

Ein Modellprojekt der Universität Duisburg-Essen  
und der Stiftung Mercator

*Melanie Beese / Erkan Gürsoy*

Die Entwicklung allgemein- und fachsprachlicher Kompetenzen ist ein entscheidendes Element für den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. Für viele Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund ist die Schule der einzige Ort, an dem sie eine Förderung in diesem Bereich erhalten können. Daher ist durchgängige Sprachförderung heute eine Selbstverständlichkeit in den Bildungsstandards und Lehrplänen aller Fächer geworden. Doch die entsprechende Aus- bzw. Fort- und Weiterbildung der Fachlehrerinnen und -lehrer für diesen Tätigkeitsbereich ist keine Selbstverständlichkeit. Sie, die ihre Schüler allgemein- und fachsprachlich ausbilden sollen, erhalten bislang keine Qualifizierung darin, wie eine solche Förderung effektiv erfolgen kann. An dieser Stelle setzt das Modellprojekt »ProDaZ - Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern« der Universität Duisburg-Essen und der Stiftung Mercator an, das im Folgenden beschrieben wird (vgl. auch im Internet [www.uni-due.de/prodaz](http://www.uni-due.de/prodaz) und [www.stiftung-mercator.de/themencluster/integration/prodaz.html](http://www.stiftung-mercator.de/themencluster/integration/prodaz.html); letzter Zugriff: 30.3.2011).

### **Man kann nur fördern, was man selber kennt**

*»Ich beherrsche die deutsche Sprache, aber sie gehorcht mir nicht immer.«*

Kaum treffender als mit diesem Ausspruch des österreichischen Schriftstellers Alfred Polgar lässt sich das sprachliche Dilemma vieler Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beschreiben. Sie beherrschen die deutsche Sprache, können sich oft sehr gut im Alltag verständigen und an Diskussionen im Unterricht beteiligen. Doch geht es darum, die wichtigsten Aussagen aus einem Fachtext zusammenzufassen oder einen Aufsatz zu schreiben, gehorcht die deutsche Sprache ihnen nicht immer. Denn konzeptionelle Münd-

lichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher 1994; Dürscheid 2006) weichen stark voneinander ab, sie erfordern unterschiedliche Kompetenzen, die Cummins bereits 1979 als BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) und CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) definiert und voneinander abgrenzt hat (Cummins 1979). CALP ist die entscheidende Variable für die Beherrschung der kognitiv anspruchsvolleren Sprachvariante, der konzeptionellen Schriftlichkeit mit ihren deutlich komplexeren Strukturen. Dies wiederum ist entscheidend für den schulischen Erfolg. Denn die Fähigkeiten, Texte mit komplexer Struktur zu verstehen und angemessene schriftliche und schriftnahe Äußerungen produzieren zu können, sind grundlegend für die Entwicklung fachlichen Wissens und basal für das Abschneiden in schriftlichen Lernkontrollen. Gerade diese Fähigkeiten sind im Gegensatz zu den kommunikativen Fähigkeiten (BICS) bei vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund weniger entwickelt, als es die schulischen Anforderungen verlangen. Ähnliches gilt im Übrigen für eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern mit der Erstsprache Deutsch, die in ihrem Elternhaus kaum mit schriftlicher und schriftnaher Sprache konfrontiert werden. Für alle, die hier nicht auf das Elternhaus zurückgreifen können, ist die Schule ein zentraler Ort, der die Ausbildung angemessener Schriftsprache fördern kann. Dies kann nicht durch das auf Alltagskommunikation basierende Sprachbad auf dem Schulhof geschehen. Auch der Teil des Unterrichts, der auf Unterrichtskommunikation ausgerichtet ist, kann diese Fähigkeiten nur teilweise entwickeln. Denn hier trainieren die Schülerinnen und Schüler besonders die Kompetenz, die sie bereits am besten beherrschen: mündliche Kommunikation. Eine zielgerichtete Förderung verlangt hingegen eine stringente, unterrichtlich gesteuerte Arbeit an den Fähigkeiten Lesen, Schreiben, Hören und (monologisches) Sprechen auf unterschiedlichen Niveaustufen über die gesamte Schullaufbahn hinweg (Benholz & Lipkowski 2000).

Selbst dies stellt jedoch nicht für alle Kontexte sicher, *dass die deutsche Sprache einem gehorcht*. Wenn sich ein Schüler beispielsweise im Deutschunterricht angemessen mündlich und schriftlich ausdrücken kann und die dort verwendeten Texte versteht, impliziert dies noch lange nicht, dass ihm dies auch im Physikunterricht gelingt. Unter dem Oberbegriff der »deutschen Sprache« hat jedes Schulfach seine eigene Sprachvarietät, seine eigene Fachsprache. Ob Geschichte oder Chemie, Mathematik oder Musik - jedes

Fach hat seine besondere Sprache auf der Ebene des Fachwortschatzes, der Grammatik, des Textaufbaus und der Textsorten (Fluck 1992). Die besondere Fachsprache kann nur im entsprechenden Fach vermittelt werden. Über die Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz hinaus ist daher eine systematische Ausbildung mündlicher und schriftlicher Fachsprachenkompetenz in allen Jahrgangsstufen und Fächern notwendig.

Diese doppelte Notwendigkeit ist mittlerweile in alle Bildungsstandards und Lehrpläne eingeflossen. Dort ist zum einen die Forderung nach »Förderung der deutschen Sprache in allen Fächern«<sup>1</sup> festgeschrieben, ebenso werden fachspezifische sprachliche Lernziele festgelegt. So definieren beispielsweise die Bildungsstandards des Fachs Biologie für den Mittleren Schulabschluss von 2004 folgendes Lernziel: Schülerinnen und Schüler »beschreiben und erklären den Bedeutungsgehalt von fachsprachlichen bzw. alltagssprachlichen Texten und von Bildern in strukturierter sprachlicher Darstellung« (K9, S. 15). Laut den Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss von 2003 sollen die Schülerinnen und Schüler »komplexe mathematische Sachverhalte mündlich und schriftlich präsentieren« (S. 15), »komplexe mathematische Texte sinnentnehmend erfassen« (S. 16) und »die Fachsprache adressatengerecht verwenden« können (S. 16). Und für das Fach Geschichte legt der vorläufige Kernlehrplan für Realschulen in Nordrhein-Westfalen von 2010 beispielsweise fest, dass Schülerinnen und Schüler »geeignete sprachliche Mittel zur Darstellung der zeitlichen Abfolge und Beziehung, zur Verdeutlichung zeitgenössischer Vorstellungen sowie zur sprachlichen Distanzierung von einer zitierten Aussage auswählen« (S. 16) und »historische Sachverhalte fachsprachlich angemessen, problemorientiert und adressatengerecht beschreiben« (S. 16) können. Hierzu sei angemerkt, dass die erfolgreiche Bewältigung dieser Anforderungen für Schülerinnen und Schüler mit geringer Sprachkompetenz und insbesondere mit Deutsch als Zweitsprache besonders schwierig ist, da sie gleichzeitig die fachlichen In-

1 Vgl. hierzu auch den Runderlass zur »Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern« des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 24.6.1999 (- 731.36-22/0-279/99) und die »Empfehlungen«, die daraufhin entwickelt und herausgegeben wurden (ebd., 1999).

halte begreifen und die Fachsprache erwerben sollen - beides auf der Grundlage einer Allgemeinsprache, die sie u.U. erst in Teilen beherrschen. Umso wichtiger ist eine bewusste und kompetente Förderung zur Ausbildung allgemein- und fachsprachlicher Fähigkeiten, denn diese sind eine entscheidende Voraussetzung, um fachliches Wissen erwerben und fachliche Kompetenzen angemessen entwickeln zu können (Collier 1989).

Vielfach wird davon ausgegangen, dass Lehrerinnen und Lehrer diese Förderung per se leisten können. Unausgesprochen wird unterstellt, dass es ausreicht, die deutsche Sprache und die Sprache eines Fachs zu beherrschen, um diese auch unterrichten zu können. Sprache wird jedoch - anders als mathematisches, geschichtliches oder naturwissenschaftliches Wissen - zwar beherrscht, ein theoriegeleitetes Wissen über Sprache fehlt aber in der Regel. Dies bedeutet, dass in weiten Teilen Aufbau und Regeln der eigenen Sprache unbekannt sind. Das Sprachverarbeitungszentrum der meisten Muttersprachler kann beispielsweise komplexe Nominalgruppen entschlüsseln und bilden, jedoch weiß nur ein Bruchteil von ihnen, was eine komplexe Nominalgruppe ist und nach welchen Regeln sie gebildet wird (Klann-Delius 2008). Ein solches explizites Wissen über die deutsche Sprache und die besondere Varietät im Fach ist jedoch das Fundament jeder sinnvollen Sprachförderung. Solange den Fachlehrerinnen und -lehrern weder Wissen über ihre Sprache noch didaktische Kenntnisse zur Sprachförderung vermittelt werden, bleiben Richtlinien zur Sprachförderung in allen Fächern und fachsprachliche Lernziele Absichtserklärungen und ihre Umsetzung einzig engagierten und an der Thematik interessierten Kollegien und Einzelpersonen vorbehalten.

### **Entwicklung interdisziplinärer Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit im Rahmen der BA-/MA-Lehramtsausbildung**

In Nordrhein-Westfalen wird im Rahmen der Umstellung der Lehramtsausbildung auf Bachelor/Master eine erste wichtige Konsequenz gezogen: Alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer absolvieren in Zukunft ein mit sechs Leistungspunkten kreditiertes Grundlagenmodul »Deutsch als Zweitsprache«. An der Universität Duisburg-Essen (UDE) besuchen die Studierenden des Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschullehramts (Sek. I) zu diesem Grundkurs, in dem

u.a. basale linguistische Kategorien der deutschen Sprache, Grundkenntnisse zum ein- und mehrsprachigen Spracherwerb und zur Diagnose sprachlicher Kompetenz vermittelt werden, zwei weitere Veranstaltungen im Master. Diese setzen sich u.a. mit Methoden der Sprachförderung und der dialektischen Beziehung von sprachlichem und fachlichem Lernen sowie mit der Analyse von Lehr- und Lernmaterialien in Bezug auf Mehrsprachigkeit auseinander. Ziel des Modellprojekts »ProDaZ - Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern« ist es, das Angebot im Master für die Lehramtsstudierenden aller Fächer und Schulformen um interdisziplinäre, fachspezifische Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen zu erweitern.

Die Veranstaltungen, die hierzu im Rahmen von ProDaZ entwickelt werden, unterscheiden sich von den allgemeinen DaZ-Veranstaltungen (z.B. zu Spracherwerb, Schwierigkeitsbereichen der deutschen Sprache, Mehrsprachigkeit in Sprache und Gesellschaft, allgemeinen Methoden der DaZ-Förderung etc.) und haben bundesweit innovativen Charakter. Es geht darum, sich mit den speziellen Voraussetzungen, Bedingungen und Möglichkeiten sprachlicher Förderung im Unterricht eines bestimmten Faches auseinanderzusetzen. Dies fängt bei der besonderen Fachsprache an, die jedes Fach hat. Erhalten die Studierenden im Grundlagenmodul eine Einsicht in die allgemeinen Charakteristika der deutschen Sprache, so sollen sie hier die besonderen Merkmale der Schulsprache ihres Faches in unterschiedlichen Bereichen und Schulstufen sowie die Schwierigkeiten, die sich hieraus insbesondere für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ergeben können, analysieren.

Vor diesem Hintergrund sollen die Möglichkeiten sprachlicher Förderung diskutiert und entwickelt werden. Diese kann nur effektiv sein, wenn Stück für Stück, sinnvoll und systematisch sprachliche Fähigkeiten aufgebaut werden. Sprachförderung kann daher kein zusätzliches Sonderthema im Unterricht sein oder durch unsystematischen Einsatz sprachfördernder Unterrichtsmaterialien erfolgen, sondern sie muss durchgängiger integrativer Bestandteil des Unterrichts werden. Hierfür ist die enge Verzahnung von fach- und sprachdidaktischen Elementen erforderlich. Fächer unterscheiden sich hinsichtlich ihrer fachlichen und didaktischen Herangehensweisen und speziellen Unterrichtsmethoden, die verschiedene (fach-)sprachliche Anforderungen stellen und sich für unterschiedliche Formen sprachsensiblen Unterrichts besonders eignen. So spielt beispielsweise in den Naturwissenschaften das

Erkenntnisverfahren »Hypothesenbildung - Versuch - Beobachtung - Interpretation« eine herausragende Rolle, bei dem der mündlichen und schriftlichen Versprachlichung eine entscheidende Bedeutung zukommt. Ihre Merkmale, Funktion und Schwierigkeitsbereiche herauszuarbeiten, um darauf basierend ein Konzept (fach-)sprachlicher Förderung als integrierten Bestandteil des Komplexes »Erkenntnisgewinnung« in den Naturwissenschaften zu entwickeln, ist zentrale Aufgabe der interdisziplinären Veranstaltungen im naturwissenschaftlichen Bereich. Hierbei spielen bereits andere sprachliche Schwierigkeitsbereiche eine Rolle, ergeben sich andere Anknüpfungspunkte für sprachfördernden Unterricht als dies in naturwissenschaftlichen Unterrichtssequenzen der Fall ist, deren zentrales Anliegen die Konfrontation von Schülervorstellungen und Fachkonzepten ist. Und selbstverständlich müssen Inhalte und Verfahren des sprachsensiblen Unterrichts sich je nach dem, ob es um ein systematisches Sprachförderkonzept zum Bereich »Sachrechnen und Textaufgaben« im Mathematikunterricht geht oder um historische Erkenntnisgewinnung über Bildbeschreibungen im Geschichtsunterricht, unterscheiden. Sprachsensibler Fachunterricht ist also fach- und themengebunden und kann erst dann effektiv sein, wenn eine produktive Verschränkung der jeweiligen fachdidaktischen Ansätze mit den Verfahren sprachlicher Förderung gelingt.

Um dies leisten zu können, ist eine fundierte Kenntnis beider Bereiche erforderlich. Das Anliegen von ProDaZ ist es daher, in Kooperation mit den jeweiligen Fachdidaktiken diese Inhalte zu erarbeiten und im Idealfall auch im *Team-Teaching* entsprechende Seminare zu planen und durchzuführen. Erste Seminare dazu werden in den kommenden Semestern noch im Rahmen der alten Lehramtsausbildung stattfinden. Sie sollen als Grundlage dienen, um Anlage und Inhalte solcher Veranstaltungen zu erproben und weiterzuentwickeln. Am Ende des Projekts sollen 2016 wissenschaftlich evaluierte Veranstaltungen vorliegen, mit denen Studierende die sprachlichen Anforderungen ihres Faches sowie auf ihr Fach abgestimmte Zugänge und didaktische Möglichkeiten der Sprachförderung kennen lernen, einen Überblick über den Stand der Forschung erhalten und einen kritischen und produktiven Blick auf derzeitige Sprachförderansätze in ihrem Fach entwickeln. Das interdisziplinäre Arbeiten und die Kooperation mit den Fachdidaktiken eröffnen dabei ein großes Feld für wissenschaftliche Untersuchungen, insbesondere für Unterrichtsforschung, die im Rahmen von ProDaZ ebenfalls stattfinden sollen.

## **Ausgebaute Theorie-Praxis-Projekte als Impulsgeber für Forschung, Lehre und schulischen Unterricht**

Eines der häufigsten Argumente, mit dem Lehrkräfte Konzepten zur fachlichen Sprachförderung begegnen, lautet: »Das ist doch völlig realitätsfern. Dazu habe ich in meinem Unterricht gar keine Zeit.« Umgekehrt stehen engagierte Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Regel- und im Förderunterricht oft ratlos vor der Frage, was sie denn nun wie sinnvoll fördern sollten. In diesem Kontext will ProDaZ einen Beitrag zur Verzahnung von Theorie und Praxis leisten. ProDaZ kann dabei - insbesondere mit dem seit 36 Jahren bestehenden Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. [www.uni-due.de/foerderunterricht](http://www.uni-due.de/foerderunterricht) und [www.mercator-foerderunterricht.de](http://www.mercator-foerderunterricht.de); letzter Zugriff: 31.3.2011) - auf eine lange Tradition und Erfahrung in der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Bereich der fachlichen und sprachlichen Förderung in allen Fächern zurückgreifen.

Wesentliches Element der Theorie-Praxisprojekte sind die drei Praxisphasen: Orientierung, Berufsfeld und Praxissemester, die alle BA-/MA-Lehramtsstudierenden in NRW in Zukunft durchlaufen werden. In Kooperationen mit den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken sollen praktikumsbegleitende Veranstaltungen entwickelt werden, die einen Schwerpunkt auf Sprachförderung legen und mit konkreten Aufgabenstellungen im Praktikum verknüpft sind. Dies können zum Beispiel Beobachtungs- und Diagnoseaufgaben, Konzeption und Durchführung von Förderunterricht oder sprachsensible Unterrichtseinheiten im Regelunterricht sein. Ziel ist es, dass Studierende frühzeitig ihre theoretischen Kenntnisse praktisch erproben sowie einen kritischen und innovativen Blick für Varianten der Sprachförderung entwickeln und dass gleichzeitig ein Transfer der neueren didaktischen Ansätze in die Schulen stattfindet. Als Grundlage für diese Praktika werden die bestehenden Theorie-Praxis-Projekte der Universität Duisburg-Essen an Schulen der Region sowie Förderunterrichtsprojekte im Rahmen von ProDaZ zusammengeführt und ausgebaut. Dieser reiche Theorie-Praxis-Bezug soll darüber hinaus für Forschungsprojekte genutzt und in die universitäre Lehre einbezogen werden.

## **Etablierung eines Kompetenzzentrums**

Als Impulsgeber und Servicestelle für Schule und Hochschule wird im Rahmen von ProDaZ kontinuierlich ein virtuelles Kompetenzzentrum eingerichtet. Es umfasst verschiedene Bereiche.

### *a) Bundesweiter Impulsgeber für Innovationen im Lehramtsstudium*

Das Modellprojekt an der Universität Duisburg-Essen hat Pilotcharakter. Seine Ergebnisse sollen allen Hochschulen zugänglich sein und ihnen auf diese Weise als Impulse dienen können. Hierfür soll im Kompetenzzentrum am Ende des Projekts ein adaptierbares Ausbildungskonzept präsentiert werden. Wesentliche Ausbildungsinhalte der entwickelten und evaluierten interdisziplinären Veranstaltungen sowie Dokumentationen zu einschlägigen Praxisprojekten sollen hier vorgestellt werden. Über das Kompetenzzentrum sollen außerdem Personen vermittelt werden, die bei der Erstellung von Lehrkonzepten und Modulen beraten und bei der Implementierung von Ausbildungsinhalten mitwirken können.

### *b) Fort- und Weiterbildungen für Schulen und Studienseminare*

Die Frage der Sprachförderung im Fachunterricht stellt sich in den Schulen heute akut. Sie können nicht auf die nächste Generation von Lehrerinnen und Lehrern warten, die hierfür bereits in ihrer Ausbildung Grundqualifikationen erworben haben. Die derzeitigen Lehrerinnen und Lehrer sind daher auf ein möglichst fundiertes und systematisches Fort- und Weiterbildungsangebot angewiesen. Dieses wird bereits über das Kompetenzzentrum koordiniert. Damit können Schulen außerdem fortlaufend von den im Rahmen von ProDaZ gewonnenen fachspezifischen Erkenntnissen zur Sprachförderung profitieren.

### *c) Umfassende Informationen zu unterschiedlichen Aspekten der Sprachförderung, Sprachentwicklung, Diagnose und (fachliche) Sprachförderung in der Zweitsprache*

Ein Hauptanliegen des Kompetenzzentrums ist es, insbesondere Lehrerinnen und Lehrern zusammenfassende Einblicke in verschiedene Aspekte der Sprachförderung zu ermöglichen. Diese Überblickstexte mit ausgewählten

Literaturhinweisen und Materialien zu Grundlagen und aktuellem Forschungsstand sind bewusst so gehalten, dass sie nur ein geringes Vorwissen in den Bereichen Linguistik oder Deutsch als Zweitsprache erfordern. Hintergrundinformationen zu den Bereichen Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung, Sprachdiagnose, Modelle und Verfahren der Sprachförderung sowie zum Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten werden hier ihren Platz finden. Im Zuge der Kooperation mit den Fächern wird außerdem für jedes Fach ein kurzer Überblick über die besonderen Schwierigkeitsbereiche der jeweiligen Fachsprache sowie notwendige Schwerpunkte und Ansätze der fachlichen Sprachförderung gegeben. Fortlaufend werden dabei die in der Kooperation mit den Fachdidaktiken gewonnenen Erkenntnisse eingearbeitet. Zu jedem Themenbereich und zu jedem Fach werden Forschungsliteratur, didaktische Modelle sowie praktische Unterrichtsentwürfe und -materialien zusammengestellt. Kommentierte Literaturlisten werden über das Kompetenzzentrum auf Anforderung erhältlich sein. In ihrer Ausführlichkeit stellen sie eine Serviceleistung sowohl für die Praxis in Schule und Hochschule als auch für die Forschung dar.

d) *Sprachvergleichende Kurzdarstellungen zu ausgewählten sprachlichen Phänomenen*

Unter diesem Punkt werden Schwierigkeitsbereiche der deutschen Sprache vorgestellt. Kurzdarstellungen ausgewählter sprachlicher Phänomene - wie z.B. Genus oder komplexe Nominalgruppen - werden exemplarisch mit mehreren Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler verglichen. So ist das Genus als grammatische Kategorie ein zentraler Bestandteil der deutschen Grammatik und stellt für Lernende des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache i.d.R. einen großen Schwierigkeitsbereich dar. Die sprachkontrastive Übersichtsdarstellung »Genus International« soll zeigen, in welchen anderen Sprachen die Kategorie Genus vorhanden ist und wie das Genus differenziert, zugewiesen und sprachlich realisiert wird (vgl. Oleschko 2010). So wird deutlich, dass sich Probleme mit dem Genus nicht nur am bestimmten Artikel manifestieren, wie häufig geglaubt wird, sondern auch Auswirkungen auf das Textverständnis haben, da Personalpronomen u.U. nicht richtig zugeordnet werden können. Komplexe Nominalgruppen sind charakteristischer Bestandteil von Fachtexten und gehören zu den besonderen Schwierigkeitsbereichen deutscher (Fach-)Sprachen, wie das folgende Beispiel verdeutlichen kann:

*Die für Schüler schwer nachvollziehbare Aufgabenstellung des vergangenen Schuljahres aus dem Schulbuch, die die Lehrer damals ausgewählt hatten ...*

Derartige komplexe Nominalgruppen zu lesen und zu verstehen kann für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ein schwieriges Unterfangen sein (Gürsoy 2010). In der Kurzdarstellung »Komplexe Nominalgruppe« wird ein grober sprachkontrastiver Überblick zu Wortstellungsregeln in Nominalgruppen gegeben. Hierbei wird insbesondere die Frage beantwortet, wo sich der »Kopf« (der wichtigste Bestandteil innerhalb der Nominalgruppe) befindet und ob in den Sprachen nach links und/oder nach rechts verzweigt wird. Während das Deutsche und das Griechische z.B. sowohl die Links- als auch die Rechtsverzweigung kennen, werden im Türkischen innerhalb komplexer Nominalgruppen alle attributiven Ergänzungen vor dem Kopf platziert.

#### e) *Sprachbeschreibungen von Erstsprachen*

Ein weiterer zentraler Bestandteil des Kompetenzzentrums sind Sprachbeschreibungen, und zwar vorrangig die der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten. Ziel ist es, in den kommenden Jahren möglichst alle relevanten Sprachen zu beschreiben, die in deutschen Schulklassen vertreten sind. Darüber hinaus werden aber auch Sprachen wie das Englische oder Französische beschrieben, die auf den ersten Blick nicht als klassische Migrantensprachen erscheinen. Dass das Sprachenspektrum weit gefasst werden muss, zeigt ein Blick auf die Essener und die Hamburger Sprachenerhebung, in denen Englisch an fünfter bzw. vierter Stelle und Französisch an 13. bzw. 14. Stelle der am häufigsten gesprochenen Sprachen genannt werden (Baur & Chlosta u.a. 2004 bzw. Fürstenau & Yağmur 2003).

Wie auch die übrigen Informationsseiten des Kompetenzzentrums sind die Beschreibungen für interessierte Nicht-Linguisten gedacht, z.B. für Lehrerinnen und Lehrer, Seminarleiterinnen und Seminarleiter oder Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anderer Fachgebiete. Daher wird in den Beschreibungen weitgehend auf linguistische Fachsprache verzichtet und stärker mit Übersetzungsbeispielen und tabellarischen Übersichten gearbeitet, die die unbekannte Sprache verständlich machen sollen. Die Sprachbeschreibungen sind so konzipiert, dass sie Kontraste und Gemeinsamkeiten mit dem Deutschen offensichtlich werden lassen. An mehreren Stellen wird auch explizit auf das Deutsche Bezug genommen, um vor allem die Schwierigkeits-

bereiche der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen zu verdeutlichen. Analog dazu wird auch auf Strukturen der beschriebenen Sprache Bezug genommen, die für monolinguale Sprecher des Deutschen schwer nachvollziehbar sind.

Die Ziele der Sprachbeschreibungen liegen also auf mehreren Ebenen:

1. Sensibilisierung für allgemeine Schwierigkeitsbereiche der deutschen Sprache.
2. Sensibilisierung für besondere Schwierigkeitsbereiche des Deutschen für Sprecherinnen und Sprecher der jeweils beschriebenen Migrantensprache.
3. Sensibilisierung für Schwierigkeitsbereiche der jeweils beschriebenen Herkunftssprache für Lernerinnen und Lerner mit Deutsch als Erstsprache.
4. Anregungen für einen Sprachunterricht, der Bezüge zu Migrantensprachen herstellt.
5. Anregungen zu sprachvergleichenden Betrachtungen.
6. Ressource zur schnellen Abfrage linguistischer Grunddaten.

Der Ausgangspunkt der Sprachbetrachtung und -beschreibung ist die wortwörtliche und »grammatische« Übersetzung des oben zitierten Satzes von Polgar »*Ich beherrsche die deutsche Sprache, aber sie gehorcht mir nicht immer*« in die jeweils beschriebene Sprache. Anschließend werden Hinweise zu den wesentlichen Charakteristika der Sprache gegeben, die immer in der Abfolge Laute und Buchstaben, Morphologie, Wortschatz, Syntax und Satzverknüpfungen präsentiert werden.

Auch die Sprachbeschreibungen zur Erstsprache sollen dazu beitragen, Bedingungen und Möglichkeiten der Sprachförderung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler im Fachunterricht in verständlicher Form aufzuzeigen. Neben einem besseren Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer für herkunftssprachenbedingte »Fehler« in der Zweitsprache, d.h. im Deutschen, sollen sie vor allem dazu beitragen, dass Migrantensprachen im Fachunterricht stärker berücksichtigt werden, um eine Entwicklung des Sprachbewusstseins bei allen Lernenden und Lehrenden zu initiieren und um die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit zu fördern. Eine ideale Sprachbildung bezieht auch die

Förderung in der Erstsprache ein, die die Entwicklung der gesamtsprachlichen Lese- und Schreibkompetenz einschließt. Denn »Kinder haben das Recht auf einen Unterricht im Lesen und Schreiben, der die Fähigkeiten in ihrer gesprochenen Muttersprache einschließt« - wie nicht zuletzt die DGLS mit Verweis auf die Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben betont (<http://www.dgls.de/die-dgls/zehn-rechte-der-kinder.html>; letzter Zugriff: 31.3.2011). Mehr Wissen über Erstsprachen kann bedeutend dazu beitragen, dass eine wirksame Sprachförderung im Fachunterricht möglich ist und für die Kinder nicht nur auf dem Papier gilt: »Kinder haben in allen Fächern ein Recht auf einen Unterricht, der sie dazu motiviert und befähigt, zunehmend anspruchsvollere schriftsprachliche Herausforderungen bewältigen können.«, wie es in Recht zwei gefordert wird (ebd.). Dies zu erreichen, wird aber nur dann möglich sein, wenn solche Rechte auch für Lehrkräfte Realität werden: Lehrerinnen und Lehrer haben in allen Fächern ein Recht auf einen Unterricht, der sie dazu motiviert und befähigt, zunehmend anspruchsvollere fach- und schriftsprachliche Herausforderungen mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bewältigen zu können.

#### *Literatur*

- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004 (Jahrgangsstufe 10). Luchterhand: München 2005.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003 (2004). München: Luchterhand.
- Baur, R.S. & Chlosta, C. u.a. (2004). »Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause?« Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In Essener Unikat 24, 96-105.
- Benholz, C., Lipkowski, E. & Iordanidou, C. (2005). Bedingungen des Textverstehens - Stolpersteine und Fördermöglichkeiten. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hg.). Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., 242-258.
- Benholz, C. & Lipkowski, E. (2000). Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. In Deutsch lernen, H. 1, 1-10.
- Beese, M. (2010). The SIOP Model - ein Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Zweitsprachenlernende. Online: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/siop.pdf>
- Collier, V. (1989). How long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. In TESOL Quarterly Jg. 23, H. 3, 509-531.
- Dürscheid, C. (2006). Einführung in die Schriftlinguistik. 3. überarb. und ergänzte Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Fluck, H.-R. (1992). Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder. Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch. Tübingen: Narr.
- Fürstenau, S. & Yağmur, K. (2003). Verteilung und Klassifizierung der Herkunftssprachen. In S. Fürstenau, I. Gogolin & K. Yağmur (Hg.). Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster u.a.: Waxmann, 47-52.
- Gürsoy, E. (2010). Ohne Kopf keine Ausrichtung? - Kontrastive Sprachbetrachtungen zu Links- und/oder Rechtsausrichtungen in komplexen Nominalgruppen am Beispiel des Türkischen und Deutschen. Webinar-Vortrag im Rahmen der bundesweiten Fortbildung zum Mercator-Förderunterricht am 14.10.2010. Online: <http://mt204.centra.com/GA/main/0000006902470000012b34d3c71e81c4>
- Gürsoy, E. (2010). Türkisch. Online: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/trk.pdf>
- Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Geschichte (Entwurf Verbändebeteiligung: 30.06.2010). Online: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/realsschule/>
- Klann-Delius, G. (2008). Das Phänomen des Spracherwerbs. 2. Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hg.). Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin/New York: de Gruyter, 587-604.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Ritterbach, Frechen 1999.
- Oleschko, S. (2010). Genus International. Online: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/genus.pdf>
- Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben. <http://www.dgls.de/die-dgls/zehn-rechte-der-kinder.html>



**Sprachen und Identitäten.  
Hauptschülerinnen und Hauptschüler  
mit Migrationshintergrund erzählen  
und schreiben über sich**

*Anja Wildemann / Mahzad Hoodgarzadeh*

## **BEN - das Projekt**

In der achten Klasse einer Hauptschule in Deutschland wurde im Schuljahr 2009/10 das Unterrichtsprojekt BEN durchgeführt. Der Projektname BEN - aus dem Türkischen abgeleitet (ben = ich) - steht als Synonym für die sprachlichen-kulturellen Identitäten einer heterogenen Schülerschaft, die sich in einer Lebensphase befindet, welche durch die Suche nach der eigenen Identität geprägt ist. Fragen wie: *Wer bin ich? Wo komme ich her? Was sind meine Vorstellungen und Wünsche für die Zukunft?* und in Bezug auf die eigene Mehrsprachigkeit: *Was sind meine sprachlichen Zugehörigkeiten?* sind für die Schüler/innen von zentraler Bedeutung, um sich in der Gesellschaft, in der sie leben, zu verorten (vgl. u.a. Mecheril & Hoffarth 2006; Geisen & Riegel 2007). Diese Fragen waren Ausgangspunkt eines einwöchigen Schulprojektes mit dem Ziel, sich mit Schülerinnen und Schülern auf den Weg zu begeben, Identität im Kontext von Mehrsprachigkeit und Transkulturalität erfahrbar zu machen. Beginnend mit einem *Youtube*-Interview mit dem Politiker Cem Özdemir und dem Rapper Massiv, die sich über ihre Erlebnisse als »Migranten« in Deutschland austauschen, wurden mit den Schülerinnen und Schülern Gruppengespräche geführt, in denen sie ihre mehrsprachigen Erfahrungen sowie Zukunftsvorstellungen äußern sollten. Anschließend wurden unterschiedliche Zugänge gewählt, um einerseits mit den Jugendlichen ins Gespräch zu kommen und andererseits die Jugendlichen untereinander ins Gespräch zu bringen. So haben sie sich beispielsweise gegenseitig zu ihrem Freizeitverhalten und ihren Zukunftswünschen interviewt, ihre Sprachbiografien grafisch dargestellt und kommentiert sowie im Rahmen der Aufsatzmethode sehr persönliche Texte über sich verfasst.

Verschiedene Untersuchungen sind der Frage nachgegangen, wie Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund ihre sprachlich-kulturelle Vielfalt wahrnehmen und welche Bedeutung sie für ihr Leben hat (vgl. u.a. Baumgärtner 2009; Fürstenau 2004; Geisen & Riegel 2007; Mannitz 2006; Schramkowski 2007). Zweierlei Tendenzen lassen sich in den Schilderungen der Jugendlichen wiederfinden: Zum einen versuchen sie, sich von den traditionell polarisierend dargestellten Bezugsgrößen (z.B. die deutsche Kultur versus die türkische Kultur) abzugrenzen, indem z.B. ein eigener, zumeist gruppenspezifischer Sprachduktus gewählt wird. Ein Beispiel hierfür sind die von Keim (2008) untersuchten »türkischen Powergirls«, deren Selbstverständnis aus der Marginalisierung in (mindestens) zwei Zugehörigkeitsräumen entstanden ist. Zum anderen erleben sich jugendliche Migrantinnen und Migranten der 2. und 3. Generation als Bestandteil der Gesellschaft, in der sie leben. Wenn Engin und Olsen feststellen, dass »sich die Angehörigen der jungen Migrantengeneration als selbstverständlicher Teil der hiesigen Gesellschaft [sehen] - ohne dabei ihre kulturellen und sprachlichen Herkunft zu negieren« (Engin & Olsen 2009, S. 3), wird ersichtlich, dass es bei der Identität nicht um ein starres Konstrukt gehen kann, sondern dass der Komplex »Identität und Sprache« im Plural gedacht werden muss.

## **Sprachen und Identitäten**

Der Facettenreichtum von Sprache zeigt sich sowohl in ihren vielfältigen Funktionen, wie z.B. den pragmatischen, kommunikativen und literar-ästhetischen, als auch in ihren diversen Ausdrucksformen, zu denen neben den verbalen auch parasprachliche und non-verbale Formen der Vermittlung zu zählen sind. Durch sie können über die inhaltliche Mitteilung hinaus emotionale Befindlichkeiten transportiert werden. Sprache ist somit stets ein multifaktorielles Gesamtkonstrukt, bei dem die einzelnen Wirkungsfaktoren vom Sprachbenutzer beherrscht und verstanden werden müssen. Für Mehrsprachige gilt dies nicht nur für ihre Erstsprache, sondern in der Regel auch für die erworbene Zweit- oder gar Drittsprache. Jugendliche, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, definieren sich nicht nur über ihre sozialen Zugehörigkeiten, sondern auch über ihre sprachlichen Identitäten, die wiederum insbesondere in Peerbeziehungen zum Ausdruck kommen. King und Koller (2006) sprechen in diesem

Zusammenhang von Transformationsprozessen zwischen Familie und Außerfamilialem, die auf der Grundlage von Differenzenerfahrungen zu »Neubildungen sprachlicher, kultureller und normativer Praktiken« führen (vgl. ebd., S. 18). Dazu gehört bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund nicht selten die unausgesprochene Hervorhebung ihres Zugehörigkeitsgefühls durch Ethnolekte. Gerade in der Adoleszenzforschung hat die Erforschung der Jugendsprache deutlich gemacht, dass Sprache ein wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeit und folglich nicht nur ein essenzielles Instrument ist, um Wissen über Sachverhalte zu erlangen, die u.U. selbst nicht bekannt sind oder nicht selbst erlebt wurden, sondern darüber hinaus um an der internen Gruppendynamik der Peergroup beteiligt zu sein (vgl. u.a. Baumgärtner 2009; Deppermann 2007; Keim 2008; Mecheril & Hoffarth 2006). Zudem verrät die Art und Weise, wie wir uns sprachlich verhalten, ob wir uns in dieser Sprache sicher oder gar »zu Hause« fühlen oder nicht. Sprache und Sprachgebrauch sind somit stets mit den damit einhergehenden Emotionen verbunden. Eine Vielzahl von weiteren Zusammenhängen liegt bei Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund vor. Am Beispiel des hier geschilderten Schulprojektes wird der Zusammenhang von Sprachen und Identitäten exemplarisch an ausgewählten Aussagen von Schülerinnen und Schülern näher beleuchtet. Dabei wird u.a. der Aspekt der Sprachbiografie im Sinne von gesammelten Erfahrungen im sprachlichen Kontext herangezogen.

Die Sprache ist ein Spiegelbild des Menschen. Sie verrät anderen Menschen viel über die territoriale, gefühlte und soziale Herkunft. Sprachstile werden durch Akzente, Soziolekte, Dialekte etc. und deren Mischformen geprägt. So ist beispielsweise die Sprache jugendlicher Migrantinnen und Migranten zumeist eine Mischung aus jugendsprachlichen Varietäten, mehrsprachigen Einflüssen und Elementen der Standard- oder Bildungssprache (vgl. Keim 2008; Wiese 2006). Soziale und kulturelle Variablen, wie Bildungsaspiration, Freizeitgestaltung, Medienverwendung etc., fließen ebenfalls in das Sprachverständnis Jugendlicher ein und führen im Alltag zu einem individuellen, zumeist unbewussten Sprachgebrauch sowie zu einem spezifischen Sprachhabitus, der die individuelle Sprachbiografie entscheidend beeinflusst (vgl. Hoodgarzadeh i.E.). Ein Beispiel zur Illustration: Ein Schüler, 16 Jahre alt, ist in Deutschland geboren und aufgewachsen; seine Eltern sind in Afghanistan geboren und aufgewachsen und in Folge des Iran-Irak-Krieges

nach Deutschland ausgewandert, wo sie seither leben. Aus den Schriften und Interviewaussagen des Schülers ist zu entnehmen, dass ihm die Einwanderungsgeschichte seiner Eltern vertraut ist. In seiner Freizeit und in der Schule spricht der Schüler mit seinen Freunden in der deutschen Sprache mit einem norddeutschen Akzent und sieht diesen Sprachgebrauch als eine Selbstverständlichkeit an - *»unsere gemeinsame Sprache ist Deutsch«* (Zitat des Schülers). In seinem Elternhaus, einem weiteren sozialen und kulturellen Kontext, liegt eine andere Form des deutschen Sprachgebrauchs vor. Dort spricht er sowohl die persische als auch die deutsche Sprache und sagt: *»Meine Muttersprache ist Persisch, so reden wir in Afghanistan«*. Die Formulierungen *»unsere gemeinsame Sprache«* sowie *»so reden wir in Afghanistan«* zeigen einen Zusammenhang von Sprache und Identität. Zum Ausdruck kommt darin sowie in anderen Beiträgen des Schülers zudem, dass der Schüler sich nicht nur mit den Sprachen Deutsch und Persisch bzw. Farsi identifiziert, sondern indirekt zudem mit der Einwanderungsbiografie seiner Eltern.

Entgegen der weit verbreiteten Annahme müssen zwei- und mehrsprachige Biografieverläufe nicht zwangsläufig eine Identitätsproblematik hervorrufen. Vielmehr kann *»die bi- und multikulturelle Identität Mehrsprachiger durchaus ausbalanciert werden und sich unproblematisch entwickeln«* (Kresic 2006, S. 52). Die realisierten Sprachmischungen und die Möglichkeit des *Code-Switching* sind nicht zwingend defizitär zu bewerten, sondern sind ein Mittel für Mehrsprachige, ihrer *»bi- und multilingualen Identität Ausdruck [...] zu verleihen«* (ebd.). So betrachtet Dirim eine Sprachmischung als ein charakteristisches Merkmal, das durch eine strategische Kombination verschiedener Sprachen dargestellt wird (Dirim 2009, S. 58). Dabei ist zu unterscheiden zwischen Kommunikationssprachen, *»die vorrangig der Realisierung praktischer Kommunikationsabsichten«* dienen, und Identifikationssprachen, *»i.d.R. Muttersprachen, zu denen [...] eine hohe emotionale Verbundenheit und Loyalität entwickelt«* wird (Kresic 2006, S. 52). Dass der hierbei verwendete Begriff Muttersprache irreführend sein kann, hat u.a. Hoodgarzadeh (i.E.) zeigen können, da die Muttersprache aus der Sicht von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einem Zuwanderungshintergrund sehr wohl die deutsche Sprache sein kann - auch dann, wenn diese als L2 erworben wurde. Sie fungiert in diesem Fall gleichermaßen als *»Kommunikationssprache«* und als *»Identifikationssprache«*. Basierend auf den Studienergebnissen kann somit

von einem migrationsbedingten muttersprachlichen Habitus gesprochen werden (vgl. Hoodgarzadeh 2010). Tatsache ist, dass unterschiedliche soziale und kulturelle Kontexte zu heterogenen deutschen Sprachgebräuchen führen können sowie zu einer »sprachlichen Multikompetenz« (Kresic 2006, S. 52). Dass dies im Einzelfall jedoch sehr uneinheitlich aussehen kann, zeigt das nächste Beispiel: Ein Schüler, 15 Jahre, in Deutschland geboren und aufgewachsen, besucht ebenfalls die Projektklasse. Seine Eltern sind in Togo geboren und im Erwachsenenalter nach Deutschland ausgewandert. In seiner Freizeit und in der Schule spricht der Schüler mit Freunden und Mitschülerinnen und Mitschülern akzentfrei in der deutschen Sprache und sieht diesen Sprachgebrauch ebenfalls als selbstverständlich an. Anders beschreibt er die kulturelle und kommunikative Praxis in seinem Elternhaus: *»Bei uns zuhause leben wir noch wie in Togo. Meine Eltern legen großen Wert auf Rituale unserer Heimat«* (Zitat des Schülers). Seine Mutter, die vier Sprachen sprechen kann, und sein Vater, der über eine weitere fünfte Sprache verfügt, sprechen ihren Sohn auf Ewe an. Er antwortet ihnen wiederum in der deutschen Sprache - *»Zu Hause rede ich deutsch und meine Eltern ewe. [...] Wenn ich mit meinen Eltern rede, dann reden sie mich auf Ewe an und ich antworte auf Deutsch zurück«*. Obwohl der familiäre Herkunftskontext des Schülers keinen deutschen Ursprung hat und er keine »spezifische Migrantensprache« spricht, verwendet er in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten aktiv ausschließlich die deutsche Sprache. Die Aussagen des Schülers zeigen, dass die sprachlich-kulturelle Vielfalt, die im Leben von Schülerinnen und Schülern mit einer Zuwanderungsgeschichte charakteristisch ist, zu unterschiedlichen Sprachgewohnheiten führen kann, die nicht zwingend mit denen der Eltern übereinstimmen müssen, sondern individuellen Charakter annehmen können.

## **Sprachbiografie**

In der Projektwoche BEN erwies sich die Auseinandersetzung mit den Sprachbiografien der Schülerinnen und Schüler als eine wichtige Herangehensweise, um den alltäglichen Sprachgebrauch sowie die individuellen sprachlichen Vorlieben zu *verstehen*. Jeder Mensch verfügt über eine individuelle Sprachbiografie, die Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zu anderen Biogra-

fien aufweisen kann und damit Verbindungslinien zwischen den Individuen schafft. Da Migrationsaspekte den Verlauf einer Sprachbiografie auf besondere Weise beeinflussen, gibt es hier in der Regel auch stärkere Verbindungslinien zwischen Personen mit Migrationshintergrund. Das Sichtbarmachen solcher Verbindungslinien kann jedoch im Unterricht nur geschehen, wenn eine intensive und ernsthafte Annäherung an migrationsspezifische Erfahrungs- und Sprachräume vollzogen wird. Dazu bedarf es angemessener Methoden, die den Schülerinnen und Schülern einerseits einen Schutzraum bieten, in dem sie sich frei äußern können, und andererseits eine Aufforderung darstellen, etwas von sich zu erzählen.

Die im Laufe des Projektes herausgearbeiteten Einfluss- und Wirkungsfaktoren innerhalb der Sprachbiografien dienen ferner als Grundlage für weiterführende Auseinandersetzungen im Klassenkontext. Weite Ziele, die damit einhergehen, sind beispielsweise durch den Austausch von Erfahrungen, den Gebrauch von Jugendslangs, Ethnolekten und anderen Sprachmentalitäten zu erfassen und verstehend nachzuvollziehen. Enge Ziele beziehen sich hingegen auf die Erfassung des Zusammenhangs von Identitäten und Sprachen vor dem Hintergrund von erlebter Zuwanderung - sei es nun primär oder sekundär in Form der tradierten Weitergabe von Zuwanderungserfahrungen. Um diese Ziele zu erreichen, wurden in der Projektwoche unterschiedliche Methoden verwendet, von denen hier drei exemplarisch vorgestellt werden. Mit der Aufsatzmethode nach Griese et al. (2007) wurden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, über sich zu schreiben. Anschließend wurden sie ermutigt, ihre Sprachbiografien mittels eines Sprachenbaums bildlich darzustellen und mit anderen darüber zu sprechen und zu reflektieren. Schließlich haben die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Interviews ihre Sprachgewohnheiten, Freizeitaktivitäten und Zukunftswünsche thematisiert. Die drei Vorgehensweisen werden im Folgenden näher beleuchtet.

### **Aufsatzmethode**

Die Aufsatzmethode wurde in den 1920er Jahren erstmalig in der deutschsprachigen Jugendforschung angewendet (Griese et al. 2007, S. 115). Bekanntheit erlangte sie u.a. durch die Shell-Studie (1985) »*Aufruf Jugend 83*«, die 1.500 Beiträge von Jugendlichen enthielt (ebd., S. 116). Ziel der Aufsatzmethode ist

es, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine möglichst umfassende Offenheit in ihren Aussagen zu gewähren. Aus Sicht von Forscherinnen und Forschern bezieht sich Offenheit zum einen auf ihre Auswahl der Forschungsmethoden, die offen bzw. flexibel sein müssen, und zum anderen auf ihren Umgang mit unerwarteten neuen Daten. Weitere Auswahlkriterien für die Anwendung der Aufsatzmethode sind die »Erfassungen individueller Relevanzstrukturen« und die »Einsicht in subjektive Verarbeitungsmuster« (Griese et al. 2007, S. 115), auf deren Grundlage Verhalten, Einstellungen und Entwicklungen nachvollziehbar werden.

Trotz aller Offenheit hat auch diese Forschungsmethode Grenzen (vgl. Griese 2007, S. 117). Während bei der Datenerhebung mithilfe anderer qualitativer Methoden, wie beispielsweise Interviews, konkrete Nachfragen gestellt werden können, ist dies bei der Aufsatzmethode nicht möglich, da die Aufsätze in der Regel anonym verfasst werden. Zudem fehlt die non-verbale Kommunikation, die für die Datenauswertung zusätzlich wichtige Informationen bereitstellen kann.

In der Projektwoche BEN haben wir u.a. mit der Aufsatzmethode gearbeitet, um die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, etwas Persönliches über sich zu schreiben. Ziel war es dabei, Einstellungen und Emotionen in Bezug auf Migration, Sprachen und Zukunft der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Die Aufsatzmethode erwies sich dabei als ein geeignetes Instrument, welches gleich mehrere Untersuchungsaspekte erfüllte. So wurde den Schülerinnen und Schülern, die immerhin etwas sehr Persönliches über sich mitteilen sollten, durch die Schreibsituation ein Schutzraum gewährt. Sie konnten selbst entscheiden, was sie über sich mitteilen wollen, und unterlagen keinerlei Bewertung. Dass die Aufsätze anschließend von ihnen in einen Umschlag gesteckt und an uns übergeben wurden, erhöhte bei den Schülerinnen und Schülern schließlich den Eindruck, dass mit ihren Texten sorgsam und respektvoll umgegangen werde. Deutlich wurde dies im zweiten Durchlauf am Ende des Projektes, bei dem sie sich in Kenntnis der Situation wesentlich schneller auf die Schreibsituation einlassen konnten. Zudem waren die Schülerinnen und Schüler durch den Prozess des Schreibens aufgefordert, einen distanzsprachlichen Modus zu wählen, um ihre Erlebnisse und Eindrücke für den Leser zum Ausdruck zu bringen. Hier offeriert die Schriftsprache als »Sprache der Distanz« einen Spielraum für das Schreiben.

In unserer Vorgehensweise haben wir uns zudem an der Studie »Wir denken deutsch, aber fühlen türkisch« von Griese et al. (2007) orientiert, in der er und seine Kolleginnen und Kollegen sich mit »sozio-kulturellen Kompetenzen« von in Deutschland lebenden türkischstämmigen Studierenden befasst haben. Neben einer Fragebogenerhebung und einer Gruppendiskussion wurden mittels der Aufsatzmethode zusätzliche Daten erhoben. Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, zu drei ausgewählten Begriffen (Zukunft, Migration und Gesellschaft) einen Aufsatz zu schreiben. Die von Griese et al. analysierten Kriterien waren auch für uns zielführend: Es sollte ein enger und nachvollziehbarer Zusammenhang zum Projekt geschaffen werden, wobei die Begriffe dennoch sehr allgemein und abstrakt sind, um eine freie Assoziation der Befragten zu ermöglichen.

### **Aufsatzmethode in der Projektwoche BEN**

Wie bereits geschildert, wurden den Schülerinnen und Schülern Wörter auf Karten vorgelegt, zu denen sie zu Beginn und am Ende des Projektes einen Text verfassen sollten. Sie erhielten in einem Umschlag einen Aufgabenzettel mit den Wörtern: Muttersprache, Freunde und Heimat. Im zweiten Durchlauf waren es die Begriffe Deutschland, Zukunft und Familie. Die Reihenfolge, in der die Schülerinnen und Schüler die Begriffe in ihren Texten thematisierten, war ihnen unter dem Aspekt der Offenheit freigestellt. Die Schreibaufgabe, die gemeinsam in der Klasse besprochen wurde, lautete: *Was fällt dir zu diesen drei Wörtern ein? Es soll keine frei erfundene Geschichte sein. Du sollst über dein Leben, deine Gedanken und deine Wünsche schreiben. Die Reihenfolge, in der du die drei Wörter verwendest, kannst du selbst entscheiden. Es gibt keine falsche Reihenfolge.*

Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler nach ihrem Alter, Geschlecht, Geburtsland sowie nach den Herkunftsländern ihrer Eltern befragt, um die Daten in der späteren Auswertung berücksichtigen zu können. Nachfolgend wird der Text eines Hauptschülers mit Zuwanderungsgeschichte vorgestellt (vgl. Abb. 1).

»Meine *Familie* bedeutet mir echt viel, weil sie immer für mich da sind. Mein Opa lebt in der Türkei, weil er dort seine Arbeit hat, ich besuche in auch manchmal weil er ein Teil meiner *Familie* ist. Meine Freunde gehören für mich auch zu Familie weil sie immer für mich da sind.

In der *Zukunft* will ich ein 3 Sterne Restaurant führen weil ich Kochen über alles Liebe. Ich freue mich das ich mich auf die *Zukunft* vorbereiten kann. Ich strenge mich in der Schule sehr an damit ich mein Träume in der *Zukunft* erfüllen kann.

Ich finds sehr schön in *Deutschland* weil alle Liebevoll sind und sehr nett sind. Ich will auch in der *Zukunft* in *Deutschland* leben in der Stadt Hamburg weil ich dort meine Träume verwirklichen will. Mein Vater ist 1976 nach *Deutschland* gekommen weil er Arbeit brauchte. Dann 2 Jahre später sind meine Bruder und meine Mutter nach *Deutschland* gekommen. Jetzt leben meine Eltern schon 25 Jahre in *Deutschland* und es gefällt ihnen hier«.

Abb. 1: Text eines Hauptschülers zu den Begriffen Familie, Zukunft, Deutschland.

Der Aufsatz des Schülers ermöglicht uns herauszufinden, welche Einstellung er gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft hat und wie er sich darin positioniert. Dies wird insbesondere in der Formulierung seiner Zukunftsvorstellungen ersichtlich. Aus seinen Träumen und Wünschen kann u.a. entnommen werden, mit welchen Lebensbereichen er sich in seinem Alltag befasst und wo von ihm individuelle Schwerpunkte gesetzt werden. Interessant ist es, zu erfahren, dass sich der Schüler sehr gut mit der Zuwanderungsgeschichte seiner Familie auskennt, da er unaufgefordert konkrete Jahreszahlen nennen kann.

Von Interesse sind hier zudem die Häufigkeit der verwendeten Begriffe und deren Auftauchen im Text. Der Schüler beginnt seinen Text mit dem Satz »*Meine Familie bedeutet mir echt viel, ...*« und hebt damit eindeutig den Begriff »Familie« als einen für ihn bedeutsamen Identitätsfaktor hervor. Sein Familienbegriff ist zudem ein weiter, da er Freunde ebenfalls als Familienmitglieder tituliert. Unter dem Begriff »*Zukunft*« werden von ihm schließlich seine Wünsche und Lebensziele formuliert, die er zum einen mit »*Deutschland*«, aber auch zu seiner Familie ins Verhältnis setzt. Zu guter Letzt schildert er

noch die Zuwanderungsgeschichte seiner Familie, was deutlich werden lässt, wie stark die Begriffe *Familie*, *Zukunft* und *Deutschland* für ihn miteinander verwoben sind. Uns liegen insgesamt 38 Schüleraufsätze, 19 Sprachbäume (s. unten) sowie mehrere Schülerinterviews vor. Die gesammelten Aussagen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler lassen auf eine hohe Reflexionskompetenz bezüglich ihrer Lebenssituation und ihrer damit einhergehenden Einstellungen schließen. Insgesamt lässt sich in der Projektklasse mithilfe vielfältiger Methoden eine ausgeprägte Sprachenvielfalt nachweisen, wobei die Aufsatzmethode eine Zugangsweise unter mehreren darstellt (Hoodgarzadeh i.E.). Sie kann eine Basis für weiterführende Diskussionen sein, um das Selbstverständnis mehrsprachiger adoleszenter Schülerinnen und Schüler, die sich in einer biografischen Umbruchphase befinden, zu fördern.

## **Sprachenbaum**

Die Offenheit der Schülerinnen und Schüler gegenüber den ihnen bislang fremden Methoden und unerwarteten Themen erforderte auch von uns Projektleiterinnen einen aufgeschlossenen und ehrlichen Umgang mit ihnen. Dies soll anhand der Einführung des Sprachenbaums exemplarisch vorgestellt werden:

Jeder Schüler und jede Schülerin erhielt auf einem DIN-A1-Papierbogen einen Sprachenbaum, der von ihnen individuell zu beschriften war. Ihre Aufgabe war die Auseinandersetzung mit der persönlichen Sprachbiografie. Hierfür ist ein Blick in die eigene Vergangenheit notwendig, um über die charakteristischen Merkmale der eigenen Sprachbiografie nachzudenken. So können die Wurzeln des Sprachenbaums für die eigenen Wurzeln bzw. für die eigene Herkunft stehen. Ein starker Baumstamm kann für Halt im Leben stehen. Die einzelnen Äste können unterschiedliche Sprachen symbolisieren, wie beispielsweise Sprachen, die ungern oder gerne gesprochen werden, Sprachen, in denen man am liebsten Lieder hört, Sprachen, die nur mit bestimmten Personen gesprochen werden etc. In der Einführung hat zunächst Mahzad Hoodgarzadeh ihren Sprachenbaum vorgestellt. Sie war für die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres eigenen Zuwanderungshintergrundes eine wichtige Identifikationsfigur. In der Vorstellung ihres Sprachenbaums berichtete sie über ihre sprachlichen Vorlieben, wie beispielsweise das Gefühl der Sicherheit in der deutschen Sprache, die emotionale Bindung an Farsi. Damit gewährte sie

den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in ihre persönliche Sprachbiografie - etwas, was anschließend ja auch von den Schülerinnen und Schülern erwartet wurde. Ein solches Vorgehen ist u.E. im Rahmen sprachbiografischer Forschung unerlässlich, da man als Wissenschaftlerinnen, die über eine bestimmte Zielgruppe forschen, zunächst eine emotionale Vertrautheit schaffen muss, auf deren Basis die Untersuchten bereit sind, etwas von sich preiszugeben.

Wie detailliert Sprachenbäume sein können, zeigt sich an den Textbausteinen einer Schülerin (siehe Abb. 2.), was hier exemplarisch vorgestellt werden soll: Die Schülerin setzt die deutsche Sprache gleich mit der *Heimatsprache*, die sie mit ihrem Geburtsort verbindet. Demnach ist die Wurzel ihrer Sprachbiografie die deutsche Sprache. Mit den aufgezählten Sprachen, die der Schülerin in unterschiedlichen Lebensbereichen begegnen, verknüpft sie Emotionen, Vorstellungen und Wünsche. In ihren Aussagen nimmt sie eine selbstbewusste Position ein und äußert sich beispielsweise zu Niederdeutsch »*Ich mag die Sprache nicht, weil sie sich komisch anhört und schwer auszusprechen ist*«. Zudem unterteilt sie Sprachen in jeweilige Lebensbereiche. So spricht sie im schulischen Kontext u.a. von der *Unterrichtssprache* Englisch, die ihre Liebessprache in der Schule ist. Dies untermauert sie durch die guten Schulnoten, die sie in dem Fach vorweisen kann. Im familiären Kontext spielt hingegen die polnische Sprache eine vorherrschende Rolle: »*Polska (Polen) Heimatstadt Warschau von meiner Mutter und auch Geburtsort! Verwandte in Polen! Mehr Lernen! Aber ich kann's verstehen und auch paar Wörter sprechen u.a. Sätze.*« Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbiografie beinhaltet stets eine Reflexion über das eigene Vermögen, über Vorlieben und bisherige Erfahrungen. Sie bezieht als Weiteres Abneigungen und Wünsche mit ein, die die Schülerinnen und Schüler in ihrem Sprachenbaum zum Ausdruck bringen können. So z.B. die von der Schülerin genannte *Wunschsprache* Spanisch, in der sie ihre bisherigen Kenntnisse gerne vertiefen möchte. Ihr Interesse gilt auch der französischen Sprache, da der Klang dieser Sprache sie reizt: »*Ich mag die Sprache sehr, weil sie sich cool anhört und ich würde sie auch gerne mal lernen.*« Die Schülerin führt weiterhin die russische Sprache an und unterstreicht, dass sie bereits einige russische Wörter sprechen kann. Auch die türkische Sprache wird von ihr als interessant eingestuft. Das Anfertigen eines Sprachenbaums ermöglicht es den

Schülerinnen und Schülern nicht nur, die bereits beherrschten Sprachen aufzuschreiben, sondern diese zudem zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen ins Verhältnis zu setzen und sie damit emotional und sozial einzubetten. Darüber hinaus artikuliert die Mehrheit der Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit Zuwanderungsgeschichte im Projekt Ben ihre Sprachinteressen und signalisiert auf diese Weise eine hohe Offenheit gegenüber anderen, neuen Sprachen. Dass das Sprachinteresse bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern besonders ausgeprägt ist, konnte auch in einer Befragung von Grundschülerinnen und Grundschülern festgestellt werden (vgl. Wildemann 2010). Hier scheinen Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte über ein motivationales Potenzial zu verfügen, das sich die Schule, und insbesondere der Deutschunterricht, stärker zu Nutze machen sollte.

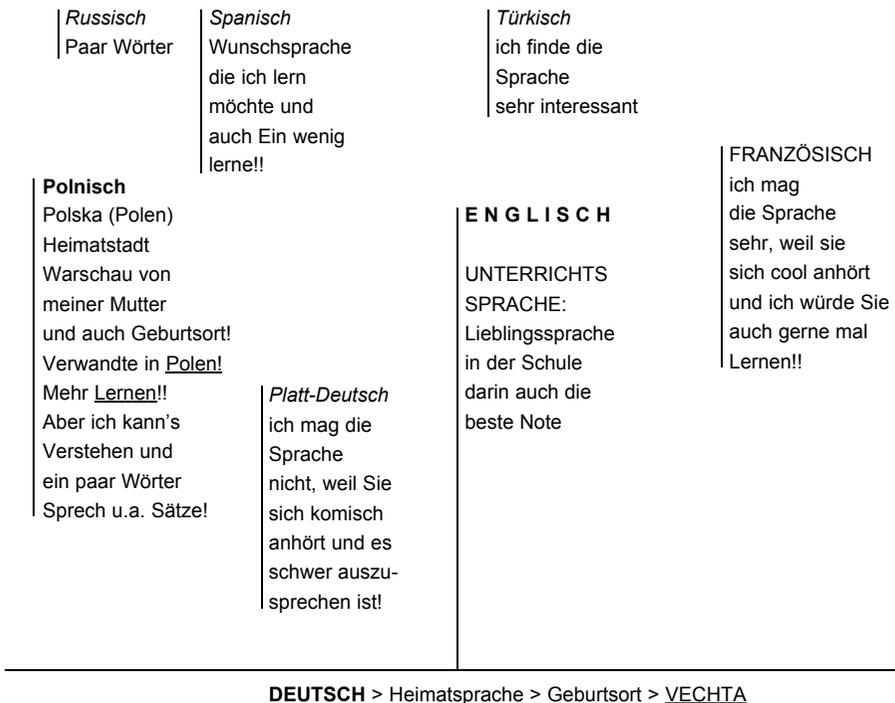


Abb. 2: Sprachenbaum einer Hauptschülerin.  
(Das Originalbild musste aus drucktechnischen Gründen modifiziert werden).

## Schülerinterviews

Wenn von mehrsprachigen Lernerinnen und Lehrern zu Recht das Beherrschen der Bildungssprache gefordert wird, kann nicht zugleich deren bisherige, sich über mehrere Jahre erstreckende, Sprachenbildung vernachlässigt werden. Gogolin und Lange sprechen in diesem Zusammenhang von einer horizontalen Schnittstelle, an der die deutsche Sprache mit den vorhandenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler verbunden und Mehrsprachigkeit somit ausdrücklich bei der Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen berücksichtigt wird (vgl. Gogolin & Lange 2010, S. 20). Im Rahmen des sprachenbiografischen Unterrichtsprojektes BEN wurden die Hauptschülerinnen und Hauptschüler zu Auseinandersetzungsformen angeregt, in denen sie in der deutschen Sprache konzeptionell schriftsprachlich agieren mussten, dies jedoch auf der Grundlage der Gesamtheit der ihnen zur Verfügung stehenden Sprachkompetenzen. Neben der Aufsatzmethode und dem Sprachenbaum gehörte dazu u.a. das Erstellen eines Interviewleitfadens zum Sprachverhalten in Schule und Freizeit, (vgl. Abb. 3). Nicht nur die schriftliche Erstellung des Leitfadens, sondern auch die Planung, Strukturierung und letztlich die Durchführung der Interviews erforderte von ihnen bildungssprachliches Handeln im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit. Dass die Schülerinnen und Schüler dies sehr wohl umsetzen konnten, zeigen die entstandenen Interviews, in denen sie im Duktus konzeptioneller Schriftlichkeit agieren. Dass es auf inhaltlicher Ebene um ihre Erst-, Zweit- und Drittsprachen und damit um ein von ihnen als bedeutsam empfundenenes Thema ging, war ein wesentlicher Faktor für ihr Engagement.

1. Was machst du als erstes, wenn du aufstehst?
2. Was machst du in der Schule (z.B. in der Pause)?
3. Was machst du nach der Schule?  
> Was machst du, wenn du zuhause bist?  
> Was machst du am meisten in deiner Freizeit?
4. Welche Sprache ist deine Heimatsprache?  
> Welche Sprache sprichst du mit deinen Eltern, Freunden, usw.?
5. Welche Sprache sprichst du in der Schule?
6. Welche Sprache ist deine Wunschsprache.  
Welche Sprache möchtest du gerne noch lernen?

Abb. 3: Interview-Leitfaden der Schülerinnen und Schüler zum Sprachverhalten in Schule und Freizeit

Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit kann nur gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Mehrsprachigkeit akzeptiert und verstanden fühlen. Im Sinne eines sprachsensiblen Deutschunterrichts, für den Oomen-Welke bereits seit Jahren plädiert, heißt das, dass die Lehrkräfte in einem ersten Schritt das vorhandene Sprachvermögen, die Spracherfahrungen sowie die Sprachinteressen der Lernerinnen und Lerner wahrnehmen (vgl. Oomen-Welke 1999, 2008; Wildemann 2010). Nur so können Sprachkompetenzen aufgegriffen und schließlich im Hinblick auf bildungssprachliche Modalitäten erweitert werden.

## **Ausblick**

Ein Forschungsprojekt ist immer dann erfolgreich, wenn man nicht nur Antworten auf seine Ausgangsfragen erhält, sondern wenn sich darüber hinaus neue Fragen ergeben. Das ist auch in dem BEN-Projekt der Fall. So wäre beispielsweise die räumliche Verortung jugendlicher Migrantinnen und Migranten in der Region, in der sie leben, und den damit verbundenen Sprachpräferenzen ein wichtiges Themenfeld. Herauskrystallisiert hat sich dieser Aspekt im Rahmen der Interviews zu den Fragen »*Wo möchtest du in zehn Jahren leben?*« und »*Was machst du in deiner Freizeit?*«, zu denen das Antwortenspektrum der Schülerinnen und Schüler sehr breit war. Dabei wurden von ihnen mehrheitlich Verbindungen zu den Aspekten Lebenssituation, Zukunftsaussichten und sprachliche Anerkennung gezogen, woran deutlich wird, dass die Frage der Identitätsbildung für Migrantinnen und Migranten vor allem eine der Zugehörigkeiten ist.

Die Auseinandersetzung mit Identitäten und Sprachen ist ein noch wenig erforschtes Feld der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung, in der es sonst zumeist vorrangig um den Zusammenhang von Unterricht und Lernentwicklungen geht. Es ist zudem ein Thema, das im Sekundarstufenunterricht selbst kaum eine Rolle zu spielen scheint. Auch die Hauptschülerinnen und Hauptschüler unseres Projektes konnten sich nicht erinnern, im Laufe ihrer Schulzeit mit einem vergleichbaren Unterrichtsinhalt konfrontiert worden zu sein. Entsprechend stießen die sprachbiografischen Beiträge ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, die ihnen bis dato im Detail größtenteils unbekannt waren, auf hohes Interesse und wurden zum Anlass genommen,

miteinander ins Gespräch zu kommen. Aussagen wie *»Ach, ich wusste gar nicht, dass du auch arabisch sprechen kannst«* oder Nachfragen zu den vorgestellten Zukunftswünschen *»Und warum willst du deine Ausbildung in der Türkei machen?«* waren in der Klasse plötzlich Gesprächsthemen.

Inbesondere in der qualitativen Sozialforschung liegt eine Vielfalt an Forschungsmethoden vor, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine individuelle und persönliche Auseinandersetzung mit ihrer Zielgruppe ermöglicht. Lamnek (2005) betont, dass die ausgewählten untersuchten Personen als Subjekte anerkannt werden sollen und nicht als »Datenlieferanten«. Dies ist u.E. eine Möglichkeit, sich mit der eigenen Rolle als Wissenschaftlerin auseinander zu setzen, um sich im Forschungsfeld angemessen positionieren und kompetent handeln zu können. Erfahrungen der eigenen Aufgeschlossenheit, Empathiefähigkeit, aber auch Begrenztheit, können auf diesem Wege nicht nur erfahrbar gemacht, sondern darüber hinaus auf der Folie der eigenen Forschung reflektiert und ggf. modifiziert werden. All dies erfordert ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl, damit die wissenschaftliche Arbeit weiterhin im Fokus des Interesses bleibt. Didaktische Unterrichtsforschung, die sich dem weiten Themenfeld *»Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit«* widmet, sollte sich selbst dazu anhalten, sprachbiografische Daten zu erfassen, um zu einem besseren Verständnis mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu gelangen. Das ist es, was wir derzeit von den Lehrkräften einfordern, für die wir ihnen bislang jedoch weder ausreichende empirische Erkenntnisse noch umfassende didaktische Ansätze zur Verfügung stellen. Festhalten lässt sich somit fürs Erste, dass ein Deutschunterricht, der sich zum Ziel gesetzt hat, die (bildungs-)sprachlichen Leistungen mehrsprachiger Lerner zu fördern, nicht umhin kommt, dies vor dem Hintergrund ihrer sprachbiografischen Voraussetzungen zu tun.

#### *Literatur*

- Baumgärtner, E. (2009). Lokalität und kulturelle Heterogenität. Selbstverortung und Identität in der multi-ethnischen Stadt. Bielefeld: transcript Verlag.
- Deppermann, A. (2007). Playing with the voice of the other: Stylized Kanaksprak in conversations among German adolescents. In P. Auer (Ed.). *Style and Social Identities. Alternative Approaches to Linguistic Heterogeneity*. Berlin: De Gruyter, 325-360.
- Dirim, I. (2009): *»Zuhause sprechen wir deutsch und aramäisch«*. Befunde zu Migration und Sprache. In *Schüler. Wissen für Lehrer 2009*, 58-59.

- Engin H. & Olsen, R. (2009). Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. In H. Engin & R. Olsen (Hg.). Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-17.
- Fürstenau, S. (2004): Mehrsprachigkeit als »Kapital« im »transnationalen sozialen Raum«. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster: Waxmann.
- Geisen, T. & Riegel, C. (2007) (Hg.). Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektorientierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Geisen, T. (2007). Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. In T. Geisen & C. Riegel (Hg.). Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, 27-59.
- Gogolin, I. (2004). Zum Problem der Entwicklung von »Literalität« durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Beiheft 3, 101-112.
- Gogolin, I. (2006a). Über die Entfaltung von Ressourcen in der Ortslosigkeit. Jugendliche in transnationalen sozialen Räumen. In V. King & H.-C. Koller (Hg.). Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, 207-219.
- Gogolin, I. (2006b). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hg.). Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 79-85.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Griese, H. (2009). Vorbilder und Vorteile. In I. Dirim & P. Mecheril (Hg.). Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann, 147-167.
- Griese, H., Sievers, I. & Schulte, R. (2007). »Wir denken deutsch und fühlen türkisch.« Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei. Frankfurt a.M.: IKO Verlag.
- Hanisch, R-C., Schmidt, E. & Schwarz, G. (2009). Transdisziplinarität in Forschung und Praxis. Chancen und Risiken partizipativer Prozesse. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hoodgarzadeh, M. (2010). Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst. Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund. In Deutsch als Zweitsprache - Zeitschrift des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge 3/2010, 37-48.
- Hoodgarzadeh, M. (i.E.). Muttersprache(n) an Schulen lehren. Funktionen von Sprachen, Kulturen, Selbst- und Fremdbildern. In D. Elsner & A. Wildemann (Hg.). Sprachen lernen - Sprachen lehren: Perspektiven für die Lehrerbildung in Europa. Tagungsband. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hüttis-Graff, P., Klenz, S., Merklinger, D. & Speck-Hamdan, A. (2010). Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In H. Barntitzky & U. Hecker (Hg.). Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 238-265.
- Keim, I. (2008). Die »türkischen Powergirls«. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantengruppe in Mannheim. 2. durchgesehene Aufl. Tübingen: Gunter Narr.

- King, V. & Koller, H.-C. (2006). Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung. In V. King & H.-C. Koller (Hg.). Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, 9-26.
- King, V. & Koller, H.-C. (Hg.) (2006). Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kresic, M. (2006). Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: IUDICIUM Verlag.
- Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Mannitz, S. (2006). Die verkannte Integration. Bielefeld: transcript Verlag.
- Mecheril, P. & Hoffarth, B. (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In V. King & H.-C. Koller (Hg.). Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag, 221-240.
- Oomen-Welke, I. (1999). Sprachen in der Klasse. In Praxis Deutsch »Sprachen in der Klasse«, 09/1999,14-23.
- Oomen-Welke, I. (2008). Didaktik der Sprachenvielfalt. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hg.). Deutsch als Zweitsprache. In der Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), hrsg. von U. Winfried. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 479-492.
- Schramkowski, B. (2007). Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Frankfurt a. M.: IKO.
- Wiese, H. (2006). Ich mach dich Messer: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache. In Linguistische Berichte 207, 245-273.
- Wildemann, A. (2010). »Eigentlich spreche ich nur Kurdisch und Deutsch«. Sprachinteresse und Sprachenselbstbewusstsein mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In C. Jantzen & D. Merklinger (Hg.). Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen. Breisgau: Fillibach, 215-232.
- Internet: [http://www.youtube.com/watch?v=sulsFpHcH\\_8](http://www.youtube.com/watch?v=sulsFpHcH_8)



**Tagebuch-Schreiben in der Zweitsprache.  
Empirische Annäherungen  
aus dem Mentorenprogramm *Nightingale***

*Natascha Naujok*

Der vorliegende Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, der bei der Sommer-  
tagung 2010 der DGLS in Bayreuth gehalten wurde. Das Tagungsthema lau-  
tete: »Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde für den Schriftspracherwerb?  
Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis«.

In dem Mentorenprogramm *Nightingale* haben mehrsprachige Kinder  
Tagebucheinträge verfasst, die als Dokumente von Schriftspracherwerbspro-  
zessen in der Zweitsprache Deutsch zu betrachten sind. Der Beitrag beschreibt  
zunächst das Mentorenprogramm *Nightingale* als ein Beispiel guter Praxis, um  
im zweiten Teil eine erste empirische Annäherung an das Tagebuchkorpus  
vorzustellen und anhand von Beispielen Einblicke in ausgewählte allgemeine  
und sprachbezogene Auffälligkeiten zu eröffnen. Auf dieser Grundlage werden  
drittens Hinweise für die weitere Praxis des Mentorenprogramms und für ein-  
gehendere Textanalysen sowie Forschungshinsichten formuliert.

**1 Das Mentorenprogramm *Nightingale* - ein Beispiel guter Praxis**  
**1.1 *Nightingale* in Europa**

Das Mentorenprogramm *Nightingale* geht auf eine Initiative an der Universität  
Malmö Mitte der 1990er Jahre zurück. Als Symbol für das Programm wählten  
die Initiatoren das Wappentier der südschwedischen Stadt Malmö: die Nachti-  
gall (engl.: *nightingale*). Auf der entsprechenden Internetseite der Universität  
([www.mah.se/thenightingale](http://www.mah.se/thenightingale); letzter Zugriff: 31.3.2011) wird zum Hintergrund  
(»Background«) angegeben, die Nachtigall sei: »a small bird that (...) sings  
beautifully when it feels secure«. Die Nachtigall steht also dafür, dass auch die  
Mentees wunderschön singen werden, wenn sie Vertrauen zu ihrer jeweiligen  
Mentorin bzw. zu ihrem Mentor fassen.

In *Nightingale* übernehmen Studierende während eines Schuljahres die Mentorenschaft für jeweils eine Schülerin bzw. einen Schüler mit Migrationshintergrund aus einem sozial benachteiligten Umfeld. Im Sinne des übergeordneten Programmziels, zu gegenseitiger Akzeptanz und gelebter Integration beizutragen, treffen sich die Paare einmal wöchentlich, um sich bei gemeinsamen Unternehmungen und Gesprächen kennenzulernen und so einen Einblick in die je andere Lebensweise zu gewinnen. Es handelt sich um eine *mutual benefit-* oder *win-win*-Konstellation, das heißt um eine Konstellation, von der beide Seiten profitieren.

Von Herbst 2006 bis Herbst 2009 wurde *Nightingale* im Rahmen des Bildungsprogramms Sokrates von der Europäischen Union gefördert: Unter dem Namen *MentorMigration* kooperierten Deutschland (mit den Standorten Berlin und Freiburg), Katalonien bzw. Spanien, Norwegen, Österreich, Schweden und Slowenien; die Schweiz war assoziiertes Mitglied. In allen Partnerländern arbeiteten Universitäten bzw. Hochschulen auf der einen Seite mit allgemeinbildenden Schulen auf der anderen Seite zusammen. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen bildeten sich bei der Umsetzung landesspezifische Strukturen aus; im Folgenden wird näher auf das Berliner Modell eingegangen.

## **1.2 *Nightingale* in Berlin**

In Berlin werden seit dem Schuljahr 2005/06 in Kooperation zwischen dem Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Deutsch der Freien Universität Berlin und der Otto-Wels-Grundschule (Berlin-Kreuzberg) Mentorenschaften mit Studierenden der Grundschulpädagogik als Mentorinnen bzw. Mentoren sowie mit Grundschulkindern aus dem sozialen Brennpunkt-Stadtteil der Schule als Mentees durchgeführt. Fast alle teilnehmenden Kinder haben einen Migrationshintergrund und sind mehrsprachig. Während etwa in Schweden und Katalonien die Mentorinnen und Mentoren aus den verschiedensten Studienfächern kommen, besteht die Besonderheit in Berlin darin, dass Lehramtsstudierende während der Mentorenschaft berufsfeldbezogene Erfahrungen mit ihrer späteren »Klientel« sammeln. Neben den wöchentlichen Unternehmungen der Paare kommen die Mentorinnen und Mentoren regelmäßig zu abendlichen Treffen an der Schule zusammen, bei denen sie gemeinsam ihre Erfahrungen

reflektieren sowie von den involvierten Dozentinnen und Lehrerinnen beraten und unterstützt werden.

Aufgrund des engen inhaltlichen Bezugs zum Studium der Grundschulpädagogik/Deutsch wurde *Nightingale* als reguläre Option in das dritte Studienjahr integriert. Die Mentorinnen und Mentoren können sich ihre Mentorenschaft als ein Seminar anrechnen lassen und ihre Modul- und Bachelor-Arbeit dazu verfassen. Voraussetzung für die Anerkennung einer Mentorenschaft als Seminarteilnahme ist deren Dokumentation. Zunächst war den Studierenden die Art der Dokumentation freigestellt. Dabei zeigte sich, dass sie fast ausnahmslos Berichte in Form von Tagebüchern verfassten. Inzwischen ist das Anfertigen von Tagebüchern ein fester Bestandteil des Mentorenprogramms, an dem sich in der Regel beide Partner beteiligen. Die schriftlichen Einträge der Mentees und das gemeinsame Gespräch über das Geschriebene mit ihrer jeweiligen Mentorin bzw. ihrem Mentor sind Schriftspracherwerbssituationen und haben als solche in dem Programm einen besonderen Stellenwert gewonnen. Seitdem gehört es auch zu den Ritualen des *Nightingale*-Jahres, dass die Mentees die Tagebücher bei einem großen Abschiedsfest an der Schule von ihren Mentorinnen und Mentoren zur Erinnerung geschenkt bekommen.

Im Zusammenhang mit der Integration der Mentorenschaften in das Studium Grundschulpädagogik/Deutsch ist neben dem optionalen *Nightingale*-Seminar ein Pflichtseminar von besonderer Bedeutung, das dem Themenbereich *Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache* gewidmet ist. In diesem Seminar haben die Studierenden, die eine Mentorenschaft übernehmen, die Möglichkeit, ihre Erfahrungen - insbesondere die sprachbezogenen - mit den Mentees vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Theorien zu analysieren und anderen Seminarteilnehmern zugänglich zu machen.

In Berlin richtet sich *Nightingale* an Schüler und Schülerinnen im Grundschulalter, wobei die Grundschule hier die Jahrgänge eins bis sechs umfasst. Für die Kinder ist es in der Regel etwas Außergewöhnliches, dass sie regelmäßig einen Erwachsenen ganz für sich allein haben, der ihnen zuhört, sich vollkommen auf sie konzentriert und ihnen aus seiner Perspektive von Dingen erzählt, die sie (so) noch nicht kennen. Neben dem genannten übergeordneten Programmziel, zu gegenseitiger Akzeptanz und gelebter Integration beizutragen, werden mit Blick auf die Mentees die folgenden Ziele angestrebt:

Sie sollen Einblick in andere Lebensweisen gewinnen, andere Gesprächs- und Schreibkulturen erleben, ihre Deutschkenntnisse verbessern, Berliner Orte außerhalb ihres unmittelbaren Wohnumfeldes kennenlernen und am Ende des Jahres über ein gestärktes Selbstbewusstsein verfügen. Als Ziele für die Studierenden gelten: Sie sollen Einblick in eine Familie mit Migrationshintergrund und (in der Regel) aus einer anderen als der eigenen sozialen Schicht gewinnen, sich intensiv mit einem Kind und dessen zwei- oder mehrsprachiger Situation auseinandersetzen, pädagogische Verantwortung übernehmen sowie praktische pädagogische (und didaktische) Erfahrungen mit theoretischen Studieninhalten verknüpfen. Das Programm war in den ersten vier Jahren so erfolgreich,<sup>1</sup> dass es - einschließlich wissenschaftlicher Evaluation und Begleitforschung - in Berlin seit Herbst 2009 unter dem Namen *Hand in Hand/Nightingale* als Modellprojekt von der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung gefördert wird (s. [www.nightingale-projekt.de](http://www.nightingale-projekt.de); letzter Zugriff: 31.3.2011).

## **2 Die Tagebücher - empirische Annäherungen**

### **2.1 Die Idee der Tagebücher**

Wie die Tagebücher zu einem festen Bestandteil des Mentorenprogramms *Nightingale* geworden sind, wurde bereits geschildert. Der Schwerpunkt der damit verbundenen Zielsetzung hat sich im Laufe der Zeit allerdings essentiell geändert: Ausgangspunkt war die Vorschrift des Nachweises von Studienleistungen. Die Dokumentation, deren Gestaltung den Studierenden von Seiten der Programmleitung freigestellt worden war, gewann schnell auch Bedeutung in ihrer Funktion als Erinnerungsstütze speziell für die Mentees: Schon die ersten Tagebücher wurden ihnen als Abschiedsgeschenk überlassen (s.o.). Schnell entwickelte sich das Führen der Tagebücher zu einer gemeinsamen Aktivität der Mentorinnen bzw. Mentoren und ihren Mentees, der aus didaktischer Perspektive insofern große Bedeutung beizumessen ist, als sie einen Beitrag zur Förderung der sprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Zweit- oder Drittsprache leistet - und im Sinne der *common underlying proficiency* nach Jim Cummins (z.B. 2008) auch zu entsprechenden Fähigkeiten in der jeweiligen Erstsprache.

1 Weitere Informationen zu *Nightingale* sind in Naujok (2009) nachzulesen.

Die Mentees erleben beim Tagebuch-Schreiben zunächst, dass jemand außerhalb der Institution Schule schreibt. Dies ist insofern interessant, als nicht alle Kinder in ihren Familien Schreibvorbilder erleben. Das Schreiben - womöglich gar an einem Schreibtisch - gehört nicht unbedingt in ihren privaten Alltag. Im Zusammenhang mit den *Nightingale*-Tagebüchern erleben die Mentees das Schreiben als Ordnen und Strukturieren von Gedanken - wie dies beim Sprechen bzw. dem Erzählen in jedweder Form der Fall ist (s. Bruner 1983/1987, 1990/1997; Nelson 1993) -, als Verschriften und Fixieren von Erlebnissen und damit seine Dokumentationsfunktion sowie die Funktion, Erinnerungen zu generieren und zu stützen (vgl. Assmann 2009). Sie erfahren Schreiben als kommunikative Tätigkeit in Sinnzusammenhängen und als etwas persönlich Wertvolles.

In dem Modellprojekt *Nightingale/Hand in Hand* sollen unter anderem die Sprach- bzw. Schriftsprachförderpotenziale der Tagebücher genutzt werden. Es darf davon ausgegangen werden, dass die bereits angefertigten Tagebücher kontextnahe Hinweise auf entsprechende Möglichkeiten enthalten - und zwar insbesondere deshalb, weil durch die Freistellung der Tagebuchgestaltung von den Paaren ganz unterschiedliche Wege beschriftet worden sind.

## 2.2 Das Tagebuchkorpus

In das Datenkorpus, das hier Gegenstand der empirischen Annäherungen ist, habe ich alle Tagebücher aufgenommen, die uns von den teilnehmenden Paaren zu Forschungszwecken zur Verfügung gestellt wurden. Diese Bücher wurden eingescannt, bevor die Mentees sie überreicht bekamen. Die Mentoren erhielten jeweils eine Kopie.

Insgesamt verfügen wir derzeit über zweiundzwanzig Tagebücher. Der unten stehenden Tabelle (Tab. 1) ist zu entnehmen, wie sich die Bücher über die Klassenstufe der/des Mentees (linke Spalte) sowie über die Geschlechter in der Mentorenschaft (Kopfzeile) verteilen, wobei der Buchstabe vor dem Schrägstrich für die Mentorinnen und Mentoren und der hinter dem Schrägstrich für die Mentees steht. Insgesamt stammen also sechzehn der vorliegenden Tagebücher von Paaren, in denen eine Studentin die Mentorenschaft für ein Mädchen übernommen hatte, drei Bücher von Paaren, in denen eine Studentin und ein Junge kooperierten, und drei Bücher von männlichen Studie-

renden in Kombination mit einem Jungen. Die Kombination männlicher Studierender plus Mädchen wird in dem Programm ausdrücklich ausgeschlossen.

Tab. 1: Übersicht über das Tagebuchkorpus

	n	f/f	f/m	m/m
Kl. 1/2	2	2	-	-
Kl. 3	2	2	-	-
Kl. 4	1	1	-	-
Kl. 5	9	6	2	1
Kl. 6	8	5	1	2
$\Sigma$	22	16	3	3

n = Anzahl der Tagebücher; f = feminin; m = maskulin

Diese Zahlen sind nur begrenzt repräsentativ für die teilnehmenden Paare insgesamt. In den drei von der EU geförderten *Nightingale*-Jahren waren, wie es sich in dem Tagebuchkorpus darstellt, zwar tatsächlich insgesamt etwa ein Drittel der Mentees Jungen und zwei Drittel Mädchen,<sup>2</sup> doch beläuft sich der Anteil der teilnehmenden männlichen Studierenden in dem Programm insgesamt auf etwa ein Viertel und nicht, wie das von den Paaren zur Verfügung gestellte Tagebuchkorpus es nahelegen mag, lediglich auf ein knappes Siebtel. In Anbetracht der deutlich geringeren Anzahl von männlichen Grundschulpädagogik-Studierenden ist deren Teilnahme an dem Mentorenprogramm durchaus hoch zu nennen.

Die vorliegenden zweiundzwanzig Tagebücher haben einen Umfang von einundzwanzig bis hundertzweiundvierzig Seiten; insgesamt geht den folgenden Ausführungen die Lektüre und Sichtung von gut eintausenddreihundert Tagebuchseiten voraus.

2 Eingedenk der im Schnitt schlechteren schulischen Leistungen von Jungen, speziell mit Migrationshintergrund, wäre künftig verstärkt darauf zu achten, dass ihr Anteil an der Mentee-Gruppe steigt.

## 2.3 Aktivitäten der Paare

In den Tagebüchern werden fast ausschließlich die gemeinsamen Aktivitäten beschrieben und kommentiert. Die Sichtung ergab etwa neunzig verschiedene Unternehmungen bzw. besuchte Orte und Einrichtungen, deren schlichte Aufzählung unübersichtlich und letztlich wenig informativ wäre. So schwierig eine Sortierung der Unternehmungen ist, weil mal die Aktivität, mal der besuchte Ort, mal die Art der Fortbewegung, etwa im Auto oder im Bus, im Vordergrund steht, so unerlässlich ist sie, um Favorisierungstendenzen der Paare insgesamt erkennen zu können. Die vorgenommene Kategorisierung der Ereignisse basiert auf der Rekonstruktion der Mentee-Perspektive. Sie ergibt, der Häufigkeit der Nennungen folgend, dass sportliche Aktivitäten am beliebtesten waren (15%), allen voran Schwimmen und Eislaufen. Ausgesprochen gerne wurden auch Sehenswürdigkeiten besucht, wobei der Fernsehturm am Alexanderplatz auf Platz eins rangierte. Gemeinsame Treffen mit Backen, Kochen oder Grillen machten etwa zwölf Prozent der Treffen aus, Kinobesuche knapp elf Prozent. Sehr häufig wurden auch verschiedene Museen besucht, besonders solche, in denen Experimente durchzuführen waren (knapp 10%). Knapp acht Prozent der Treffen führten zu Tieren (z.B. »Sealife«, Zoo). Sieben Prozent der Unternehmungen entfielen jeweils auf das Thema Basteln, beispielsweise Keramikbemalen, sowie auf den Besuch von Cafés oder Restaurants. Bei knapp fünf Prozent der Treffen wählten die Paare Weihnachtsmärkte, Straßenfeste oder Ähnliches als Ziele. Mehr als die Hälfte der Paare ging einmal ins »Legoland«; ebenso wurde ein Park besucht. Einer Bibliothek galten knapp drei Prozent der Unternehmungen. Das Tagebuch-Schreiben schließlich wird in zweieinhalb Prozent der Einträge als gemeinsame Aktivität beschrieben. Zu anderen Aktivitäten entschlossen sich die Paare seltener.

## 2.4 Einblicke in die Tagebücher

Die Einblicke in die Tagebücher, die im Folgenden in Form von anonymisierten, originalgetreuen Abschriften gewährt werden, fokussieren das Schreiben primär als kommunikative und kulturelle Tätigkeit (Dehn 1999). Dabei wurden die Gliederung in allgemeine und sprachbezogene Auffälligkeiten sowie die weiteren Unterpunkte nicht a priori von vorhandenen Theorien abgeleitet, son-

dem sind als ein Ergebnis der empirischen Auseinandersetzung mit den Daten zu verstehen.

### 2.4.1 Allgemeine Auffälligkeiten

Die erste allgemeine Auffälligkeit betrifft die große *Formenvielfalt bei der Gestaltung* der Tagebücher etwa in Bezug auf die oben erwähnte Seitenanzahl oder das Verhältnis von Text und Bild sowie die Dimension der Ästhetik. Diese Formenvielfalt geht auf die Freistellung der Gestaltung einerseits und die unterschiedlichen Vorlieben der Paare andererseits zurück.

Als ausgewählter Aspekt dieser Formenvielfalt sind die unterschiedlichen von den Paaren generierten *Praxen des Tagebuch-Schreibens* zu betrachten. So gibt es Paare, die abwechselnd je ein Treffen beschreiben; in anderen Tagebüchern findet sich jede Unternehmung aus beiden Perspektiven geschildert; manche Paare machen das Tagebuch-Schreiben zu einer gemeinsamen Aktivität und verbringen damit einen Teil ihrer Treffen (s. Bsp. 1 u. 9); und schließlich gibt es Bücher, in denen der Schreibanteil eines Partners ganz stark überwiegt, beispielsweise verfasste eine Mentorin des ersten *Nightingale*-Jahrgangs das gesamte Tagebuch allein. Der Anteil der Mentorinnen/ Mentoren und Mentees an der Gestaltung der Tagebücher variiert selbstverständlich auch in Abhängigkeit vom Schreibvermögen der Mentees, die dem Berliner Schulsystem gemäß die Klassenstufen eins bis sechs besuchen. In dem unten stehenden ersten Beispiel finden sich auf einer Doppelseite Einträge eines Paares zusammen mit selbst aufgenommenen Fotos und Prospektbildern in bunt gemischter Anordnung.

Bsp. 1: Tagebuch-Schreiben als gemeinsame Aktivität

Mentorin		Mentee
4. Januar 2007	Unser 3. Treffen	
Hertha BSC Tour	Olympiastadion	
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Es war langweilig, noch einmal zu sehen, wie verwöhnt die Fußballspieler sind.</li> <li>■ Es war sehr schön, die Fußballspieler so nah zu sehen.</li> <li>■ Es ist unglaublich, wieviel Geld Menschen investieren und gewinnen.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Mir hat es gefallen, dass ich die Fussballspieler von Hertha gesehen habe.</li> <li>■ Das Olympiastadion ist unter Denkmalschutz.</li> <li>■ Wir waren in der Umkleidekabine von Hertha.</li> </ul>

Neben den unterschiedlichen Praxen des Tagebuch-Schreibens lassen sich eine Reihe von *konzeptionellen Gemeinsamkeiten* ausmachen. Dazu gehört etwa der Collagen-Charakter vieler Einträge: Häufig werden selbst gemachte Fotos, Eintrittskarten, ausgeschnittene Bilder aus Prospekten, eigene Zeichnungen oder Ähnliches mit dem geschriebenen Text kombiniert; mitunter wirken Teile der Tagebücher sogar wie Fotoalben. Den konzeptionellen Gemeinsamkeiten ist auch das Phänomen zuzuordnen, dass am Anfang von über fünfzig Prozent der Tagebücher Steckbriefe (s. Bsp. 2) oder Selbstbeschreibungen (s. Bsp. 3) der Partner stehen und dass die ersten Einträge in aller Regel von den Mentorinnen bzw. Mentoren stammen.

Bsp. 2: Steckbriefe am Anfang eines Tagebuches

Mentorin	Mentee
___s Steckbrief	___s Steckbrief
Name: ___ Geschwister: keine	Name: ___ Geschwister: ___
Geburtstag: __. __. 1984	Geburtstag: __. __. Februar
Geburtsort: Berlin	Geburtsort: Berlin
Haarfarbe: blond	Haarfarbe: Schwarzs und Braun
Augenfarbe: blau-grau	Augenfarbe: Braun
Lieblingstier: Koala, Meerschwein	Lieblingstier: Hase und Kaninchen und Hamster
Hobbies: Bowling, Aerobic, Tanzen, Schwimmen	Hobbies: Kino und Schwimmen und Legoland und Jolos Kinderwelt
Lieblingsfarbe: rosa, blau	Lieblingsfarbe: Helping <sup>3</sup>
Leibgericht: Linseneintopf, Crêpes	Leibgericht: WaserEis
ich spreche: Deutsch, Englisch, Französisch	ich spreche: Türkisch und Deutsch
meine Mama: ___ mein Papa: ___	meine Mama: ___ mein Papa: ___
Sie arbeitet als ____. Er arbeitet als ____.	
ich gucke gerne: GZSZ, Gilmore Girls, Popstars	ich gucke gerne: # <sup>4</sup> , Schlünfe
ich höre gerne: Ich & Ich, Rosenstolz, Silbermond	ich höre gerne:

3 »Helping« ist als »hellpink« zu lesen.

4 Das Doppelkreuz steht hier und im Folgenden für Unlesbares.

Bsp. 3: Selbstbeschreibungen am Anfang eines Tagebuchs

Mentorin

Hallo,  
ich heiße \_\_\_\_ und  
freue mich, dass das Nightingale-  
Projekt nun endlich losgeht und  
wir uns kennenlernen können.  
So, dann schreibe ich jetzt einfach  
mal ein wenig über mich - dann  
lernst du mich ein wenig kennen. [...]

Mentee

Hallo \_\_\_\_  
Ich heiße \_\_\_\_ \_\_\_\_.  
Ich freue mich, dass das Nightingale-  
Projekt endlich angefangen  
hat und ich glaube, dass wir  
zusammen viel Spaß haben.  
Ich erzähle jetzt über mich  
etwas. [...]

Neben der Formenvielfalt in Bezug auf die Gestaltung der Tagebücher, den verschiedenen Praxen des Tagebuch-Schreibens und den konzeptionellen Gemeinsamkeiten darf als Auffälligkeit allgemeiner Art die potenzielle Gefahr gelten, dass das *Tagebuch-Schreiben als leidige Pflicht* erlebt wird. Mitunter wird dies auch explizit in den Einträgen der Beteiligten thematisiert, wie der Eintrag einer Mentorin verdeutlicht (s. Bsp. 4a). Die Formulierung »Es blieb noch ein wenig Zeit für Vergnügen« impliziert den Kontrast, dass das Schreiben kein Vergnügen sei. Interessanterweise stellt der Mentee das Tagebuch-Schreiben nicht negativ dar (s. Bsp. 4b); in Verbindung mit seiner wertneutralen Schilderung des gemeinsamen Erinnerns legt seine abschließende Aussage »Die Bibliothek war sehr cool« vielmehr die Vermutung nahe, dass ihm der Bibliotheksbesuch insgesamt gefallen hat.

Bsp. 4a: Tagebuch-Schreiben  
als leidige Pflicht

Mentorin

Heute mussten wir fleißig sein  
und einige fehlende Tagebuch-  
eintragungen nachholen. Hierfür  
trafen wir uns, um in die Biblio-  
thek zu gehen und dies nach-  
zuholen.  
Es blieb noch Zeit für ein wenig  
Vergnügen [...]

Bsp. 4b: Tagebuch-Schreiben  
ohne Wertung

Mentee

Heute war ich mit \_\_\_\_ in  
Bibliotheek. #n der Bibliotheek haben  
wir unser erlebnise wiederholt  
(Tagebuch geschrieben). Und danach  
haben wir Nintendeo wie gespielt  
ich hab gewonnen. Und Bücher  
ausgeliehen. Die Bibliotheek war  
sehr cool.

Die Wahl der Bibliothek - ein Ort der Schrift - besitzt als Umgebung für das gemeinsame Erinnern und Schreiben einen besonderen Reiz, was möglicherweise auch von den Beteiligten so empfunden, wenn nicht gar von der Mentorin beabsichtigt wurde. Im Anschluss an die Präsentation allgemeiner werden nun sprachbezogene Auffälligkeiten in den Fokus gerückt.

#### 2.4.2 Sprachbezogene Auffälligkeiten

Die Mentorinnen und Mentoren und die Mentees verwenden beim Schreiben unterschiedliche *Adressierungen*. In beiden Gruppen finden sich beschreibende und berichtende Texte ohne konkrete Adressaten, Texte in Briefform an den jeweiligen Partner und bei den Mentees zusätzlich die direkte Adressierung des Tagebuchs als »Liebes Tagebuch« wie in Beispiel 5:

Bsp. 5: Adressierung des Tagebuchs

Mentee

Liebes Tagebuch  
Heute ist Valentinstag!  
\_\_\_ ist bei mir vorbei gekommen und dann  
haben wir besprochen wie wir unser Tagebuch  
gestalten können. Meine Mutter hat uns den  
Tisch gemütlich gemacht.  
Wir haben aufgeschrieben  
was wir alles schon gemacht haben, wir haben  
auch noch gebastelt. Es hat sehr Spaß gemacht.  
Ende

Dieser Eintrag illustriert außerdem, dass sich das Paar über die Gestaltung des Tagebuchs abspricht. In engem Zusammenhang hiermit stehen *Schreibanimationen* - z.B. durch Fragen einer Mentorin, mit denen sie ihre Mentee in eine fiktive Welt als Musicalstar führt (s. Bsp. 6) -, *Schreibaufforderungen und Schreibverabredungen* - z.B. bezüglich der Frage, ob eine Mentee Schreibhilfen in Form von Korrekturhinweisen wünscht (s. Bsp. 7).

### Bsp. 6: Schreibanimation

Mentorin

Was wäre wenn ...  
ich ein Musicalstar  
wäre ...

- ▶ Was würdest du machen,  
singen oder tanzen?
- ▶ Was hättest du für  
Kleider an?
- ▶ Mit wem würdest du am  
liebsten zusammen auf der  
Bühne stehen?
- ▶ Wer würde dir zuschauen?  
Erzähle auf der nächsten  
Seite davon!

Mentee

Wenn ich ein  
Musicalstar wäre,  
dann ...

Ich singe auf einer großen  
Bühne in meiner Schule  
Ich werde ein Superstar  
Ich singe mit \_\_\_ & \_\_\_  
Ich tanze nicht  
Ich singe ein  
Lied von  
High School Musical  
Wer schaut zu? Mama, Papa, meine Freunde  
und meine Lehrerin und meine Schwester

### Bsp. 7: Schreibverabredung

Mentorin

P.S.: Ich habe gesehen, dass du beim  
Schreiben einige Fehler gemacht hast.  
Wenn du willst, könnten wir dieses  
Tagebuch hier nutzen, um dein Deutsch  
ein bisschen zu verbessern.  
Dazu könnte ich mit Bleistift deine  
Fehler verbessern.

- ▶ Aber nur, wenn du willst. ☺

Mentee

Ich habe mich gefreut, das  
sie mir beim rechtschreiben  
helfen wollen. Sie können auch  
mit bleistift oder mit rotstift  
kontrollieren. [...]

In den Tagebüchern werden auch *Sprach- und Schreibreflexionen* angestellt. Beispielsweise beschreibt eine Mentee den starken Berliner Dialekt eines Kapitäns bei einer Bootsfahrt durch die Berliner Stadtmitte, eine andere thematisiert ihre eigenen Schwierigkeiten in Bezug auf die schriftliche Schilderung eines gemeinsamen Besuchs in einem Experimentiermuseum (vgl. Tajmel 2009) und entschuldigt sich damit dafür, dass sie keinen Eintrag dazu angefertigt habe (s. Bsp. 8). Dass dieses Mädchen einsprachig deutsch ist, verweist auf den allgemein zentralen Stellenwert bildungs- und fachsprachlicher Fähigkeiten.

## Bsp. 8: Schreibreflexion

### Mentee

PS: Soory das ich beim Spetrum nichts geschriben weil mir die ganzen wörter schwerfahlen.

Zu den sprachbezogenen Auffälligkeiten können außerdem die verschiedenen *Sprachspiele* gezählt werden, die in den Tagebüchern - besonders im Zusammenhang mit kreativer Gestaltung - zu finden sind. Dies ist insofern von besonderem Interesse, als Sprachspiele (s. Andresen 2002, 2009) im Kontext des Sprach- und Schriftspracherwerbs eine ähnlich bedeutsame Rolle spielen wie Vorlesedialoge (s. z.B. Wieler 1997). Ein Paar etwa zeichnet Patchworktiere und benennt sie entsprechend der Tiererteile, aus denen sie zusammengesetzt sind (s. Bsp. 9):

### Bsp. 9: Sprachspiele



Und ich bin ein ...  
Afgirvokrolöwele  
Außerdem haben wir  
»UNO« gespielt!!

Als letztes Phänomen sprachbezogener Auffälligkeiten sei an dieser Stelle auf die *Orientierungsfunktion der Mentorentexte* für die Mentees hingewiesen. In manchen Tagebüchern lässt sich ganz klar erkennen, dass die Mentorinnen und Mentoren von den Mentees als Schreibvorbilder betrachtet werden und die Mentees sich an deren Schreibidee (s. Dehn & Schüler 2010) sowie an den Formulierungen orientieren. Als Beleg hierfür können noch einmal die Texte in Beispiel 3 dienen.

### 3 Zusammenfassung und Ausblick

Die empirischen Annäherungen an das Datenkorpus beziehen sich auf allgemeine und sprachbezogene Auffälligkeiten und dabei besonders auf Aspekte, die für die Ausgestaltung der weiteren Praxis des Tagebuch-Schreibens in dem Mentorenprogramm *Nightingale/Hand in Hand* bedeutsam sein könnten. Im Fokus standen weniger sprachstrukturelle Detailfragen etwa bezüglich der Orthographie (s. hierzu z.B. Becker i.Dr.) als Fragen zur kommunikativen Praxis, zur Schreiborganisation und Textkonzeption. Mit Bezug auf Mechthild Dehn (1999) wurden eher Aspekte der *Literarität* als der *Literalität* in den Blick genommen. Da für das Verfassen der Tagebücher keinerlei Vorgaben gemacht wurden - vielmehr sollte das Tagebuch-Schreiben wie die Entscheidung für einzelne Unternehmungen aus der jeweiligen Mentorenschaft hervorgehen -, entstanden abgesehen von einer Reihe konzeptioneller Gemeinsamkeiten sehr unterschiedliche Produkte. Aus einer systematischen Auseinandersetzung mit diesen Unterschiedlichkeiten könnten die Mentorinnen und Mentoren künftiger Programmjahrgänge wertvolle Anregungen für ihre eigene Tagebuchpraxis und -gestaltung gewinnen. Grundsätzlich scheint es sinnvoll, beim Tagebuch-Schreiben in derartigen Projekten folgende Überlegungen zu berücksichtigen:

- Die jeweilige *Praxis des Tagebuch-Schreibens* sollte den Bedürfnissen der Beteiligten möglichst nahe kommen. Wenn die Mentorinnen/Mentoren einen Überblick über verschiedene Möglichkeiten der Schreibverteilung und des Wechsels zwischen den Partnern gewinnen, so sind sie bei der Anregung verschiedener Varianten in der eigenen Mentorenschaft flexibler.
- Die Mentees sollten Freude an den Tagebüchern und am Schreiben gewinnen (*Schreibmotivation*). Dies wird weniger über den Aufbau von Leistungsdruck gelingen; vielmehr sollte auf die kommunikative und die Erinnerungsfunktion des Schreibens gesetzt werden. Auch individuelle Schreibanimationen, -aufforderungen und -verabredungen sowie Sprachspiele können motivierend wirken. Problematisch kann die Aufgabe der Motivationsanregung für Studierende sein, die selber nur ungern schreiben; im Idealfall gewinnen sie aus dieser Form des gemeinsamen Schreibens selbst Motivation.
- Sprach- und Schreibreflexionen sowie Sprachspiele basieren auf und fördern Abstrahierungen, Dekontextualisierungen sowie *Sprachbewusstheit*

(s. z.B. Andresen 2009) und sind der Sprachentwicklung auch in den Bereichen von der Zweit- und Schriftsprache grundsätzlich zuträglich. Insofern ist es begrüßenswert, wenn derartige Aktivitäten auch im Kontext des Tagebuch-Schreibens realisiert werden.

- Das Tagebuch-Schreiben in der Zweitsprache ließe sich ergänzen durch ein konkretes Einbeziehen der Mehrsprachigkeit der Mentees, möglicherweise auch der Mentorinnen und Mentoren. Beispielsweise könnten die Steckbriefe in der jeweiligen Erst- oder Familiensprache verfasst werden. Dies wäre nicht nur ein weiterer Beitrag zur Entwicklung der Sprachbewusstheit im obigen Sinne; hierdurch würden die Mentees (und gegebenenfalls auch die Mentorinnen bzw. Mentoren) darüber hinaus eine Wertschätzung »ihrer« Sprache erfahren - ein Aspekt, der im Kontext des Zweitspracherwerbs unbedingt Berücksichtigung finden muss (s. z.B. Brizič 2006; Oomen-Welke 1999).

- Die Mentorinnen und Mentoren sollten ihre Funktion als Schreibvorbild erkennen und sich auf Grundlage dieser Einsicht um eine *Sprachform* bemühen, die ihrer/ihrer Mentee entgegenkommt. In diesem Punkt bestehen meines Erachtens viele offenen Fragen. Zum einen ist nicht geklärt, was in diesem Zusammenhang für die Mentees lernförderlich ist. Grundsätzlich wird dies stark von den Lese- und Schreibfähigkeiten der Mentees abhängen. Besonders gut können die Kinder die Texte ihrer Mentorinnen und Mentoren zur Orientierung bei eigenen Schreibprozessen nutzen, wenn sie sie selber lesen können. Ein komplexerer, stärker bildungssprachlicher Text im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1934/1969), den der Mentor/die Mentorin vorliest, kann aber ebenfalls anregend und motivierend wirken. In jedem Fall werden Gespräche über das Geschriebene besondere Lernpotenziale enthalten. Letztlich müssen die Mentorinnen und Mentoren hier experimentieren, ihre Erfahrungen - auch bei den Begleittreffen und im Seminar - reflektieren und ihr Vorgehen immer wieder modifizieren.

In Bezug auf weitere Forschungs- und Analyseansichten sehe ich einen besonderen Bedarf in dem letztgenannten Punkt des Zusammenspiels von Mentorinnen-/Mentoren- und Mentee-Texten im Sinne der erwähnten schreiborientierenden Wirkung. Um hier zu tieferen Einsichten zu gelangen, müssten einzelne Tagebücher chronologisch mit Blick auf die jeweiligen Textstrukturen analysiert werden. Bei der Sichtung der Tagebücher wurde eine große sprachliche Vielfalt erkennbar; deutlich trat auch zutage, dass die Texte

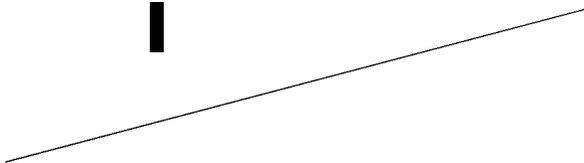
der Studierenden sehr unterschiedlich komplex und variationsreich waren. Man kann also nicht undifferenziert von kompetenten Mentorinnen/Mentoren ausgehen, sondern müsste auch hier genauere Sprachanalysen vornehmen. Zur fundierten Abschätzung der Einsichten, die die Mentees in die tieferliegenden grammatischen Sprachstrukturen besitzen, bieten sich Profilanalysen nach Wilhelm Grieshaber (2005) an. Im Hinblick auf die Textkonzeption wäre weiter zu fragen, unter welchen Umständen Texte konzeptionell eher schriftlich, wann eher mündlich (s. Koch & Oesterreicher 1994) verfasst sind und in welchen Kontexten die Mentees (und die Mentorinnen/Mentoren) von Beschreibungen auf der Handlungsebene zu Reflexionen auf der Bewusstseins-ebene (vgl. Bruner 1986) wechseln.

Die besprochenen Schriftdokumente sowie die in dem vorliegenden Beitrag geleisteten empirischen Annäherungen lassen sich nicht zuletzt zu Analyse-, Übungs- und Veranschaulichungszwecken in Seminaren des Lehramtsstudiengangs einsetzen.

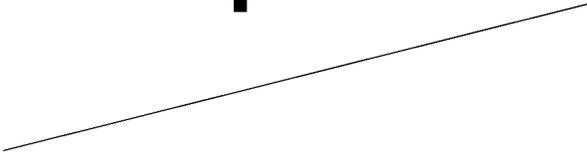
#### *Literatur*

- Andresen, H. (2002). Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr.
- Andresen, H. (2009). Sprachliche Bewusstheit im Kontext von Spracherwerb und Schriftspracherwerb. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In B. Hofmann & R. Valtin (Hg.). Projekte, Positionen, Perspektiven - 40 Jahre DGLS. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 83-104.
- Assmann, A. (2009). Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. 4., durchgesehene Auflage. München: C.H. Beck.
- Becker, T. (i.Dr.). Der Schriftspracherwerb und seine Voraussetzungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In E. Apeltauer & M. Rost-Roth (Hg.). Sprachförderung. Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Briziç, K. (2006). The secret life of languages. Origin-specific differences in L1/L2 acquisition by immigrant children. In International Journal of Applied Linguistics, 16, 3, 339-362.
- Bruner, J.S. (1983/1987). Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a.: Hans Huber (amerikanische Erstauflage 1983).
- Bruner, J.S. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge (MA), London: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990/1997). Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg: Carl Auer (amerikanische Erstauflage 1990).
- Cummins, J. (2008). Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School. In J. Ramseger & M. Wagener (Hg.). Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-55.

- Dehn, M. (1999). Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Schule. Berlin: Volk und Wissen.
- Dehn, M. & Schüler, L. (2010). Von der Schreibidee zum Text. In Die Grundschulzeitschrift, 24, 231, 24-29.
- Grießhaber, W. (2005). Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. URL: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (letzter Zugriff: 20.07.2010).
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hg.). Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 1. Berlin u.a.: de Gruyter, 587-604.
- Naujok, N. (2009). Das Mentorenprogramm Nightingale Berlin. In Die Grundschulzeitschrift, 23, 222-223, 16-19.
- Nelson, K. (1993). Ereignisse, Narrationen, Gedächtnis: Was entwickelt sich? In H.G. Petzold: Frühe Schädigungen, späte Folgen? Paderborn: Junfermann, 195-233.
- Oomen-Welke, I. (1999). Sprachen in der Klasse. In Praxis Deutsch, 157, 1182, 14-23.
- Tajmel, T. (2009). Does Migration Background Matter? Preparing Teachers for Cultural and Linguistic Diversity in the Science Classroom. In T. Tajmel & K. Starl (Eds.). Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science. Münster u.a.: Waxmann, 201-215.
- Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim u. München: Juventa.
- Wygotski, L.S. (1934/1969). Denken und Sprechen. Mit einer Einleitung von Thomas Luckmann. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag 1969 (russische Erstauflage 1934).



**i**







**3.**

**Projekte**

**unserer Mitglieder**

## **TeachRead - Bericht über ein geplantes EU-Projekt**

*Johannes König / Renate Valtin*

Das Planungsteam, bestehend aus

*Dr. Gerry Shiel*

(Education Research Centre am St. Patrick's College, Dublin, Irland),

*Prof. Dr. Renate Valtin*

(Prof. emerita Humboldt Universität, Berlin),

*Prof. Dr. Henrietta Dombey*

(Prof. emerita University of Brighton, UK) und

*Prof. Dr. Johannes König*

Universität zu Köln,

hat inzwischen einen Antrag ausgearbeitet, der im März eingereicht wurde.

Über das Vorhaben informiert die folgende Zusammenfassung:

Levels of reading proficiency in primary school students across the EU are not improving, and in some countries are even falling (cf. PIRLS). To remedy this, teacher quality and the quality of teacher education are increasingly seen as critical. International studies, such as TALIS provide data on European teacher education systems. Many theoretical and empirical studies inform on good literacy teaching. But no study identifies the quality of initial teacher education in literacy. *TeachRead* will fill this gap by developing an *Evaluation Package* for the initial education and initiation into teaching of future teachers of literacy in the primary years (ages 5 to 10 years).

How will this be achieved? A European scientific network of 17 partners will identify international knowledge about good literacy teaching and related provision for teacher education in participating countries. This will be formalized in a *Curriculum Framework*, a set of topics, related to 6 key domains (e.g. literacy curriculum and assessment) cross-referenced with opportunities

for learning (e.g. university-based contact time, feedback on literacy teaching in school).

From this will be derived the *TeachRead* Evaluation Package, a set of online survey questionnaires, scoring protocols, interpretation schemes, together with guidance manuals. All these materials will be translated into seven languages and will be variously focused on the systemic, the institutional, and the course level of initial teacher education.

This package will be pre-piloted, piloted and finally tested in a main study. The feedback from partner institutions will be incorporated in the final versions of the project's deliverables, which will be widely disseminated via the project's website, accreditation agencies and the Federation of European Literacy Associations (FELA).

Target groups for the dissemination will be policy makers, institutions, curriculum designers, teacher educators, and pre-service teachers throughout Europe.

Im Projekt *TeachRead* werden die folgenden Personen bzw. Institutionen mitarbeiten:

## Research Partners

---

Partner	Country
*University of Cologne	Germany
*University of Jyväskylä	Finland
*Education Research Centre, St Patrick's College, Federation of European Literacy Associations	Ireland Belgium and 29 European countries
University of Crete	Greece
University of Minho	Portugal
Petru Maior University	Romania
University of Primorska	Slovenia
University of Strathclyde	Scotland/United Kingdom

\* denotes statistical partners, responsible for quantitative aspects of the project

## Stakeholders

---

The work of the Research Partners will be informed by observations from the 9 Stakeholders who bring expertise from different sections of the education world:

- Inspection bodies (Her Majesty's Inspectorate for Education, Scotland, the Office for Standards in Education, England)
- Policy-making (the Romanian Ministry of Education)
- In-Service teacher education (the Centre for Literacy in Education, England)
- Stiftung Lesen, Max-Traeger-Stiftung, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben

## Testing Partners

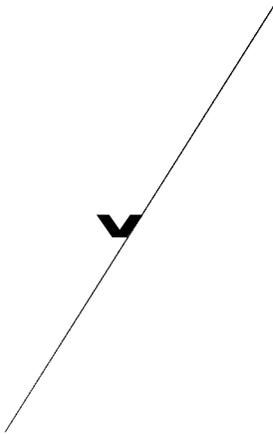
---

Partner	Country
Metropolitan University	Denmark
Kecskemét College	Hungary
Leiria Polytechnic institute	Portugal
Lucian Blaga University of Sibiu	Romania
Complutense University, Madrid	Spain
Linköping University	Sweden
Univ of Applied Sciences NW Switzerland	Switzerland
Kingston University	United Kingdom

Projektmanager ist Martin Gross, Lüneburg.

Fragen zum Projekt beantwortet Johannes König. Er ist erreichbar unter folgender Adresse:

Prof. Dr. Johannes König  
UNIVERSITÄT ZU KÖLN  
Humanwissenschaftliche Fakultät  
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung  
Empirische Schulforschung - quantitative Methoden -  
Gronewaldstraße 2, Gebäude 214, Raum 817  
D-50931 Köln  
E-Mail: johannes.koenig@uni-koeln.de



## **Erwachsene mit Migrationsbiographie in Alphabetisierungskursen**

*Christine Wagner / Ada Sasse*

*Zusammenfassung:* Die bisherige pädagogische und entwicklungspsychologische Forschung hat sich im Wesentlichen mit dem Schriftspracherwerb im Kindesalter befasst. Es fehlen Studien zur Entwicklung von Lese- und Rechtschreibkompetenz bei Erwachsenen mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache. Im Rahmen des Verbundprojekts »Arbeit und Grundbildung zur Chancenerhöhung« (ABC-Projekt) wurde eine Längsschnittstudie zum Erwerb von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten bei Erwachsenen mit Migrationsbiographie im Rahmen von Alphabetisierungskursen durchgeführt. Der Beitrag berichtet über ausgewählte Ergebnisse von MZP 1 und 2. Zu Beginn der Kurse differieren die Lese- und Rechtschreibleistungen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in hohem Maße, jedoch entsprechen sie im Mittel dem Niveau von Grundschulkindern in Klasse 1. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit niedrigem sozialem und kulturellem Kapital erreichen niedrigere Leistungen als die mit hohem. Von MZP 1 zu MZP 2 verbessert sich die Leseleistung nicht. Die Rechtschreibleistung verbessert sich nur bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit gutem Ausgangsniveau.

### **Theoretischer Rahmen**

Der Schriftspracherwerb umfasst die Aneignung von Wissen über die Struktur und Funktion der Sprache sowie die Herausbildung von Sprachfähigkeiten des Lesens und Schreibens. Seit Beginn der 1980er Jahre sind eine Reihe unterschiedlicher entwicklungspsychologisch orientierter Modelle des Schriftspracherwerbs konzipiert worden. Zu den sehr verbreiteten Modellen gehören Stufen- oder Phasenmodelle, die den Lese- und Schreiblernprozess als qualitative Veränderung in den dominierenden Strategien beschreiben (z.B. Frith 1985;

Valtin 2000). Der Vorzug dieser Modelle besteht darin, dass Lesen- und Schreibenlernen in ein einheitliches Modell integriert und als sich gegenseitig beeinflussende Prozesse angesehen werden. Weiterentwicklungen der Stufenmodelle führten zu Differenzierungen der Strategien (z.B. May 2002 für den Erwerb von Rechtschreibstrategien) sowie zu Erweiterungen der Lese- und Schreibstufen durch Einbeziehung von Texten. Stufen- oder Phasenmodelle sind insbesondere für den Anfangsunterricht geeignet, um individuelle Lernprozesse sowie Lernverläufe zu beschreiben sowie Fördermöglichkeiten für Lernende mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten abzuleiten (Scherer-Neumann 1989; Valtin 2000).

Die bisherige pädagogische und entwicklungspsychologische Forschung hat sich in erster Linie mit dem Schriftspracherwerb bzw. dem gestörten Schriftspracherwerb im Kindes- und Jugendalter befasst. Wenig untersucht wurde bisher, wie Erwachsene mit Migrationsbiographie und geringen Deutschkenntnissen die deutsche Schriftsprache erwerben und welche Schwierigkeiten dabei auftreten. Weder die Alphabetisierungskurse an Volkshochschulen, noch die durch private Bildungsträger angebotenen Kurse werden bisher wissenschaftlich begleitet und hinsichtlich ihrer Effektivität evaluiert. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojektes »Arbeit und Grundbildung zur Chancenerhöhung« (ABC-Projekt) wurde eine erste Längsschnittstudie realisiert, die Lese- und Rechtschreibleistungen im Verlauf eines 800-Stunden-Alphabetisierungskurses lernprozessbegleitend untersuchte.

Für diese Zielgruppe der Erwachsenen mit geringen Deutschkenntnissen wurde das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Valtin (1997) als Erklärungs- und Handlungsansatz modifiziert, um den spezifischen Schwierigkeiten dieser Personen beim Lesen und Schreiben Lernen zu thematisieren (Wagner & Sasse, siehe die Abbildung am Ende des Beitrags) und um die Ergebnisse der Lese- und Rechtschreibtests nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ bewerten zu können. In Übereinstimmung mit Ergebnissen von IGLU und PISA gehen wir davon aus, dass der Schriftspracherwerb durch individuelle Ressourcen wie das soziale und kulturelle Kapital beeinflusst wird. So berichten Holtappels & Herdegen (2005) an Hand der Daten der IGLU-Studie, dass die soziokulturellen Faktoren bei Grundschulkindern bis zu 28 Prozent ihrer Leseverständnisleistung erklären.

## **Fragestellungen**

Da zum Zeitpunkt der Erstuntersuchung keine belastbaren Daten zu sozialen und kulturellen Herkunftsbedingungen, zu sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb der in die Untersuchung einbezogenen Erwachsenen mit geringen Deutschkenntnissen und Migrationsbiographie vorlagen, bestand ein wesentliches Ziel der Untersuchung darin, diese Daten zu erfassen. Unterscheiden sich die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer mit hohem und niedrigem kulturellem und sozialem Kapital in den Lese- und Rechtschreibleistungen zu Beginn des Alphabetisierungskurses? Ferner ist die Frage zu beantworten, ob sich im Verlauf des Alphabetisierungskurses die Lese- und Rechtschreibleistungen verändern. Profitieren alle Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in gleichem Maße vom Alphabetisierungskurs oder sind Unterschiede in den individuellen Veränderungen festzustellen? Von grundsätzlichem theoretischem und praktischem Interesse ist auch die Frage, ob das von uns vorgeschlagene Modell des Schriftspracherwerbs einen geeigneten Rahmen für die Analyse und Erklärung von Lese- und Schreiblernprozessen bei Erwachsenen mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache und Migrationsbiographie im Rahmen von Alphabetisierungskursen darstellt. Lassen die Lese- und Rechtschreibleistungen, die zu Beginn und im Verlauf der Alphabetisierungskurse erfasst werden, mit Bezug zum Stufenmodell Rückschlüsse auf individuelle Lese- und Schreiblernprozesse zu? Das Stufenmodell beinhaltet die gegenseitige Beeinflussung von Lese- und Schreiblernprozessen. Es stellt sich daher die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Lese- und der Rechtschreibleistung bei der Untersuchungsstichprobe nachzuweisen ist.

## **Methoden**

### *Einzelinterview*

Das standardisierte Einzelinterview enthält Fragen zu den individuellen und familiären materiellen und sozialen Lebensbedingungen, den eigenen und elterlichen Bildungserfahrungen sowie Bildungs- und Berufsabschlüssen, der Herkunfts- und Umgangssprache in der Familie, zur sozialen Integration, zu Freizeitaktivitäten und individuellen Werthaltungen. Diese Aussagen bilden die

Grundlage für die Berechnung des sozialen und kulturellen Kapitals der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer.

### *Lese- und Rechtschreibtests*

In den letzten Jahren wurden zahlreiche standardisierte Tests zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibleistung beginnend im Anfangsunterricht bis zur Sekundarstufe I entwickelt. Für Erwachsene mit geringen Sprachkenntnissen liegen solche Tests jedoch nicht vor. Deshalb wählten wir Lese- und Rechtschreibtests aus, die im Anfangsunterricht in Deutsch eingesetzt werden können und deren Wortmaterial als altersneutral einzuschätzen ist, d.h. keine kinderspezifischen Wörter oder Sätze enthalten sind.

Die Leseleistung wurde mit dem ELFE-Leseverständnistest für die Klassen 1-6 (Lenhard & Schneider 2006) erfasst. Im Untertest »Wortverständnis« werden 72 Bilder vorgelegt. Zu jedem Bild, z.B. ein Fenster, ist das passende Wort unter vier Antwortalternativen auszuwählen, z.B. »Felsen«, »Fehler«, »Fremder«, »Fenster«. Zum MZP 2 wurde neben dem Wortverständnis auch das Satzverständnis erfasst. Der Untertest Satzverständnis des ELFE 1-6 enthält 28 Aufgaben. Jede Aufgabe besteht aus einem unvollständigem Satz und 4 möglichen Wörtern als Ergänzung, von denen nur eines richtig ist.

Die Rechtschreibleistung wurde mit der Hamburger Schreib-Probe HSP1+ für die Klassenstufen 1 (May 2002) geprüft. Im Test für die Mitte des 1. Schuljahres werden vier Wörter (Baum, Telefon Hund und Mäuse), zu denen entsprechende Bilder im Testbogen vorgegeben sind, vorgelesen, und die Testpersonen haben die Aufgabe, das jeweilige Wort neben das Bild zu schreiben, z.B. das Wort »Baum« neben das Bild mit einem Baum. Anschließend wird ein Satz »Die Fliege fliegt auf Uwes Nase«, zu dem ebenfalls ein Bild vorgegeben ist, vorgelesen und ist ebenfalls neben das Bild zu schreiben. Insgesamt umfasst die HSP 1+ zehn zu schreibende Wörter, von denen sechs einen Satz bilden. Zum MZP 2 wurde die HSP 1+ für das Ende der 1. Klasse eingesetzt. Hierbei sind 8 Wörter und ein Satz mit 6 Wörtern, insgesamt 14 Wörter, zu schreiben. Davon sind vier Wörter neu (Löwe, Hammer, Spiegel & Nagel), während der Satz mit dem in der 1. Erhebung übereinstimmt.

## Untersuchungszeitraum

Die Einzelinterviews erfolgten vor Beginn der Sprachkurse (August bis Oktober 2009). Die Lese- und Rechtschreibtests wurden zu vier MZP zwischen November 2009 und November 2010 im Abstand von drei Monaten durchgeführt. Im folgenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse von MZP 1 und 2 berichtet.

## Alphabetisierungskurs

Das Konzept für den Alphabetisierungskurs wurde im Rahmen des Verbundprojekts »Arbeit und Grundbildung zur Chancenerhöhung« (ABC) von einem privaten Bildungsträger entwickelt und erprobt. Das Curriculum ist als »*Blended - Learning - Kurs*« von 800 Unterrichtseinheiten konzipiert, die im Zeitraum eines Jahres an fünf Wochentagen drei Einheiten Präsenzunterricht sowie eine Einheit PC-gestütztes Lernen erhalten. Ziele des Kurses werden nur allgemein formuliert, z.B. die Integration in den Arbeitsmarkt und in die Gesellschaft, Eigenverantwortung und Identitätsfindung. Auf den Schriftspracherwerb bezogene Lehr- und Lernziele werden nicht ausgewiesen.

Als Lernbereiche werden allgemeine Sprachwahrnehmung, Lesen, Schreiben und Lerntechniken genannt. Das Curriculum nimmt Bezug zu Unterrichtsmaterialien, die im Rahmen der Erwachsenenbildung entwickelt wurden (z.B. Lonnecker 2001; Ritter 2006; Feldmeier 2007). Es wird jedoch insbesondere wegen des integrierten PC-gestützten Lernens der Anspruch erhoben, andere Curricula an Qualität zu übertreffen. Im Curriculum wird kein Bezug zu Theorien und Modellen, Unterrichtskonzepten und Lehrmaterialien für Schriftspracherwerb im Kindesalter hergestellt, weil diesen Ansätzen geringe Relevanz für das Erwachsenenalter zugeschrieben wird. Die Anforderungen an die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer innerhalb der Unterrichtseinheiten folgen nicht der Logik des Schriftspracherwerbs und werden hinsichtlich ihres kognitiven Aufwands nicht systematisch angeordnet. Eine lernprozessbezogene Diagnose von Lernfortschritten bzw. Lernschwierigkeiten erfolgte im Rahmen des Alphabetisierungscurriculums nicht.

## Stichprobe

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am Alphabetisierungskurs wurden durch die Bildungsträger (Kombi Consult GmbH, Europäisches Bildungswerk, Zentrum für Flüchtlingshilfen und Migrationsdienste, Türkische Unternehmer und Handwerker e.V.) rekrutiert. Ein Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde durch die Jobcenter verbindlich verpflichtet, allerdings konnten wir nicht erfahren, welche Personen dies waren. Am Interview sowie an beiden Erhebungen des ELFE-Tests und der HSP 1 nahmen 51 Personen teil. Die Stichprobenzusammensetzung ist in Tabelle 1 dargestellt. Die Stichprobe ist hinsichtlich Geschlechtszugehörigkeit, Lebensalter und Aufenthaltsdauer in Deutschland sowie der Muttersprache äußerst heterogen zusammengesetzt. Die Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sind bezüglich der Muttersprache folgenden Sprachfamilien zuzuordnen: slawisch (N = 13), iranisch (N = 11), turkotatarisch (N = 6), semitisch (N = 10), niger-kongo (N = 8) und tibeto-chinesisch (N = 3). Eine große Heterogenität besteht auch hinsichtlich des eigenen Bildungsniveaus: Eine Gruppe von Teilnehmerinnen und Teilnehmern hat die Schule überhaupt nicht oder bis maximal 3 Jahre besucht (N = 24), eine weitere Gruppe 4 bis 8 Jahre (N = 17) und eine dritte Gruppe 9 bis 14 Jahre (N = 10). Gleiches trifft auch für die Bildungs- und Berufsabschlüsse der Eltern zu: Der Vater hat keinen Schulabschluss (N = 32) und keinen Beruf (N = 33), die Mutter hat keinen Schulabschluss (N = 42) und keinen Beruf (N = 54). Daneben gibt es auch eine geringere Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, deren Eltern einen mittleren oder höheren Schul- und Berufsabschluss aufweisen.

Aufenthalt in Deutschland		Altersklasse		Gesamt
		jüngere (19-37 J.)	ältere (38-60 J.)	
länger als 9 J.	männlich	4	3	7
	weiblich	6	14	20
weniger als 9 J.	männlich	12	5	17
	weiblich	4	3	7
Gesamt		26	25	51

Tab.1: Zusammensetzung der Stichprobe

### *Soziales und kulturelles Kapital*

Zur Klassifikation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich des sozialen und kulturellen Kapitals wurden die in den Einzelinterviews gewonnenen Aussagen nach Faktorenanalysen zu zwei Variablen zusammengefasst:

*Soziales Kapital*: Aufenthaltsstatus, Eltern leben noch, eigene Wohnung vorhanden, verfügbares Geld, Besitz von Wohlstandsgegenständen, Anzahl von Freundinnen und Freunden; *kulturelles Kapital*: Dauer des Schulbesuchs/Schulabschluss, Schulabschluss der Eltern, Berufsabschluss der Eltern, Anzahl der Bücher zu Hause, Sprache zu Hause, Leistungsorientierung, Streben nach Selbstständigkeit.

Ein hoher Wert gibt eine hohe Ausprägung dieser Variablen an, ein niedriger Wert eine niedrige Ausprägung. Die Stichprobe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde gemäß dem Medianwert für soziales und kulturelles Kapital in zwei Gruppen eingeteilt.

### *Leseverständnisleistung*

Die Leistung im Untertest Wortverständnis wird durch Berechnung des Rohwertes (Anzahl richtiger Lösungen) angegeben. Der Rohwert variiert zwischen einem Minimum von 0 (keine richtige Lösung) und einem Maximum von 72 (alle Lösungen sind richtig). Auf eine Berechnung des Prozentrangwertes wurde verzichtet, weil der Test ohne Zeitbegrenzung durchgeführt wurde und für die Stichprobe keine Normwerte vorliegen. Die Leistung im Untertest Satzverständnis wird ebenfalls durch Berechnung des Rohwertes (Anzahl richtiger Lösungen) angegeben. Der Rohwert variiert zwischen 0 (keine richtige Lösung) und 28 (alle Lösungen sind richtig). Auch hierbei liegen für die Stichprobe keine Normwerte vor, so dass auf die Berechnung der Prozentrangwerte verzichtet wird. Neben der quantitativen Bewertung der Leseleistung erfolgt auch auf Grund weiterer Informationen (laute Leseprobe) eine qualitative Bewertung der Leseleistung der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer mit Bezug auf das modifizierte Stufenmodell des Schriftspracherwerbs sowie eine Zuordnung der erreichten Lesestufe.

### *Rechtschreibleistung*

Die Berechnung der Rechtschreibleistung für die HSP 1+ (Mitte Klasse 1) erfolgt durch die Bestimmung des Rohwertes, welcher die Anzahl richtig

geschriebener Wörter umfasst. Er variiert zwischen 0 (kein Wort richtig geschrieben) und 10 (alle Wörter richtig geschrieben). Ferner wird die Anzahl richtig geschriebener Grapheme (Graphemtreffer) ermittelt, welche zwischen dem minimalen Wert 0 und dem maximalen Wert 40 variiert. Für die HSP 1+ (Ende Klasse 1) beträgt die Anzahl der zu schreibenden Wörter 14. Der Rohwert variiert dementsprechend zwischen 0 und 14. Die Anzahl der Graphemtreffer variiert zwischen 0 und 61. Die Rechtschreibleistung wird ebenfalls qualitativ bewertet und die erreichte Schreibstufe gemäß dem Stufenmodell zugeordnet.

### *Prüfstatistik*

Die deskriptive Statistik umfasst die Berechnung der Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) für die Untersuchungsvariablen in der Stichprobe. Da es sich um eine relativ kleine Gruppe handelt und die Voraussetzungen eines t-Tests bzw. einer einfaktoriellem Varianzanalyse (Normalverteilung, Gleichheit und Unabhängigkeit der Fehlerkomponenten) nicht als gegeben anzusehen sind, wird zusätzlich der Welch-Test als robustes Verfahren der Prüfung von Mittelwertunterschieden (vgl. Kubinger, Rasch & Moder 2009) eingesetzt. Die Zusammenhänge zwischen den Untersuchungsvariablen werden mittels bivariater Korrelationen (Pearson) analysiert. Wegen der großen Heterogenität des Ausgangsniveaus der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer wird das Verfahren der Clusterzentrenanalyse eingesetzt, um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach ihren individuellen Lernvoraussetzungen und Lerneffekten zu gruppieren.

## **Ergebnisse**

### *Soziales und kulturelles Kapital*

Bei den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern ist das soziale Kapital in höherem Maße vorhanden als das kulturelle, wobei Männer über geringere soziale Ressourcen verfügen als Frauen. Männer verfügen jedoch über ein höheres kulturelles Kapital als Frauen. Jüngere und ältere Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterscheiden sich weder im sozialen, noch im kulturellen Kapital. Personen, die schon längere Zeit in Deutschland leben (länger als neun Jahre), haben signifikant höhere Werte im sozialen Kapital als Per-

sonen, die kürzere Zeit hier leben. Im kulturellen Kapital besteht kein Unterschied zwischen diesen Gruppen.

### *Leseverständnisleistung*

Zum MZP 1 (November 2009) wurde im ELFE-Test (Wortverständnis) im Mittel etwas mehr als die Hälfte der Wörter richtig angekreuzt ( $M = 39.37$ ,  $SD = 17.74$ ). Der vergleichsweise hohe Mittelwert gegenüber der mittleren Testleistung von Klasse 1 ( $M = 17.63$ ,  $SD = 8.55$ , vgl. Lenhard und Schneider, 2006) kommt dadurch zustande, dass in unserer Untersuchung nicht mit Zeitbegrenzung gearbeitet wurde, da wir keinerlei Vorkenntnisse bezüglich des Ausgangsniveaus der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer hatten bzw. ihre Einstufung keine verlässlichen Aussagen hinsichtlich der Lesekompetenz lieferten. Männliche und weibliche, ältere und jüngere sowie länger und kürzere Zeit in Deutschland lebende Kursteilnehmer unterscheiden sich zu Beginn des Sprachkurses nicht signifikant im Leseverständnis. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit niedrigem sozialem Kapital erreichen eine signifikant niedrigere Testleistung als Personen mit hohem sozialem Kapital. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit höherem kulturellem Kapital erreichen eine signifikant bessere Leseleistung als Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit niedrigem kulturellem Kapital.

Zum MZP 2 (Februar 2010) wurden im Mittel geringfügig weniger Wörter richtig angekreuzt als zum MZP 1. Erst zum MZP 2 wurden unterschiedliche Testformen eingesetzt, die ein Abschreiben verhinderten. Auch zum MZP 2 war die Leseleistung der Personen mit hohem sozialem Kapital höher als die der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit niedrigem sozialem Kapital. Gleiches trifft für das kulturelle Kapital zu. Personen mit hohem kulturellem Kapital lösten signifikant mehr Aufgaben richtig als Personen mit niedrigem kulturellem Kapital.

Im Untertest Satzverständnis wurde von den maximal 28 richtigen Lösungen im Mittel etwa ein Viertel richtig angekreuzt. Das bedeutet, dass die Anforderung des Satzverständnisses für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer deutlich schwieriger war als die des Wortverständnisses. Dabei zeigten sich folgende signifikante Unterschiede: Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer mit hohem sozialem Kapital kreuzten signifikant mehr Wörter richtig an als die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer mit niedrigem sozialem Kapital.

### *Rechtschreibleistung*

Zum MZP 1 wurden in der Hamburger Schreibprobe 1+ im Mittel weniger als die Hälfte der Wörter richtig geschrieben ( $M = 3.24$ ,  $SD = 2.53$ ). Von den 40 möglichen Graphemtreffern wurden geringfügig mehr als die Hälfte realisiert ( $M = 24.39$ ,  $SD = 10.18$ ). Männliche Personen schrieben signifikant mehr Wörter richtig als weibliche. Analog erzielten männliche Personen signifikant mehr Graphemtreffer als weibliche. Hinsichtlich Alter und Aufenthaltsdauer in Deutschland wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Ein Vergleich mit den Mittelwerten von Klassenstufe 1 (1. Halbjahr), Anzahl richtiger Wörter  $M = 3,8$ ,  $SD = 2.3$ ; Anzahl von Graphemtreffern  $M = 28,4$ ,  $SD = 8.1$  (s. May 2007) zeigt, dass die Rechtschreibleistung nicht besser als bei Grundschulkindern von Klassenstufe 1 ist. Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer mit hohem sozialem Kapital schreiben mehr Wörter richtig als Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer mit niedrigem sozialem Kapital, jedoch ist der Unterschied nicht signifikant. Gleiches trifft für die Anzahl der Graphemtreffer zu.

Zum MZP 2 wurden im Mittel ebenfalls weniger als die Hälfte der Wörter richtig geschrieben ( $M = 4.47$ ,  $SD = 2.94$ ). Die Verbesserung der Rechtschreibleistung gegenüber MZP 1 ist signifikant ( $p < .001$ ). Gleiches trifft für die Anzahl der Graphemtreffer zu. Zum MZP 2 ist kein Geschlechts- und Altersunterschied in der Rechtschreibleistung nachzuweisen. Jedoch schrieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich kürzere Zeit in Deutschland aufhalten, mehr Wörter richtig als jene, die schon längere Zeit hier leben. Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit hohem sozialem Kapital schrieben mehr Wörter richtig als jene mit niedrigem sozialem Kapital. Ein Unterschied zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit hohem und niedrigem kulturellem Kapital ist nicht nachzuweisen.

### *Zusammenhänge zwischen Lese- und Rechtschreibleistung*

Zum MZP 1 (s. Tab. 1) korreliert die Leseleistung (Wortverständnis) signifikant mit der Rechtschreibleistung zum gleichen Zeitpunkt, ebenso korrelieren die zugeordnete Lese- und Schreibstufe. Die Leseleistung korreliert auch signifikant mit den Variablen des sozialen und kulturellen Kapitals, während bei der Rechtschreibleistung nur die Interkorrelation mit der Variablen des kulturellen Kapitals signifikant ist.

Tab. 2: Interkorrelationen der Lese- und Rechtschreibleistung und der Variablen des sozialen und kulturellen Kapitals zum MZP 1

	ELFE 1 WV	Lese- stufe 1	HAM RW 1	HAM GT 1	Schreib- stufe 1
ELFE 1 WV	-	.83***	.62**	.60**	.64**
Lesestufe 1		-	.51**	.66**	.74**
HAM RW 1			-	.83***	.70**
HAM GT 1				-	.87***
Schreibstufe 1					-
Soziales Kapital	.37**	.18	.19	.01	.12
Kulturelles Kapital	.41**	.23	.42**	.26	.30*

Anm.: ELFE 1 WV - Wortverständnis, Anzahl richtiger Wörter MZP 1, HAM RW 1 - Anzahl richtiger Wörter MZP 1, HAM GT 1 - Anzahl Graphemtreffer MZP 1 - \*\*  $p < .01$

Zum MZP 2 (s. Tab. 3) korreliert die Leistung im Wortverständnis signifikant, jedoch nicht allzu hoch mit der Leistung im Satzverständnis sowie mit der Rechtschreibleistung zum selben Erhebungszeitpunkt. Die Leistung im Satzverständnis korreliert ebenfalls signifikant, jedoch in geringerem Maße mit der Rechtschreibleistung. Signifikante Interkorrelationen bestehen zwischen beiden Indikatoren der Leseleistung mit den Variablen des kulturellen und sozialen Kapitals, während die Rechtschreibleistung nur mit dem kulturellen Kapital signifikant korreliert.

Die Stabilität der Lese- und Rechtschreibleistung von MZP 1 zu MZP 2 ist relativ hoch. Die Anzahl richtiger Wörter im Untertest Wortverständnis von MZP 1 korreliert signifikant ( $r = .74, p < .01$ ) mit der Leistung im Untertest Wortverständnis zum MZP 2. Die Anzahl richtig geschriebener Wörter in der Hamburger Schreibprobe von MZP 1 korreliert ebenfalls signifikant ( $r = .70, p < .01$ ) mit der Anzahl richtig geschriebener Wörter zum MZP 2. Die Lesestufe von MZP 1 korreliert signifikant ( $r = .64, p < .01$ ) mit der Lesestufe von MZP 2. Gleiches trifft für die Schreibstufe zu ( $r = .71, p < .01$ ). Lese- und Schreibstufe korrelieren ebenfalls signifikant, zum MZP 1 ( $r = .74, p < .01$ ) und zum MZP 2 ( $r = .78, p < .01$ ).

Tab. 3: Interkorrelationen der Lese- und Rechtschreibleistung und der Variablen des sozialen und kulturellen Kapitals zum MZP 2

	ELFE 2 WV	ELFE 2 SV	Lese- stufe 2	HAM RW2	HAM GT2+	Schreib- stufe 2
ELFE 2 WV	-	.62**	.88***	.64**	.62**	.72**
ELFE 2 SV		-	.76**	.59**	.46**	.55**
Lesestufe 2			-	.59**	.69**	.78**
HAM RW2				-	.80***	.79**
HAM GT2					-	.89***
Schreibstufe 2						-
Soziales Kapital	.35**	.38**	.22	.21	.00	.14
Kulturelles Kapital	.54**	.44**	.38**	.45**	.27	.44*

Anm.: ELFE 2 WV - Wortverständnis, Anzahl richtiger Wörter MZP 2, ELFE 2 SV - Satzverständnis, Anzahl richtiger Wörter MZP 2, HAM RW2 - Anzahl richtiger Wörter MZP 2, HAM GT2 - Anzahl Graphemtreffer MZP 2 - \*\* p < .01

## Individuelle Lerneffekte

### *Leseleistung*

Die Clusterzentrenanalyse der Anzahl richtig angekreuzter Wörter im Untertest Wortverständnis zum MZP 1 und 2 führt zu drei Clustern: Cluster 1 (N = 13) umfasst Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer mit niedriger Leistung zum MZP 1 und geringer Steigerung zum MZP 2. Zu Cluster 2 (N = 19) gehören Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit mittlerer Leistung zum MZP 1 und einer Verringerung der Leistung zum MZP 2. Dem Cluster 3 (N = 19) werden Teilnehmerinnen und Teilnehmer zugeordnet, die zum MZP 1 eine gute Leistung erzielten und zum MZP 2 eine geringe Leistungssteigerung aufwiesen. Die Mittelwerte der Leseleistung der drei Cluster sind in Abbildung 1 dargestellt. In allen drei Clustern sind die Veränderungen von MZP 1 zu MZP 2 nicht signifikant.

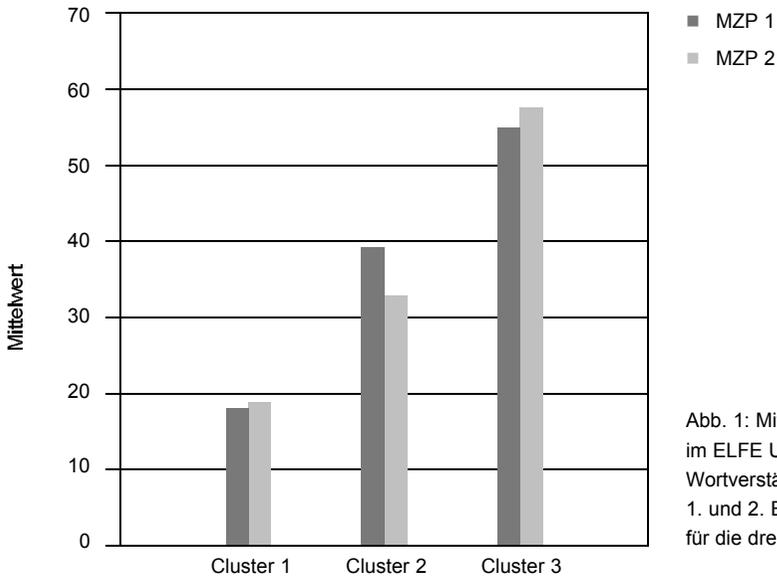


Abb. 1: Mittelwerte im ELFE Untertest Wortverständnis der 1. und 2. Erhebung für die drei Cluster

Die Clusterzentrenanalyse der Leistungen im Rechtschreibtest von MZP 1 und MZP 2 führte ebenfalls zu drei Clustern. Cluster 1 (N = 21) umfasst Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zum MZP 1 eine niedrige Leistung erreichten und zum MZP 2 eine geringe Leistungssteigerung zeigten. Dem Cluster 2 (N = 24) werden Teilnehmerinnen und Teilnehmer zugeordnet, die zum MZP 1 eine mittlere Leistung zeigten und zum MZP 2 einen Leistungszuwachs aufwiesen. Zu Cluster 3 (N = 6) gehört nur eine kleine Zahl von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die zum MZP 1 eine gute Leistung zeigten und sich zum MZP 2 ebenfalls verbesserten. Die Veränderungen von MZP 1 zu MZP 2 sind nur in Cluster 2 und 3 signifikant. Die Mittelwerte der drei Cluster in der Rechtschreibleistung werden in Abbildung 2 dargestellt.

## Diskussion

Die Ergebnisse der Interviews belegen, dass die für das ABC-Verbundprojekt rekrutierte Stichprobe von Erwachsenen mit Migrationsbiographie und geringen Deutschkenntnissen bezüglich der hier analysierten Merkmale des sozialen und kulturellen Kapitals, insbesondere des eigenen und elterlichen Bildungs- und Berufsniveaus, der Mutter- und Familiensprache sowie der

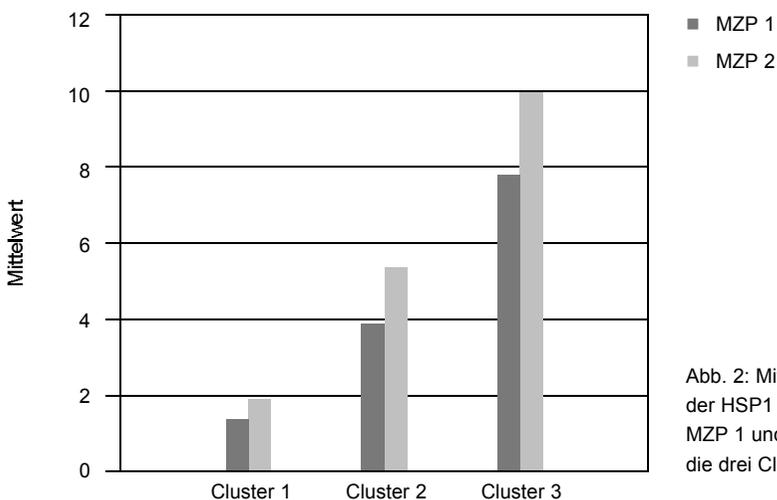


Abb. 2: Mittelwerte der HSP1 von MZP 1 und 2 für die drei Cluster

Erfahrungen mit Schriftsprache sehr heterogen zusammengesetzt war. Hinsichtlich des sprachlichen Ausgangsniveaus ist die Stichprobe, wie die Ergebnisse der Lese- und Rechtschreibtests zu Beginn der Alphabetisierungskurse (MZP 1) belegen, ebenfalls sehr heterogen. Dies würde entweder Alphabetisierungskurse mit unterschiedlichem Anforderungsniveau erforderlich machen oder eine starke Binnendifferenzierung. Ersteres wurde nicht realisiert, weil die Rahmenbedingungen dies nicht zuließen, und letzteres stellte eine Überforderung der Kursleiterinnen dar. Die relativ geringen Lerneffekte von MZP 1 zu MZP 2 bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit niedrigen Lernvoraussetzungen führen wir darauf zurück, dass der Kurs für diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer kein geeignetes Lernangebot zur Verfügung stellen konnte. An dieser Stelle soll vermerkt werden, dass die Ergebnisse der Lese- und Rechtschreibtests zu jedem MZP zusammen mit Förderhinweisen an die Kursleiterinnen übermittelt wurden und in gemeinsamen Weiterbildungen Möglichkeiten der Optimierung des Curriculums erörtert wurden. Allerdings ließen die Rahmenbedingungen des Projektes nur graduelle Veränderungen zu. So wurden z.B. die Zeitvorgaben für das Curriculum verändert und geplante Unterrichtsinhalte gestrichen.

Eine zentrale Forschungsfrage des Projektes betrifft die Relevanz des Stufenmodells zur Beschreibung und Erklärung des Lesen und Schreiben Lernens von Erwachsenen mit geringen Deutschkenntnissen und Migrations-

biographie in Alphabetisierungskursen. Der Beitrag von Dengler, Hunold und Rexhepi (i.d.Bd.) belegt, dass das modifizierte Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (s. Anhang) geeignet ist, neben der quantitativen Analyse von Lernvoraussetzungen und Lerneffekten, diese auch qualitativ zu bewerten und damit wichtige Informationen zur Gestaltung des Schriftspracherwerbs in Alphabetisierungskursen zu liefern. Eine offene Frage bleibt, inwiefern die Alphabetisierungsforschung sowie die entsprechenden Kursangebote den Wissensstand der pädagogischen und entwicklungspsychologischen Forschung zum Schriftspracherwerb im Kindesalter aufgreifen sollten. Zum anderen wäre auch die Frage zu stellen, in welchem Maße sich die pädagogische und psychologische Forschung den Problemen des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen mit geringen Deutschkenntnissen zuwenden sollte.

#### *Literatur*

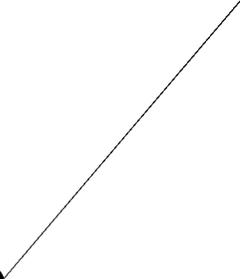
- Feldmeier, A. (2007). Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlingen.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Hg.). *Surface dyslexia* (301-327). London, UK: Earlbaum.
- Holtappels, H.G. & Heerdegen, M. (2005). Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walter (Hg.). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*, 361-391. Münster: Waxmann.
- Kubinger, K.D., Rasch, D. & Moder, K. (2009). Zur Legende der Voraussetzungen des t-Tests für unabhängige Stichproben. *Psychologische Rundschau*, 60, 1, 26-27.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lonnecker, G. (2001a). *Lesen und Schreiben 1. Lehrerhandbuch*. München.
- Lonnecker, G. (2001b). *Lesen und Schreiben 2. Lehrerhandbuch*. München.
- May, P. (2002). *HSP 1-9. Hamburger Schreib-Probe. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreib-Probe*. Verlag für pädagogische Medien Hamburg.
- Ritter, M. (2006). *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung*. Wien.
- Scherer-Neumann, G. (1989). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In I. Naegele & R. Valtin (Hg.). *LRS in den Klassen 1-10*, 25-35. Weinheim/Basel: Beltz.
- Valtin, R. (1993/1997). Stufen des Lesen und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In D. Haarmann (Hg.). *Handbuch Grundschule* (3. Auflage, 76-88). Weinheim/Basel: Beltz.
- Valtin, R. (2000). Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In I. Naegele & R. Valtin (Hg.). *LRS in den Klassen 1-10. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien*. Weinheim/Basel: Beltz.

Lesen	Schreiben
<p><b>Einsichten in Funktion und Struktur von Schrift- und Lautsprache</b></p>	
<p><b>Stufe 1</b>  Nachahmen äußerer Verhaltensweisen  Mögliche Schwierigkeiten auf Stufe 1:  Erwachsene mit Migrationskontext</p>	<p>Nachahmen des Lesens, des Seitenumblätterns, des Nachfahrens der Zeile mit dem Finger;  <b>Erkennen und Bezeichnen des Lesens als Tätigkeit</b>  - der im Herkunftsland/in der Erstsprache ausdifferenzierte Zugang zu kulturellem Kapital (bildungsbezogene Zertifikate) befähigt nicht ohne weiteres zum Erwerb des kulturellen Kapitals in der Migrationssituation/in der Fremdsprache Deutsch (Umgang mit Behörden, Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung, Aneignung von Arbeitstechniken usw.)  - unzureichende Vorstellungen über Lesen und Schreiben als Tätigkeiten  - unzureichende Erfahrungen mit den <b>Materialien</b> (Bücher, Zeitungen, Schreibmaterial, Computer) und mit den <b>Infrastrukturen</b> (Schulen, Bibliotheken, Buchläden usw.) der Schriftkultur</p>
<p><b>Stufe 2</b>  Kenntnis einzelner Buchstaben  Mögliche Schwierigkeiten auf Stufe 2:  Erwachsene mit Migrationskontext</p>	<p><b>Malen von Buchstabenreihen</b>, des eigenen Namens; buchstabenweises Abmalen von Wörtern und Sätzen; Malen von Firmenlogos, Autokennzeichen</p> <p><b>Erkennen einzelner Buchstaben in Wörtern</b>;  Erraten von Wörtern auf Grund einzelner Buchstaben</p> <p>- Orientierung in der alltäglichen Umwelt weitgehend ohne Nutzung der Schrift  - Struktur der Schrift des Herkunftslandes (Schreibrichtung, Buchstabenform usw.) kann sich von der Struktur der Schrift im Deutschen erheblich unterscheiden</p>
<p><b>Stufe 3</b>  Vergegenständlichung von Sprache  Gliederung von Wörtern in Pheme bzw. Grapheme  Beginnende Einsicht in die Graphem-Phem-Korrespondenz</p>	<p><b>Notieren von Wörtern</b> durch ausgewählte Grapheme (z.B. Anlaut/Inlaut/Auslaut); Skelettschreibung (z.B. KTS für Katze, FT für Fahrrad)</p> <p><b>Benennen einzelner Graphem-Phem-Korrespondenzen</b> (z.B. am Wortanfang)  Beginnende <b>Analyse</b> geschriebener Wörter</p>

<p>Mögliche Schwierigkeiten auf Stufe 3: Erwachsene mit Migrationskontext</p>	<p>Der Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenzen kann erschwert sein, weil:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Phonem- bzw. Graphem bezogene Durchgliederung des gesprochenen Wortes denjenigen Erwachsenen schwer fällt, die in ihrem Herkunftsland nur für wenige Jahre oder nie eine Schule besucht haben; sie sind nicht oder unzureichend alphabetisiert und haben deshalb u.U. eine unzureichende kognitive Klarheit über die Struktur von Schrift auch in der Erstsprache</li> <li>- die Phonem-Graphem-Korrespondenzen in der Fremdsprache Deutsch häufig parallel oder in großer zeitlicher Nähe zum phonologischen System der Fremdsprache Deutsch erworben werden</li> <li>- bei lateinischen Buchstaben auch in der Erstsprache die Grapheme andere Phoneme repräsentieren als in der Fremdsprache Deutsch</li> <li>- individuell bedeutsame Schlüsselwörter, die für den Schriftspracherwerb bedeutsam sind, in der Erstsprache häufiger sind und individuell bedeutsame Schlüsselwörter in der Fremdsprache Deutsch negativ konnotiert sein können</li> <li>- die Lehrkräfte (alphabetisiert) über Sprache schriftgeleitet nachdenken; die Erwachsenen mit Migrationskontext über Sprache jedoch (überwiegend) in ihrer mündlichen Form nachdenken diese unterschiedlichen Konzepte von Sprache (schriftlich/mündlich) sind didaktisch bedeutsam; Lehrkräfte müssen z.B. wissen, dass technische Begriffe der Sprache (z.B. Buchstabe, Wort, Satz, Text) erst mit dem Schriftspracherwerb relevant werden</li> </ul>
<p><b>Stufe 4</b> Vom Dehnlernen zum Lautschema. Umfassende Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenz Mögliche Schwierigkeiten auf Stufe 4: Erwachsene mit Migrationskontext</p>	<p><b>Graphemweises Erlernen von einfachen Wörtern und Sätzen, gelegentlich ohne Sinnverständnis; Sinnverstehendes Lesen über phonologisches Rekodieren (Lautschemata) mit zunehmendem Sinnverständnis</b></p> <p><b>Vollständiges phonetisches Verschriften von Wörtern, Sätzen und Texten nach dem Prinzip »Schreibe wie du sprichst«, (z.B. HOISA für Häuser, INSCHENÖR für INGENIEUR)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zu den möglichen Ursachen bei Schwierigkeiten im Rekodieren bei unzureichender Automatisierung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen: s. Stufe 3: Mögliche Ursachen bei Schwierigkeiten im sinnverstehenden Lesen: Mögliche Ursachen bei Schwierigkeiten im phonetischen Verschriften:</li> <li>- das zu erfassende Wort befindet sich nicht im aktiven/ nicht im passiven Wortschatz der Erst- und/oder der Fremdsprache - Wortbedeutung unbekannt (das zu erfassende Wort bezeichnet entweder unbekannt Gegenstände, Prozesse und Phänomene oder aber das zu erfassende Wort ist als Vokabel noch nicht erlernt,</li> <li>- das Lautschema des zu lesenden Wortes ist nicht verfügbar; deshalb kann nur rekodiert werden, z.B. in Form von Dehnlernen</li> <li>- Probleme bei der vollständigen phonolog. Durchgliederung des Wortes bei fehlenden Lernhilfen (z.B. Anlauttab.)</li> <li>- durch unzureichende Möglichkeiten, auf die korrekte Schreibung des Wortes zurückgreifen zu können (im Wörterverzeichnis, in der Lernkartei, in dem Lernstand angemessenen und interessanten Lesetexten), wird kein Schreibschema ausdifferenziert.</li> </ul>

<b>Stufe 5</b>	Durchgliederung von Sätzen in Wörter; Nutzung orthographischer, morphologischer und syntaktischer Strukturen	<b>Fortgeschrittenes Lesen</b> (Wortidentifikation durch Ausdifferenzierung des mentalen Lexikons); Erfassung sprachlicher Einheiten (z.B. mehrgliedrige Grapheme, lexikalische und grammatische Morpheme)	<b>Zunehmend orthographisches Verschriften</b> von Wörtern, Sätzen und Texten; implizite Regelnutzung bei gelegentlichen Übergeneralisierungen
Mögliche Schwierigkeiten auf Stufe 5: Erwachsene mit Migrationskontext	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortidentifikation im mentalen Lexikon in der Fremdsprache Deutsch ist abhängig vom passiven/aktiven Wortschatz in dieser Sprache</li> <li>- Werden im Unterricht morphologische Strukturen der Sprache nicht explizit thematisiert, ist die Erfassung sprachlicher Einheiten u.U. erschwert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zur Verschriftung werden grammatische Merkmale der Erstsprache herangezogen, die zu orthographischen Schwierigkeiten in der Fremdsprache Deutsch führen (auch: Übergeneralisierungen der grammatischen Strukturen der Erstsprache)</li> </ul>	
<b>Stufe 6</b>	Automatisierung von Teilprozessen	<p><b>Ganzheitliches Erfassen</b> größerer sprachlicher Einheiten (z.B. Wortgruppen, Teilsätze, Sätze, Texte)</p> <p><b>Nutzung von Lesestrategien:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorwissen aktivieren und Leseerwartung bilden</li> <li>- Verstehensprobleme erkennen und lösen</li> <li>- wichtige Informationen markieren</li> <li>- Zusammenfassung erstellen</li> <li>- Visualisierung von Inhalten</li> <li>- Reflexion</li> </ul>	<p><b>Orthographisches Verschriften</b> auf der Grundlage von Schreibschemata</p> <p><b>Nutzung verschiedener Textsorten</b> zur Überarbeitung von Texten</p> <p><b>Kennntnis unterschiedlicher Arbeitstechniken</b> zur orthographischen Korrektur von Texten</p>
Mögliche Schwierigkeiten auf Stufe 6: Erwachsene mit Migrationskontext	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Erkennung der Wort-, Satz- und Textbedeutung kann erschwert sein, weil</li> <li>- das mentale Lexikon in der Fremdsprache Deutsch zu wenig ausdifferenziert ist,</li> <li>- grammatische Strukturen nicht erkannt werden und deshalb Wort-, Satz- und Textbedeutung nicht oder unvollständig erfasst werden</li> <li>- Lesestrategien noch nicht erworben wurden bzw. nicht genutzt werden können</li> <li>- die im Text dargestellten Sachverhalte, Prozesse und Phänomene dem/der Leser/in nicht oder nicht hinreichend bekannt sind</li> </ul>	<p>Schreibschemata in der Fremdsprache Deutsch sind nur in geringem Umfang verfügbar,</p> <p>Wissen über die verschiedenen Textsorten und die Nutzung dieses Wissens beim Schreiben von Texten sind eingeschränkt,</p> <p>Arbeitstechniken der orthographischen Korrektur von Texten sind nur unvollständig bekannt oder können nicht eingesetzt werden</p>	<p>Stufenmodell des Schriftsprachenwerbs (n. Valtin 1993/1997; modifiziert durch Wagner &amp; Sasse)</p>

Ç



## **Zur Lernausgangslage von Erwachsenen in Alphabetisierungskursen - vier Fallbeispiele**

*Anja Dengler / Susanne Hunold / Agron Rexhepi*

Vor besonderen Herausforderungen beim Schriftspracherwerb stehen Menschen mit Migrationsbiographie und geringen Deutschkenntnissen: Sie lernen lesen und schreiben in einem oftmals fremden Schriftsystem, parallel zum Erwerb der deutschen Sprache. Leiterinnen und Leiter von Alphabetisierungskursen stehen ihrerseits vor dem Problem, die zumeist sehr heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen berücksichtigen zu müssen, in denen nicht selten primäre, funktionale und sekundäre Analphabeten mit Zweitschriftlernenden aus oral geprägten Kulturen zu finden sind. Die folgenden vier Fallbeispiele beziehen sich auf drei Teilnehmerinnen und einen Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses für Erwachsene mit Migrationsbiographie. Einzelheiten über dieses Projekt finden sich im Artikel von Sasse und Wagner (in diesem Band).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist *erstens*, die große Bandbreite der Kenntnisse zu verdeutlichen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Alphabetisierungskursen mitbringen, und *zweitens*, aufzuzeigen, dass Stufenmodelle, die ursprünglich für den Lernprozess von Kindern konzipiert wurden, auch zur Auswertung von Schreib- und Leseleistungen Erwachsener herangezogen werden können. Das Stufenmodell von Valtin in der modifizierten Fassung von Wagner und Sasse (am Ende des voranstehenden Beitrags) ist dabei besonders hilfreich, da es die spezifischen Bedingungen und Schwierigkeiten von Erwachsenen mit geringen Deutschkenntnissen und Migrationsbiographie berücksichtigt.

Die im Folgenden dargestellten vier Einzelfälle repräsentieren die Bandbreite der Leistungen bei der Lernausgangslage und beziehen sich auf je zwei Personen mit niedrigen bzw. hohen Testleistungen.



Die Ergebnisse belegen, dass bei Elena die Fähigkeit zur Phonemanalyse noch gering ausgeprägt ist. Im ELFE-Test zum Wortverständnis erzielt die Teilnehmerin bessere Leistungen als im Rechtschreibtest. Sie markiert 17 von 72 Wörtern korrekt. Bei den richtigen Lösungen, z.B. *Mond* (Alternativen *Mund, Moos, Mord*) oder *Hut* (Alternativen *Wut, Huhn, Mut*) handelt es sich um meist einsilbige Wörter, die schon zu ihrem Lesewortschatz gehören. Dass Elena die Wörter *Hund* und *Maus* im Lesetest zwar korrekt markiert, im Rechtschreibtest jedoch nicht einmal annähernd lautgetreu verschriftet, weist darauf hin, dass sie noch nicht in der Lage ist, ein Wort in Phoneme zu gliedern. Beim Vorlesen erliest sie die Wörter buchstabenweise, woraus geschlossen werden kann, dass sie schon über erste Einsichten in den Buchstaben-Laut-Bezug und über Buchstabenkenntnisse verfügt. Auf der Grundlage der Testergebnisse wird Elenas Lese- und Rechtschreibleistung auf der Stufe zwei des Schriftsprachmodells eingeordnet.

### **Dagmar**

Dagmar ist zu Kursbeginn 21 Jahre alt und lebt seit ihrem 3. Lebensjahr in Deutschland. Außer ihrer Muttersprache Bosnisch spricht sie im Unterschied zu anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern relativ gut Deutsch. Sie hat, nach eigenen Angaben, nur im Jugendalter drei Jahre eine Förderschule besucht, aber keinen Schul- oder Berufsabschluss erreicht. Ihre Mutter hat zwar die Schule besucht, diese aber ohne Abschluss verlassen und keine Berufsausbildung erlangt. Der Stiefvater ist Ingenieur und im Augenblick arbeitssuchend. Bücher sind im Haushalt kaum vorhanden. Die Kompetenzen im Bereich des Lesens und Schreibens zum Kursbeginn werden folgendermaßen eingeschätzt: In der HSP 1 werden von den zehn zu schreibenden Wörtern zwei Wörter *Baum* und *Hund* richtig geschrieben. Die Wörter *Telefon* und *Mäuse* werden gar nicht verschriftet. Es kann jedoch nicht ganz ausgeschlossen werden, dass Dagmar von ihrer Nachbarin abgeschrieben hat. Von dem Satz *Die Fliege fliegt auf Uwes Nase* werden nur zwei Wörter geschrieben. Das Wort *Die* wird am Satzbeginn klein und ohne *e* geschrieben. Die Zeichenfolge *UBE* kann als die Umsetzung von *Uwes* gedeutet werden, wobei die Laute *b* und *w* verwechselt werden, die an derselben Artikulationsstelle gebildet werden. Im ELFE-Test zum Wortverständnis hat Dagmar 14 von 72 zu lösenden Aufgaben richtig gelöst und zeigt nur drei falsche Markierungen.

Die Wörter, die Dagmar richtig markiert hat, z.B. *Ball* (Alternativen *Fall, Bank, Bahn*) und *Dose* (Alternativen *Bote, Hose, Rose*), sind fast ausschließlich einsilbige, zumeist lautgetreue Wörter des täglichen Lebens; wobei auffällt, dass anderes Wortmaterial mit ähnlicher Charakterisierung z.B. *Brot* (Alternativen *Bart, Boot, Blut*) nicht markiert wurde. Da Dagmar gut deutsch spricht, kann angenommen werden, dass die fehlende Markierung dieser Wörter Ausdruck der geringen Lesekompetenz ist. Auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse wird die Lese- und Rechtschreibkompetenz auf der Stufe 2 bis 3 des Schriftspracherwerbsmodells eingeordnet.

### **Nicole**

Nicole ist zu Kursbeginn 19 Jahre alt und die um zwei Jahre jüngere Schwester von Dagmar. Außer der Muttersprache Bosnisch spricht sie relativ gut deutsch. Wie ihre Schwester hat sie in ihrem 19-jährigen Aufenthalt in Deutschland nach eigenen Angaben nur drei Jahre eine Förderschule besucht. Sie verfügt ebenfalls über keinen Schul- oder Berufsabschluss. Allerdings weist ihre Lese- und Rechtschreibkompetenz zu Kursbeginn erhebliche Unterschiede zu der ihrer Schwester auf. In der HSP 1 werden von zehn zu schreibenden Wörtern sechs richtig geschrieben. Lautgetreue Wörter sind korrekt verschriftet (beispielsweise *Baum, Telefon, Nase*). Die Groß- und Kleinschreibung wird noch nicht sicher beherrscht. Die richtige Umsetzung des schwierigen (End-)Lautes <schwa> bei *Fliege, Uwes, Nase* o.a. deuten auf ein sicheres Beherrschen elementarer grammatischer Regeln hin. Auch werden erste orthografische Besonderheiten beachtet: die Auslautverhärtung bei *Hund* oder das Stammprinzip bei *Mäuse*. Allerdings werden *Fliege* und konsequent auch *fliegt* ohne die Markierung des /i:/ notiert. Die verbundene Schrift vor allem bei den einzelnen Wörtern lässt auf eine gewisse Geläufigkeit oder Sicherheit des Schreibens schließen. Im ELFE-Test zum Wortverständnis lässt Nicole nur vier der Felder unmarkiert. Auf diesen sind ein *Pferdesattel*, ein *Thermometer*, ein *Kleiderbügel* und ein *Raumschiff* anzukreuzen. Möglicherweise sind ihr diese Ausdrücke nicht geläufig und ihr fehlt das Wortwissen, obgleich sie an anderer Stelle Wörter wie *Seepferdchen, Büchertasche* oder *Glühbirne* richtig markiert. Das fälschlich markierte Wort *Hummel* anstelle von *Himmel* kann entweder als Flüchtigkeitsfehler interpretiert werden, da die Testergebnisse an keiner anderen Stelle eine Unsicherheit in der Unterscheidung zwischen <u> und <i>

erkennen lassen, oder auch als fehlendes Wortwissen. Statt *Wal* (Alternativen *Wall*, *Wald*, *Wand*) kreuzt Nicole *Wall* an. Ohne eine mündliche Befragung ist nicht zu klären, ob es sich hier um eine semantische Schwierigkeit handelt oder um eine orthographische (mangelnde Kenntnis der Regel, dass ein Langvokal nicht mit zwei nachfolgenden Konsonanten markiert sein kann).

Zusammenfassend kann auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse die Lese- und Rechtschreibkompetenz der Kursteilnehmerin auf Stufe 4-5 eingeordnet werden.

### **Oswald**

Oswald ist zu Kursbeginn 39 Jahre alt. Er immigrierte zwei Jahre zuvor mit seiner Frau und seinen fünf Kindern nach Deutschland. In seinem Heimatland Bosnien besuchte Oswald nur vier Jahre die Grundschule. Zu seinen Lieblingsfächern gehörte dort der Sprachunterricht. Danach hat er keine weitere Schulbildung erfahren und kann auch keinen Schulabschluss vorweisen. In seinem Heimatland hat er eine Berufsausbildung zum Automechaniker abgeschlossen. Seine Mutter erreichte trotz 6-jährigen Schulbesuchs keinen Abschluss und war später auch nicht berufstätig. Sein Vater hat die Fachhochschulreife erlangt und in seinem Heimatland als Abteilungsleiter in einem größeren Unternehmen gearbeitet. Aus dem Interview geht hervor, dass Oswald laut eigenen Aussagen viele Sprachen und Dialekte des ehemaligen Jugoslawiens (Bosnisch, Slowenisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch) zumindest mündlich beherrscht. Er liest gerne verschiedene Zeitungen und surft auch viel im Internet. Warum er - trotz offenbar guter Lesekompetenz - diesen Alphabetisierungskurs besucht, wissen wir nicht.

Die Lernausgangslage zu Kursbeginn ist folgendermaßen zu beschreiben: In der HSP 1 werden von zehn zu schreibenden Wörtern sieben richtig geschrieben. Lediglich das <äu> von *Mäuse* wird lautgetreu und nicht dem Strammprinzip entsprechend notiert. Die Auslautverhärtung bei *Hund* wird hingegen korrekt geschrieben. Bei dem Satz *Die Fliege fliegt auf Uwes Nase* wird *Pliege* anstelle von *Fliege* und *pliegt* anstelle von *fliegt* geschrieben, d.h. die an einer Artikulationsstelle gebildeten Laute *p* und *f* werden verwechselt. Im Wortverständnistest markiert Oswald lediglich zwei Felder falsch. Dazu gehört *Beine* anstelle von *Biene*. Vermutlich liegt hier ein Flüchtigkeitsfehler vor, da das Graphem <ie> an allen anderen Stellen korrekt markiert wird und auch im

Schreibtest keine Schwierigkeiten bereitet. Beim zweiten falsch markierten Wort - *Wall* anstelle von *Wal* - ist zur korrekten Lösung entweder semantisches Wissen oder orthografisches Regelwissen nötig. Insgesamt wird die Lese- und Rechtschreibkompetenz von Oswald auf Stufe 5 des Schriftspracherwerbsmodells eingeordnet.

### **Allgemeine Empfehlungen zur individuellen Förderung**

Die hier vorgenommene Analyse der Lernausgangslage, die sich an den Ergebnissen aus HSP und ELFE orientieren, sollten ergänzt werden durch weitere Beobachtungen und Befragungen, z.B. zu Buchstabenkenntnissen, zum Wort- und Satzkonzept sowie durch die Analyse von Verlesungen.

Die dargestellten Fallbeispiele spiegeln deutlich die große Heterogenität der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer bezüglich ihrer Leistungen im Lesen- und Schreibenlernen wider. Diesem Problem könnte man dadurch begegnen, dass Alphabetisierungskurse mit unterschiedlichem Ausgangsniveau gebildet werden. Dieser Zugang wurde innerhalb des Forschungsprojektes nicht realisiert. Ein zweiter Zugang wäre, der Heterogenität durch besondere Maßnahmen der inneren Differenzierung und individuellen Förderung zu begegnen. Eine angemessene Förderung der Erwachsenen mit geringen Deutschkenntnissen und Schriftsprachkompetenzen sollte sich an kognitiven Prozessen des Schriftspracherwerbs orientieren, wie sie in Stufenmodellen Berücksichtigung finden. Bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf den unteren Stufen des Schriftspracherwerbs, wie Elena und Dagmar, empfiehlt sich zunächst die analytisch-synthetische Methode, die Lesen- und Schreibenlernen als zwei ineinander greifende Prozesse kommunikativer Handlung begreift. Valtin (2003, S. 767) beschreibt diese folgendermaßen:

»Die Kinder prägen sich zunächst einfach strukturierte Wortbilder (»Schlüsselwörter«) ein, die von Anbeginn an voll durchgegliedert werden. Diese Analyse erfolgt mit allen Sinnen: visuelles Erfassen und Gliedern, lautliches Unterscheiden, Mitartikulieren und Nachsprechen, Hantieren mit Buchstaben- und Wortkarten, Legen, Nachfahren und Schreiben von Buchstaben und Wörtern. Die Funktion der Schriftzeichen (Grapheme) als Repräsentant eines Wortes innerhalb einer Klangfolge wird somit von Anfang an den Lernenden bewusst

gemacht und die Beziehung von Graphem und Phonem sowie das Durchgliedern der Wörter konsequent vermittelt. Durch das Legen der Wörter mit Buchstabenkarten bzw. das Drucken oder das gleichzeitige Schreiben der Wörter bieten sich vielfältige Möglichkeiten zum simultanen Vollzug der Analyse und Synthese von Wörtern und zum Erfassen der Reihenfolge der Schriftzeichen bzw. der zeitlichen Abfolge von Lauten in einem Wort.«

Um ans Ziel zu gelangen, benötigen die Lernenden unterschiedlich viel Zeit und unterschiedlich viele Übungsmöglichkeiten, da eine gefestigte und umfassende Einsicht in das alphabetische Prinzip grundlegend für den erfolgreichen Schriftspracherwerb ist. Valtin empfiehlt zusätzlich das freie Schreiben, damit die Lernenden einerseits die Zuordnung von Lauten und Buchstaben erproben, andererseits kommunikative Absichten verfolgen können. Anstöße dazu liefern auch der »Spracherfahrungsansatz« von Hans Brügelmann (1994) oder das »Vier-Säulen-Modell« von Erika Brinkmann (2000), das dieser speziellen Zielgruppe anzupassen ist, indem als weitere Säule die Sprachförderung - mit Wortschatzerweiterung und Erwerb und Festigung grammatischer Strukturen - hinzukommt. Gerade auch für den Alphabetisierungsunterricht mit Erwachsenen ist eine Vorgehensweise zu empfehlen, die sich an der Lernausgangslage der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern orientiert, ihre unterschiedlichen Sprachkenntnisse aufgreift und den Unterricht nach Erkenntnissen des Schriftspracherwerbs ausrichtet, um ihnen einen individuellen, sach- und schriftsprachbezogenen Zugang zur Schriftsprachkultur zu ermöglichen.

## **Fazit**

Die Lehrkräfte von Alphabetisierungskursen, in denen Erwachsene mit geringen Deutschkenntnissen an die deutsche Schrift und Sprache herangeführt werden, stehen vor vielfältigen Herausforderungen. Der Heterogenität der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer bezüglich der Voraussetzungen für das Lesen- und Schreibenlernen in der deutschen Sprache ist in der Kursgestaltung Rechnung zu tragen. Dies erfordert neben individuellen Lernangeboten und Aufgaben auch eine permanente kursbegleitende Diagnose der Lese- und Rechtschreibkompetenzen der Kursteilnehmerinnen und Kursteil-

nehmer. Insbesondere Personen mit sehr niedrigen Sprachkompetenzen bedürfen der individuellen Förderung. Die Berücksichtigung kultureller Unterschiede und Besonderheiten sowie der bei vielen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern vorhandenen psychosozialen Probleme stellen eine weitere Schwierigkeit dar. Wünschenswert wäre daher ergänzend zum Unterricht eine psychologische und/oder sozialpädagogische Betreuung der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer. Bedeutsam in Bezug auf die Kursleiterinnen und Kursleiter ist eine gute Ausbildung in den Bereichen Didaktik und Methodik des Schriftspracherwerbs sowie DaZ. Hier besteht bundesweit noch erheblicher Handlungsbedarf.

#### *Literatur*

- Brinkmann E. (2000). Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts als Organisations- und Strukturierungshilfe im Deutschunterricht. In R. Valtin (Hg.). Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6, Frankfurt/Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., 59-63.
- Brügelmann H. (1994). Kinder auf dem Weg zur Schrift: Eine Fibel für Lehrer und Laien, Bottighofen: Libelle.
- Valtin R. (2003). Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In U. Bredel u.a. (Hg.). Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, 2. Teilband, Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, 760-771.



## **Förderung der Lesekompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache**

*Frank Hellmich / Sandra Niebuhr-Siebert*

In Folge der Ergebnisse aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) in den Jahren 2001 und 2006 wurde immer wieder die Notwendigkeit der Förderung leistungsschwächerer Schülerinnen und Schüler im Grundschulunterricht betont (vgl. Valtin, Bos, Hornberg & Schwippert 2007, S. 342). Als Kinder mit Risiko in Bezug auf das anschlussfähige Lernen auf den weiterführenden Schulen gelten dabei insbesondere Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Grundschulzeit, die einen Migrationshintergrund haben und somit in der Regel Deutsch als Zweitsprache erwerben. In dem vorliegenden Beitrag stellen wir ein Projekt vor, in dem es um ein wortschatzbasiertes Lesestrategietraining zur Förderung der Lesekompetenz von Kindern am Ende ihrer Grundschulzeit geht. Bei dem Training werden hierarchieniedrige mit hierarchiehöheren Leselernprozessen zur Verbesserung der Lesekompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kombiniert.

### **Konzeptionelle Grundlagen**

Rund zwei Drittel aller Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, verfügen - folgt man den Befunden aus IGLU 2001 und 2006 - am Ende des vierten Schuljahres nicht über elementare Lesefähigkeiten und -fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, »sicher und selbstständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen« (Valtin et al. 2007, S. 342). Als besonders problematisch wird dabei erachtet, dass beispielsweise nur rund ein Viertel der bei IGLU 2006 befragten Kinder mit Migrationshintergrund über solide Lesefähigkeiten verfügen, d.h. Wörter und Sätze in Erzähl- oder Sachtexten dekodieren und explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren können. Schwierigkeiten bereiten Schülerinnen und

Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zum einen hierarchieniedrige Leseprozesse. Darunter werden beispielsweise das Dekodieren von Buchstaben und Wörtern, das simultane Erfassen bekannter Wörter sowie das Ableiten der sprachlichen Bedeutung einzelner Wörter verstanden. Darüber hinaus werden zum anderen auch und gerade bei hierarchiehöheren Leseprozessen Lernhürden deutlich. Diese betreffen Fähigkeiten, wie das Auffinden und Verarbeiten relevanter Einzelheiten und Informationen des Textes, das Erfassen des Hauptgedankens eines Textes sowie das über den Text hinausgehende sachgemäße Schlussfolgern und Argumentieren.

Im Bereich der Leseforschung besteht weitgehend Konsens darin, dass Leseprozesse, die auf hierarchieniedrigen und -höheren Ebenen verankert sind, bis zu einem gewissen Grad miteinander interagieren (z.B. Gross, 1994). Überlegungen zu »guten« Leselernkonzepten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache werden von der Vermutung geleitet, dass Fähigkeiten der hierarchieniedrigen Ebene wichtige Voraussetzungen für das Erreichen hierarchiehöherer Leseprozesse darstellen. In unserer Konzeption zur Lesekompetenzförderung durch ein wortschatzbasiertes Lesestrategietraining wird von eben diesen Prämissen ausgegangen. Die von uns entwickelte Fördereinheit richtet sich an Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben und dritte bzw. vierte Grundschulklassen besuchen. Im Rahmen der Fördereinheit wird gemeinsam mit den Kindern - im Sinne der Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse - zum einen ein weitgehend grundständiges textbasiertes Wortschatztraining durchgeführt, zum anderen werden den Kindern verschränkt hierzu - im Sinne hierarchiehöherer Leseprozesse - Angebote zum Erwerb von Lesestrategien offeriert.

Die von uns konzipierte Lerneinheit ist dadurch gekennzeichnet, dass die Förderung von Lesestrategien und Wortschatzkompetenz nicht nebeneinander oder nacheinander, sondern vielmehr aufeinander bezogen realisiert wird. Dabei kommen Formen innerer Differenzierung zur Anwendung. So werden Texte und Aufgabenstellungen mit variierenden Komplexitätsniveaus angeboten. Auf diese Weise kann es gelingen, die Lerneinheit in ein Unterrichtsetting zu integrieren, in dem Schülerinnen und Schüler heterogene Lern- und Sprachkompetenzen aufweisen. Auch die einzelnen Übungen zu den Lesestrategien werden jeweils textbasiert angeboten. Dies ermöglicht in Hinblick auf die Förderung des Wortschatzes, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage

versetzt werden, aus dem dargebotenen inhaltlichen Kontext heraus Vermutungen über unbekannte Wörter zu äußern und diese anhand geeigneter Hilfestellungen (z.B. Wortlisten, Lexika, Fragen an Mitschülerinnen/Mitschüler und Lehrkräfte) zu prüfen. Lesestrategien und Metakognitionen werden von den Kindern im Rahmen der Fördereinheit erworben, indem sie dazu angehalten werden, immer dieselben kurzen Textpassagen in Bezug auf ihr Verständnis zu hinterfragen sowie Verstandenes und Unverstandenes zu klären. Der Einsatz kleiner, sich häufig wiederholender Texte reduziert darüber hinaus die Lernanforderungen und ermöglicht ein gezieltes spezifisches Üben des Einsatzes von Lesestrategien, ohne bereits an der Textfülle und damit an dem neu einzuführenden umfangreichen Wortschatz scheitern zu müssen.

### **Förderung des Wortschatzes**

Die Förderung des Wortschatzes ist eine wichtige Schaltstelle schulischen Lernens. So stellt gerade und insbesondere eine hinreichend vorhandene Wortschatzkenntnis eine bedeutende Voraussetzung für das Sinn entnehmende Lesen dar. Für das schulische Lernen hat sich als erfolgreich erwiesen - und an dieser Stelle setzt unsere Fördereinheit an -, wenn Kinder eigenständig Beziehungen von neuen und bekannten Wörtern herstellen, über Wortbedeutungen diskutieren und den für das Textverständnis wichtigen Wörtern mehrmals in unterschiedlichen Kontexten begegnen. Ein tieferes Verstehen kann sichergestellt werden, wenn etwa beim Vorlesen durch Fragen ein Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen hergestellt wird und sie zur Reflexion über Wortbedeutungen angeregt werden (vgl. hierzu Kühn 2007). Eine besondere Bedeutung spielen hierbei zum einen das Vernetzen neuer Wörter mit bereits Bekanntem, zum anderen - mit Blick auf die Behaltensleistungen der Kinder - das Reaktivieren des neu erworbenen Wortschatzes. Als wesentliche Bausteine unserer Lerneinheit zur Entwicklung des Wortschatzes bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, gelten vor diesem Hintergrund die Aktivierung des Vorwissens in Bezug auf neu zu erwerbende Wörter, das Verstehen von Wortbedeutungen, das Erinnern in Bezug auf einen neu erworbenen Wortschatz sowie die Vermittlung text- und sprachstrukturellen Wissens. Diese Bausteine werden in Form von Wort-, Satz- und Textwerkstätten realisiert:

- *Aktivierung des Vorwissens:* Um Wortbedeutungen abzurufen, ist der Kontext bedeutsam. Das Wort »einschließen« kann in unterschiedlichen Kontexten Unterschiedliches bedeuten, beispielsweise: »sich in einem Zimmer mit einem Schlüssel einschließen« oder »das Fell schließt die Fettschicht ein«. Aus diesem Grund ist es wichtig, vor jeder textbasierten Wortschatzarbeit Erfahrungswissen aufzurufen. Ähnliches gilt für textstrukturelles Wissen: An Märchen stellt ein Leser oder eine Leserin andere Leseerwartungen als beispielsweise an Bedienungsanleitungen.
- *Verstehen:* Schülerinnen und Schüler lernen bewusst zu entscheiden, ob sie Bedeutungen von Wörtern bereits kennen oder nicht. Zudem wird Neues mit bereits Bekanntem verknüpft, indem Schülerinnen und Schüler mit einem Gesprächspartner oder einer Gesprächspartnerin über Wortbedeutungen sprechen. Schülerinnen und Schüler verstehen neu gelernte Wortbedeutungen auch dadurch, dass die Wörter in neue Kontexte transferiert werden, beispielsweise durch das Benutzen eines Wortes in unterschiedlichen selbst zu bildenden Sachkontexten. Um neu zu lernenden Wörtern Bedeutungen zuweisen zu können, ist ferner der Aufbau und die Entwicklung begrifflicher Konzepte sowie deren Vernetzung notwendig.
- *Behalten:* Schülerinnen und Schüler lernen in der Trainingseinheit zudem, wie sie sich Wortbedeutungen bewusst merken können. Dabei werden ihnen verschiedene Behaltensstrategien offeriert. Zusammenhänge zwischen Wortbedeutungen und den dazu passenden Wortgebilden werden eingeübt durch Zuordnungsaufgaben, durch das Besprechen von Wortbedeutungen mit Gesprächspartnern, durch die Erstellung von *Mind-Maps* und durch das Einbinden neuer Wörter in selbst zu bildende Sätze.
- *Entwicklung text- und sprachstrukturellen Wissens:* Um Wortbildungsprozesse wie etwa die Komposition und Derivation zu fördern, werden den Schülerinnen und Schülern in einer Wortwerkstatt verschiedene Aufgabenstellungen angeboten, wie beispielsweise das Zusammensetzen von Wortteilen zu neuen Wörtern. Darüber hinaus werden Übungen ermöglicht, die Wortbedeutungsbeziehungen, wie etwa Synonyme und Antonyme, thematisieren. Im Rahmen einer Satzwerkstatt werden Satzglied- und Wortartenanalysen sowie Satztypenbestimmungen vorgenommen. In einer Textwerkstatt werden Verstehensprozesse gefördert.

## Förderung von Lesestrategien

Der Einsatz von Lesestrategien spielt gerade für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, eine besondere Rolle beim Sinn entnehmenden Lesen. Unter Lesestrategien werden auf der einen Seite Strategien des Wissenserwerbs verstanden, auf der anderen Seite - unter metakognitivem Aspekt - die Art und Weise der Steuerung des Leseprozesses, d.h. die Planung, die Regulation und die Evaluation beim Lesen. Im Rahmen unserer Fördereinheit werden sowohl Wissenserwerbsstrategien als auch solche, die die Steuerung des Leseprozesses betreffen, angesprochen:

- *Strategien des Wissenserwerbs:* Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, werden beim Lesen von Texten mit ihnen unbekanntem Wortgebilden und neuen Wortbedeutungen konfrontiert; Wortbedeutungen müssen erarbeitet und - mit dem Blick auf das Textverständnis - gespeichert werden. Dies kann entweder durch reines Wiederholen und Einprägen geschehen oder aber dadurch, dass Schülerinnen und Schüler durch Elaborieren ihnen bereits bekannte Wortmerkmale aktivieren. Auch kann es gelingen, durch den Textinhalt Hinweise auf Wortbedeutungen zu erschließen. Im Rahmen unserer Fördereinheit werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern verschiedene Möglichkeiten der Erschließung von Wortbedeutungen erarbeitet, damit sie bei nachfolgenden Leseprozessen verfügbar und anwendbar sind.
- *Steuerung des Leseprozesses:* Insbesondere Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, haben in der Regel Schwierigkeiten beim Sinn entnehmenden Lesen von Texten; dies resultiert häufig daraus, dass der Lesefluss zwecks der Klärung ihnen unbekannter Wörter unterbrochen wird. Der Einsatz von metakognitiven Lesestrategien, die die Planung, Regulation und Evaluation von Leseprozessen betreffen, kann dem entgegenwirken. Werden Kinder mit Strategien vertraut gemacht, die bereits gelesene Textpassagen auch nach Unterbrechungen verfügbar machen (wie z.B. Notizen anfertigen, Unterstreichungen vornehmen, das Wichtigste mit eigenen Worten herausarbeiten etc.), ermöglicht ihnen dies, den Lesefluss und damit vermutlich auch das Leseinteresse aufrecht zu erhalten. Im Rahmen unserer Fördereinheit werden eben diese metakognitiven Strategien erlernt, wobei insbesondere die Relevanz solcher Steuerungsmechanismen beim Lesen verdeutlicht wird.

## Empirische Überprüfung der Fördereinheit

Will man die Effektivität von Programmen zur Förderung von Lesekompetenzen prüfen, werden in der Regel quasi-experimentelle Untersuchungen durchgeführt. Im Rahmen der Überprüfung der Effekte der von uns entwickelten Fördereinheit zur Verbesserung der Lesekompetenz durch ein wortschatzbasiertes Lesestrategietraining sollen Effekte in Hinblick auf die Verbesserung der Lesekompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nachgewiesen werden. Neben selbst entwickelten Verfahren zur Erfassung von Lesekompetenzen werden verschiedene standardisierte Testinventare zur Abschätzung der Fördereffekte eingesetzt (z.B. ELFE 1-6; Schneider & Lenhard 2006). Darüber hinaus überprüfen wir, ob und inwiefern die von uns geförderten Kinder am Ende der Fördereinheit über bessere Selbstkonzepte im Lesen und - im Sinne adaptiven Verhaltens - über bessere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen als Kinder, die nicht an dem von uns entwickelten Training teilgenommen haben. Schließlich wird erwartet, dass ein wortschatzbasiertes Lesestrategietraining auf Kompetenzen im Bereich des Mathematiklernens - insbesondere bei der Bearbeitung von Sachaufgaben mit Textinhalten - transferiert. Neuere Befunde aus der Lehr-Lernforschung legen nahe (vgl. z.B. Heinze, Herwartz-Emden & Reiss 2007; Herwartz-Emden & Küffner 2006), dass durch eine Verbesserung der Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache Transfereffekte in Bezug auf den Umgang mit mathematischen Sach-Text-Aufgaben einhergehen. Zur Überprüfung dieser Forschungshypothese nutzen wir ebenfalls standardisierte Instrumente (Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen, DEMAT, vgl. Roick, Göllitz & Hasselhorn, 2004).

### *Literatur*

- Gross, S. (1994). *Lesezeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozess*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L. & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 53, 562-581.
- Herwartz-Emden, L. & Küffner, D. (2006). Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 2, 240-254.

- Kühn, P. (2007). Rezeptive und produktive Wortschatzkomponenten. In H. Willenberg (Hg.). Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 159-167.
- Roick, T., Göllitz, D. & Hasselhorn, M. (2004). Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen (DEMAT 3+). Göttingen: Beltz.
- Schneider, W. & Lenhard, W. (2006). ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen: Hogrefe.
- Valtin, R., Bos, W., Hornberg, S. & Schwippert, K. (2007). Zusammenschau und Schlussfolgerungen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hg.), IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 329-348.

---

Dieses Projekt  
hat im Jahr 2010  
den Forschungspreis  
der Universität Paderborn  
gewonnen.

---



## **BaCuLit: Bericht über ein genehmigtes EU-Projekt**

*Christine Garbe / Karl Holle / Stephanie Schmill*

BaCuLit, (*»Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools«*) ist ein Comenius-Projekt zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich fachspezifischer Lesekompetenzen (*content area literacy*). In dem Projekt arbeiten zehn Partner aus Universitäten und Lehrerfortbildungsinstituten aus sieben europäischen Ländern zusammen; unterstützt werden sie von einer amerikanischen Beraterin und einem amerikanischen Berater (Laufzeit: 1/2011 bis 12/2012). Das Projekt verfolgt zwei Ziele:

- a. die Entwicklung eines Kerncurriculums für die Lehrerfortbildung zum Thema »Fachspezifische Lesekompetenzen in den Sekundarstufen vermitteln«, das leitend für die Lehrerfortbildung in verschiedenen nationalen Kontexten sein kann;
- b. den Aufbau und die Erprobung eines Multiplikatoren- und Coachingsystems, mit dem gegenüber bisherigen Fortbildungsmaßnahmen ein nachhaltiger Einfluss auf die Unterrichtspraxis erreicht werden kann.

Das BaCuLit-Projekt wurde konzipiert als Reaktion auf das Problem, dass das Niveau der Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler der EU insgesamt noch weit unter den Zielvorgaben liegt, welche die EU sich für diesen Bildungsbereich gesetzt hat. In einigen europäischen Ländern ist das Niveau der Lesekompetenzen sehr hoch, in einer Reihe anderer Länder ist das Niveau nicht ausreichend oder sogar dramatisch niedrig (*»General Call for Proposals«* der EU; 2010).

Die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer ist ein zentraler Faktor, um eine Verbesserung dieser Situation zu erreichen. Erforderlich ist insofern längerfristig eine Veränderung der Lehrerausbildung in allen Unterrichtsfächern; kurzfristig bieten insbesondere die Lehrerfort- und weiterbildung

gute Möglichkeiten, auf den beschriebenen Bedarf zu reagieren und direkten Einfluss auf die bestehende Praxis zu nehmen.

Das BaCuLit-Projekt wird in seinem Kerncurriculum das lesetheoretische und lesedidaktische Basiswissen definieren, über das alle Fachlehrerinnen und Fachlehrer der Sekundarstufen der EU im Sinne eines praxisrelevanten Wissens verfügen sollten. Es geht dabei um Funktionen von Lese- und Lernstrategien für das »Lernen mit Hilfe des Lesens« (*reading to learn*) und um die Prinzipien eines Unterrichts, der den Aufbau der Lese- und Lernkompetenzen von Schülerinnen und Schülern unterstützt. Anknüpfend an diese beiden Inhaltsbereiche sowie die Erkenntnisse des ADORE-Projektes (vgl. Garbe et al. 2010) werden nach dem derzeitigen Stand der projektinternen Diskussion die folgenden sechs Fortbildungsmodule entwickelt:

1. Einführungsmodul: Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung von Prinzipien, die den Aufbau von fachspezifischen Lesekompetenzen zur Unterstützung des Lernens fördern (Grundprinzipien von BaCuLit) 6 Stunden
2. Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lese- und Lernstrategien 6 Stunden
3. Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Planung ihrer Lernprozesse/Gestaltung eines unterstützenden Interaktionsklimas 6 Stunden
4. Auswahl verschiedener Lesestoffe, die zu Lernbedürfnissen passen (Gestaltung einer anregenden Leseumgebung, Medienkompetenz, Gender-Aspekte) 3 Stunden
5. Verwendung diagnostischer (formativer) und summativer *Assessments* 6 Stunden
6. Abschlussmodul: Präsentation und Diskussion der fachspezifischen Unterrichtsentwürfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer 3 Stunden

Für eine Reihe von europäischen Ländern ist aufgrund der Traditionen ihrer Schulsysteme der Gedanke neu, einen systematischen Leseunterricht nicht nur als Aufgabe der Grundschule oder des muttersprachlichen Unterrichts anzusehen. Die Bildungsphilosophie vieler Länder, deren Schulsysteme nach selektiven Prinzipien organisiert sind, erschwert zudem das Verständnis dafür, dass »quality« und »equity« keine Gegensätze sein dürfen (vgl. das Beispiel Finnland), sondern dass Schule und Unterricht vornehmlich nach dem Prinzip der Unterstützung organisiert werden sollten. Deswegen hat es eine Fortbildung für das Lernen mit Hilfe des Lesens nicht nur mit dem Bereitstellen von lesetheoretischem und -didaktischem Hintergrundwissen zu tun, sondern auch mit grundsätzlicheren Veränderungen der schulischen Praxis.

In der einschlägigen internationalen und nationalen Forschung (z.B. Wilson & Berne 1999) gibt es deutliche Belege dafür, dass Fortbildungskonzepte, die auf eine einmalige Information über erwünschte didaktische Ansätze setzen (*one-shot-approaches*), so gut wie keine nachhaltigen Auswirkungen auf die konkrete Unterrichtspraxis von Lehrkräften haben. Nach einer gewissen Zeit überformen gewohnte Routinen und Praktiken die Alternativen, die nach dem vorgestellten Konzept notwendig wären. Es gibt eine starke Differenz zwischen dem verfügbaren handlungsleitenden Wissen und der Anwendung dieses Wissens in der alltäglichen Praxis (*knowlegde-action-gap*).

Das BaCuLit-Projekt zieht aus dieser Sachlage die folgenden Konsequenzen: Es setzt auf die Unterstützung der vorhandenen Expertise von Lehrerinnen und Lehrern vor Ort durch ein *blended-learning-System*, in dem die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sich in Lerngemeinschaften so organisieren, dass sie Inhalte des Curriculums direkt in ihrer Praxis umsetzen sowie die Erfolge und Schwierigkeiten miteinander diskutieren können. Die Implementation des Curriculums auf nationaler und lokaler Ebene folgt dabei dem Prinzip des doppelten Lernens: Zunächst werden Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildner ausgebildet, die dann darin unterstützt werden, eine erste Lehrergemeinschaft weiterzubilden und bei der Veränderung ihrer Unterrichtspraxis zu unterstützen. Die Aufgabe des Projektes ist es, ein solches Coaching-System zu entwickeln und auf seine Praktikabilität hin zu überprüfen und zu optimieren.

Die Leitung des BaCuLit-Projektes liegt bei Prof. Dr. Christine Garbe (Albertus Magnus Universität zu Köln) und PD Dr. Karl Holle (Leuphana Universität Lüneburg). An diesem Projekt sind die folgenden Partnerinstitutionen und Länder beteiligt:

- 1. Deutschland  
Albertus Magnus Universität zu Köln  
Leuphana Universität, Lüneburg  
LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg
- 2. Ungarn  
Kecskemét College, Kecskemét
- 3. Niederlande  
National Center for Language Education, Nijmegen
- 4. Norwegen  
University of Stavanger, National Centre for Reading Education and Research
- 5. Portugal  
Institute of Education - University of Minho, Braga
- 6. Rumänien  
Filocalia Foundation, Iasi  
Teachers' House »Alexandru Gavra«, Arad
- 7. Schweden:  
Umea University, Department for Language Studies.

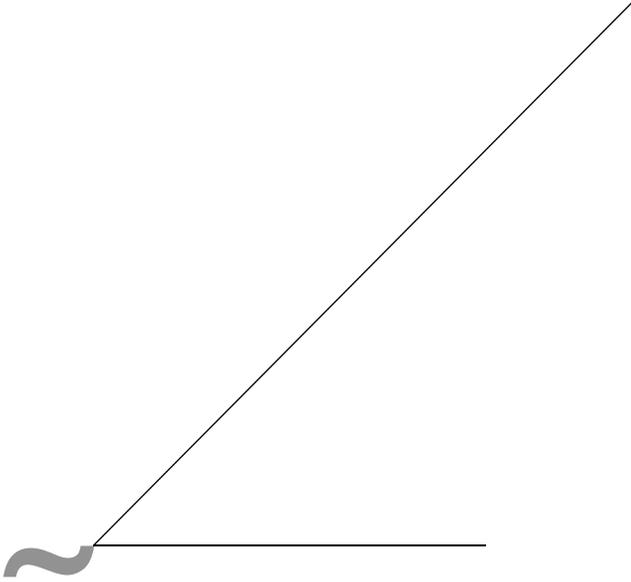
Zudem konnten ein amerikanischer Experte und eine amerikanische Expertin für *content area literacy* gewonnen werden, die das Projekt beraten:  
Prof. PhD William G. Brozo, George-Mason-University Fairfax, Virginia und  
PhD Carol M. Santa, Montana Academy, Kalispell, Montana.

---

Nähere Informationen sind auf der Homepage des Projektes ([www.alinet.eu](http://www.alinet.eu)) sowie über Prof. Garbe ([christine.garbe@uni-koeln](mailto:christine.garbe@uni-koeln)) und PD Dr. Holle ([holle@uni.leuphana.de](mailto:holle@uni.leuphana.de)) zu erhalten.

---





## Autorinnen und Autoren

*Dr. phil. Tabea Becker* ist Akademische Oberrätin am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

*Melanie Beese* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

*Dipl.-Päd. Charles Berg* ist Associate Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Luxemburg

*Dipl.-Soz. Magdalena Buddeberg* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) und Stipendiatin der Research School »Education and Capabilities« an der Technischen Universität Dortmund.

*Anja Dengler* studiert Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität Berlin.

*Dr. phil. Inci Dirim* ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache im Institut für Germanistik an der Universität Wien.

*Dipl.-Stat. Claudia Dohe* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) und Stipendiatin der Research School »Education and Capabilities« an der Technischen Universität Dortmund.

*Dr. Barbara Drechsel* ist Professorin für Psychologische Grundlagen in Schule und Unterricht an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

*Dr. phil. Christine Garbe* ist Professorin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln.

*Erkan Gürsoy* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.

*Dr. Frank Hellmich* ist Professor für Grundschulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn.

*Tanja Helmig* ist Projektmanagerin bei der Stiftung Mercator GmbH, Essen.

*PD Dr. Karl Holle* ist Akademischer Direktor am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Leuphana Universität Lüneburg.

*Dipl.-Päd. Mahzad Hoodgarzadeh* ist Promotionsstipendiatin und Lehrbeauftragte am Institut für Geistes- und Kulturwissenschaften an der Universität Vechta.

*Dr. Diether Hopf* ist Professor an der Universität Potsdam (im Ruhestand).

*Dr. phil. habil. Sabine Hornberg* ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth.

*Susanne Hunold* studiert Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität Berlin.

*Dr. Johannes König* ist Professor für empirische Bildungsforschung am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung der Universität Köln.

*M.A. Reyhan Kuyumcu* ist Sprachwissenschaftlerin und Lehrende an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

*Dr. Bettina Kümmerling-Meibauer* ist apl. Prof. am Deutschen Seminar der Universität Tübingen.

*Bärbel Lutz-Saal* ist Redakteurin für Kinderprogramme im ZDF. Die Programme wurden mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet.

*Dr. phil. Ulrich Mehlum* ist Professor für Grundschulpädagogik und -didaktik mit dem Schwerpunkt Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an der Goethe-Universität Frankfurt.

*Dr. Natascha Naujok* ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in der Primarstufe an der Universität Bremen.

*Dr. Ursula Neumann* ist Professorin für Interkulturelle Bildung an der Universität Hamburg.

*Dr. Sandra Niebuhr-Siebert* ist Studiengangsleiterin für das Fach »Sprache und Sprachförderung in Sozialer Arbeit« an der Hoffbauer-Berufsakademie in Potsdam.

*Agron Rexhepi* studiert Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität Berlin.

*Prof. Dr. Ada Sasse* ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität Berlin.

*Stephanie Schmill* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg.

*M.A. Marika Schwaiger* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Interkulturelles Schülerseminar [i]ks] an der Universität Hamburg« und Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache.

*Mag. Birgit Springsits* ist Universitätsassistentin (prae doc) im Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien.

*Dr. Päivi Taskinen* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik an der Universität Kiel (IPN).

*Dr. phil. Renate Valtin* ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität Berlin (im Ruhestand).

*Dr. habil. Christine Wagner* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Arbeit und Grundbildung zur Chancenerhöhung« am Lehrstuhl von Prof. Dr. Ada Sasse, Abteilung Grundschulpädagogik an der Humboldt Universität Berlin.

*Dipl.-Päd. Anke Walzebug* ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) und Stipendiatin der Research School »Education and Capabilities« an der Technischen Universität Dortmund.

*Dr. Anja Wildemann* ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau.



Durch diesen Band ziehen sich typographische Vignetten, gestaltet von Helmuth Krieg. Sie beziehen sich mit ihren Buchstabenfigurationen und Akzentteilen auf die Thematik des Buches.

