

Esra Hack-Cengizalp, Irene Corvacho del Toro



Literalität und Mehrsprachigkeit

1

MEHRSPRACHIGKEIT IN
BILDUNGSKONTEXTEN



Literalität und Mehrsprachigkeit

Esra Hack-Cengizalp, Irene Corvacho del Toro (Hg.)

Reihe „Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten“

Die Reihe „Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten“ umfasst aktuelle Beiträge zur Mehrsprachigkeitsforschung in verschiedenen Bildungskontexten. Ein zentrales Ziel der Reihe ist, aktuelle theoretische Ansätze, empirische Forschung, Bildungspraxis sowie Ansätze aus systemischer Perspektive zusammenzubringen. Ein weiteres Ziel besteht darin, praxisrelevante Fragen aus wissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten und in den Diskurs einzuführen. Auf diese Weise soll die Reihe einen bedeutenden Beitrag zur Verbindung zwischen Forschung und Praxis leisten.

Das Spektrum der Reihe bilden theoretische Arbeiten, empirische Studien sowie system- und anwendungsbezogene Arbeiten aus dem Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeitsforschung, der Sprachdidaktik und der Pädagogik. Aktuelle Fragen zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität in Bildungskontexten sowie zur Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Unterrichts, der Lehrkräftebildung, der individuellen Lernentwicklungen und den Lernmaterialien werden eingeschlossen.

Die Beiträge richten sich an Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Studierende, die sich für das Thema Mehrsprachigkeit interessieren.

Editorial Review

In der Reihe werden Monografien und Sammelbände in deutscher und englischer Sprache veröffentlicht. Die Reihenherausgeberinnen entscheiden über die Annahme einer Publikation zur Begutachtung. Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats der Reihe begutachten die eingereichten Beiträge. Ggf. werden externe Gutachter:innen hinzugezogen. Die Herausgeber:innen informieren die Autor:innen anschließend über das Ergebnis des Begutachtungsprozesses.

Herausgeberinnen der Buchreihe

Esra Hack-Cengizalp, M.A., Dr.in phil. (Jg. 1983) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe Universität Frankfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Wortschatzdidaktik, Mehrsprachigkeitsforschung sowie Erwerb der Herkunftssprachen im immersiven Unterrichtskontext.



Irene Corvacho del Toro, M.A., Dr.in phil. (Jg. 1973) ist Akademische Oberrätin am Germanistischen Seminar der Universität Siegen.

Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen, insbesondere des Orthografieerwerbs auch unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit.



Beirat

- Dr.in Stefanie Bredthauer (Mercator Institut)
- Prof.in Dr.in Yüksel Ekinci (FH Bielefeld)
- Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber (Universität Münster)
- Prof. Dr. Stefan Jeuk (PH Ludwigsburg)
- Dr.in Annika Kreft (Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Dr.in Almut Küppers (Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Prof.in Dr.in Elke Montanari (Universität Hildesheim)
- Dr.in Radhika Natarajan (Universität Hannover)
- Prof.in Dr.in Galina Putjata (Goethe-Universität Frankfurt am Main)
- Prof.in Dr.in Katja Siekmann (Universität Rostock)

Esra Hack-Cengizalp, Irene Corvacho del Toro (Hg.)

Literalität und Mehrsprachigkeit



Reihentitel:
Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten
Bandnr.: 1

wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2021

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv:
istockphoto/frimages

Bestellnummer: 6004778
ISBN (Print): 978-3-7639-6159-7
DOI: 10.3278/6004778w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de. Die OPEN-Access-Veröffentlichung wurde ermöglicht durch die Universität Siegen.

Diese Publikation ist mit Ausnahme des Coverfotos unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

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.

Inhalt

Vorwort zur Reihe	7
Vorwort	9
<i>Utz Maas</i>	
Die Stärke einer Sprache ist bei ihren Sprecher*innen keine Frage der Bindung an sie	13
<i>Ulrike Sell</i>	
Strukturelle Adressierungen in der schulischen Kommunikations- und Diskurskultur	25
<i>Diemut Kucharz</i>	
Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule	47
<i>Jürgen Erfurt</i>	
Was bedeutet es, wenn mehrsprachige Kinder in einer Minderheitensprache alphabetisiert werden?	59
<i>Dilara Koçbaşı, Christoph Schroeder, Yazgül Şimşek</i>	
Linguistic resources in the acquisition of writing: a test with Turkish-Kurmanjî (Kurdish) bilingual and Turkish monolingual first-graders in Turkey	71
<i>Irene Corvacho del Toro</i>	
Zweitalphabetisierung deutsch-spanisch bilingualer Kinder	91
<i>Christina Noack</i>	
Schriftsprachliche Ressourcen, Kompetenzen und Strategien mehrsprachiger Kinder	111
<i>Helena Olfert</i>	
Wortschreibungen im ersten Schuljahr bei ein- und mehrsprachig sozialisierten Kindern unter Berücksichtigung der Lehrmethode	125
<i>Esra Hack-Cengizalp</i>	
Zum didaktischen Potenzial des multilingualen Lesens in der Grundschule	143
Autorenverzeichnis	155

Vorwort zur Reihe

Wir freuen uns, mit der Veröffentlichung dieses Bandes die Gründung der neuen wissenschaftlichen Reihe „Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten“ beim Verlag wbv-Publikation ankündigen zu dürfen. Die Reihe umfasst aktuelle Beiträge zur Mehrsprachigkeitsforschung in verschiedenen Bildungskontexten. Ein zentrales Ziel der Reihe ist, aktuelle theoretische Ansätze, empirische Forschung, Bildungspraxis sowie Ansätze aus systemischer Perspektive zusammenzubringen. Ein weiteres Ziel besteht darin, praxisrelevante Fragen aus wissenschaftlicher Perspektive zu bearbeiten und in den Diskurs einzuführen. Auf diese Weise soll die Reihe einen bedeutenden Beitrag zur Verbindung zwischen Forschung und Praxis leisten.

Das Spektrum der Reihe bilden theoretische Arbeiten, empirische Studien sowie system- und anwendungsbezogene Arbeiten aus dem Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeitsforschung, der Sprachdidaktik und der Pädagogik. Aktuelle Fragen zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität in Bildungskontexten sowie zur Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Unterrichts, der Lehrkräftebildung, der individuellen Lernentwicklungen und den Lernmaterialien werden behandelt.

Die Beiträge richten sich an Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Studierende, die sich für das Thema Mehrsprachigkeit interessieren.

Vorwort

Der erste Band der Reihe *Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten* ist Prof. Dr. Ulrich Mehlem zum 65. Geburtstag gewidmet.

Ulrich Mehlem studierte Islamwissenschaften und Geschichtswissenschaften in Freiburg und Berlin. 1996 erhielt er die Promotion an der TU Berlin mit der Dissertationsschrift „Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund“ (erschienen 1998, Frankfurt am Main: Peter Lang). Seine erste Station war das Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien an der Universität Osnabrück. Danach arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Institut an der Universität Bielefeld, wo er später die Professur für Germanistische Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik innehatte. 2011 wurde Ulrich Mehlem an die Goethe-Universität Frankfurt am Main berufen. Seither lehrt und forscht er im Fachbereich Erziehungswissenschaften am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe. Dort sind wir, die Herausgeberinnen dieses Bands, Ulrich Mehlem am Arbeitsbereich für „Literalität und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ begegnet.

Ulrich Mehlem ist ein ausgewiesener Experte u. a. in den Themen der Reformpädagogik, in migrationsspezifischen Fragen und insbesondere im Bereich der vorschulischen Sprachförderung und der Alphabetisierung neuzugewanderter Kinder im Elementar- und Primarbereich. Er setzt sich sowohl in wissenschaftlichen als auch in gesellschaftlichen Kontexten mit bildungspolitischen, schulspezifischen und unterrichtsbezogenen Fragen auseinander und fördert schon seit Jahrzehnten die sprachliche Entwicklung migrationsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler durch Forschung und Schulprojekte. Insbesondere stellt er in seiner Lehre und Forschung die Bedeutung von Sprachen und sprachlicher Vielfalt im schulischen Lernen heraus, wobei er vor allem den Erwerb von verschiedenen Familiensprachen und deren Varietäten in das Zentrum seines forschenden Habitus rückt. Sein Beitrag zur wissenschaftlichen Konzeption mehrsprachiger Ressourcen in der Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist grundlegend und richtungsweisend.

2010/11 beteiligt er sich am Projekt *LISFÖR* (Literalität und Interaktion in der Sprachförderung), das in Kooperation mit der Universität Bielefeld entwickelt wurde. Dort konzentriert er sich auf Konzepte der sprachlichen Förderung mehrsprachiger Kinder unter unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen. Von 2012 bis 2015 führt er zusammen mit Tanja Betz an der Goethe-Universität Frankfurt das Projekt *SprachHabitus* durch, welches sich der Frage widmete, wie Mitarbeiter*innen in Kindertageseinrichtungen mit einem hohen migrationsspezifischen Anteil mit den Anforderungen zur Sprachförderung umgehen und wie sich diese in ihrer Tätigkeit widerspiegeln. Das Projekt „Sprünge – Sprachförderung im Übergang Kindergarten – Grundschule evaluieren“ leitet er gemeinsam mit Diemut Kucharz und Tanja Betz

ebenfalls an der Goethe-Universität von 2016 bis 2019, in dem die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen im Deutschen für ein- und mehrsprachige Kinder untersucht wurde.

Seit mehr als einem Jahrzehnt engagiert sich Ulrich Mehlem für die Förderung von basalen Lese- und (Recht-)Schreibkompetenzen bei neuzugewanderten Kindern. Im Projekt *Lesetaskforce*, das von der Dr. Marschner-Stiftung Frankfurt a. M. finanziell unterstützt wird, verfolgt er nicht nur wissenschaftliche, sondern auch gesellschaftliche Interessen. Studentische Hilfskräfte als Multiplikator*innen fördern Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse über ein Schuljahr regelmäßig in ihrer Leseentwicklung. Ulrich Mehlem bringt in diese Projekte nicht nur seine fachliche Expertise im Gebiet der Lesedidaktik, sondern auch großes Engagement mit ein. Davon und von seiner stets offenen und objektiven Haltung profitieren nicht nur Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte sowie Studierende, sondern auch in großem Maße sein Kollegenkreis. Dazu zählen auch wir. Wir möchten ihm mit diesem Band unseren Dank dafür aussprechen und ihm, auch im Namen aller Autorinnen und Autoren, alles Gute zum 65. Geburtstag wünschen.

Die Beiträge der Festschrift konzentrieren sich auf unterschiedliche Fragen aus zwei wesentlichen Forschungsgebieten Ulrich Mehlems: Mehrsprachigkeit und Literalität. **Utz Maas** beschreibt die Dynamik von real gelebten Sprachen im Gegensatz zu ihrem politischen Status und dem normativen Anspruch, welcher stets eine eindeutige Zuordnung zur sprachlichen und kulturellen Identität anstrebt. Er illustriert dieses Spannungsverhältnis am Beispiel von Marokko. Des Weiteren weist er auf die Tatsache hin, dass die mündliche Sprache noch nie die Grundlage für die Schriftlichkeit bot.

Ulrike Sell befasst sich aus erziehungswissenschaftlicher und linguistischer Perspektive mit Fragen der Adressierung. Diese können in ihrer Funktion als Sprechakte eine Verfestigung von fremden Zuschreibungen auf die eigenen Kompetenzen, Interessen oder Identität(en) bewirken. Nicht zuletzt deshalb ist diese Forschung im Bereich der Mehrsprachigkeit und der Entfaltung eines positiven Selbstkonzepts bedeutend.

Der Beitrag von **Diemut Kucharz** widmet sich dem frühkindlichen Zweitspracherwerb und der institutionellen Sprachförderung im Deutschen im Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Sie bezieht sich auf das Projekt SPRÜNGE und insbesondere auf die Videoanalysen von Mehlem und Erdoğan (2020) zur Qualität von Sprachfördersituationen. Anhand der Herausforderungen im Bereich Sprachförderung und der diesbezüglichen Evaluationsforschung beschreibt sie die Erkenntnisse für die Gestaltung anregender Sprachfördersituationen, die sich aus den Analysen von Mehlem und Erdoğan (ebd.) gewinnen lassen.

Jürgen Erfurt schreibt über die Bedingungen der Alphabetisierung bei Kindern, die einer Minderheit angehören und selbst in einer anderen Minderheitensprache alphabetisiert werden. Diese Minderheitensprache, in der sie alphabetisiert werden, stellt für sie und ihre Familien eine Fremd- und/oder Zweitsprache dar. Diese Studie mit Daten aus Kanada hebt hervor, dass diese Kinder diese Minderheitensprachen nicht nur sprechen, sondern auch schreiben lernen.

Dilara Koçbaş, Christoph Schroeder und Yazgül Şimşek widmen sich dem Bereich der kontrastiven Analysen zwischen den Phonem-Graphem-Korrespondenzen in verschiedenen alphabetischen Schriftsystemen aus theoretischer und aus didaktischer Perspektive. Sie gehen der Frage nach, inwiefern Kinder unterschiedliche Ausprägungen der phonologischen und orthografischen Bewusstheit zeigen, und wenn sie es tun, inwiefern diese Unterschiede mit den verschiedenen phonologischen und orthografischen Merkmalen des Türkischen und des Kurdischen zu begründen sind.

Einen ähnlichen Ansatz nimmt der Beitrag von **Irene Corvacho del Toro** ein. Sie gibt einen Einblick in die phonologischen und orthografischen Systeme des Spanischen und des Deutschen und zeigt, welche Eigenschaften der Sprach- und Schriftsysteme und welche psycholinguistischen Prozesse Rechtschreibfehler mehrsprachig spanisch-deutsch aufwachsender Kinder begründen.

Auf die weiterhin starke Defizitorientierung in der Mehrsprachigkeitsforschung weist **Christina Noack** hin und fordert auf, aus dieser herauszukommen. Sie präsentiert zentrale Ergebnisse der Forschung zum Schreiben bei mehrsprachigen Kindern aus dem englisch- und deutschsprachigen Raum.

Helena Olfert geht auf den Orthografieerwerb bei mehrsprachigen Kindern ein. Orthografiethoretisch legt sie einen silbenanalytischen Ansatz zugrunde und analysiert Rechtschreibfehler von mehrsprachigen Kindern, die im Rahmen des Projekts „LAS – Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism“ erhoben wurden. Ihre Ergebnisse bestätigen, dass im Bereich der Orthografie ein- und mehrsprachige Kinder ähnliche Schwierigkeiten haben und dass diese eher im Bereich der orthografischen Kompetenz und weniger in den Unterschieden zwischen der Phonologie oder Graphematik der anderen Sprachen bzw. Schriftsystemen begründet werden können.

Im letzten Beitrag befasst sich **Esra Hack-Cengizalp** mit dem Thema der Multiliteralität. Vor dem Hintergrund praxisbezogener didaktischer Ansätze geht sie der Frage nach, welche Vorteile übersetzte Ganzschriften im mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht bieten, und diskutiert das multilinguale Lesen in mehrsprachigen Klassen als Bestandteil eines inklusiven multiliteralitätsdidaktischen Unterrichtsansatzes.

Wir bedanken uns bei allen Kolleginnen und Kollegen für ihre Mitwirkung in der Gestaltung dieser Festschrift für Ulrich Mehm.

Esra Hack-Cengizalp und Irene Corvacho del Toro

Frankfurt am Main und Siegen, im Mai 2021

Die Stärke einer Sprache ist bei ihren Sprecher*innen keine Frage der Bindung an sie

UTZ MAAS

Die Begrifflichkeit für den Umgang mit sprachlichen Verhältnissen hat sich mit den modernen (europäischen) Nationalstaaten ausgebildet. Diese sind auf eine Nationalsprache ausgerichtet, der gegenüber die anderen im Staat gesprochenen Varietäten auf den Status von Dialekten herabgestuft wurden, wenn sie eine formale Verwandtschaft mit der Nationalsprache zeigten, ansonsten als komplementäre Fremdsprachen bestimmt wurden. Diese Matrix des Umgangs mit Sprachverschiedenheit kann als *Fremdsprachmodus (FSM)* bezeichnet werden. Eine solche Schematisierung der sprachlichen Verhältnisse passt aber nicht nur nicht auf ältere (vor-nationalstaatliche) Gesellschaften, sondern sie passt auch nicht auf die Verhältnisse in einem großen Teil der modernen Welt, bei denen die Sprachverschiedenheit nicht in dieser Weise ausgerichtet ist, sondern als Mehrsprachigkeit hingenommen (anerkannt) wird, im Folgenden als *Mehrsprachmodus (MSM)* bezeichnet.¹

Ein Grundproblem vieler sprachwissenschaftlicher Ansätze in diesem Feld liegt in ihrer statischen Modellierung. Damit wird ggf. die Bestimmung der Ressourcen für den Umgang mit den geänderten Anforderungen an die soziale (und damit auch sprachliche) Praxis ausgeblendet. Dem steht eine dynamische Modellierung gegenüber, bei der der *Ausbau* der sprachlichen Ressourcen eine zentrale Achse bildet. Eine solche dynamische Modellierung ist insbesondere im Feld der Migration gefordert. Dieses ist von sozialen Spannungen geprägt, bei denen die Frage der *Identität* gegenüber (repressiver) Fremdbestimmung in den Vordergrund rückt. Wenn Forschung ihren gesellschaftlichen Auftrag ernst nehmen will, muss sie selbstverständlich auch zu solchen politischen Fragen Stellung nehmen.² Das darf aber nicht der begrifflichen Klärung im Weg stehen.

Eine generelle Schwierigkeit bei der Forschung zu Sprachfragen, nicht nur bei Migrationsverhältnissen, resultiert aus der endemischen Naturalisierung der Sprache. Diese blockiert als Trägheitsfaktor eine dynamische Analyse, mit der Fragen des Sprachausbaus und insbesondere auch schriftkulturelle Fragen angegangen werden können. Dabei muss eine analytisch griffige Analyse auf die jeweils besonderen gesellschaftlichen Verhältnisse kalibriert werden.

1 Wenn es diese Konstellation auch in Nationalstaaten wie z. B. in der Schweiz gibt, wird diese denn auch als Ausnahmefall verstanden. Um damit angemessen umzugehen, braucht es eine differenziertere Begrifflichkeit als für diese Argumentation benötigt. Hier geht es nur darum, argumentativ einen Default zu definieren.

2 In diesem Sinne hatte die Volkswagenstiftung in den 1990er-Jahren wiederholt einen Förderschwerpunkt zum „Eigenen und Fremden“ eingerichtet, in dessen Rahmen von 1999 bis 2004 zwei Forschungsprojekte zu Marokko und der marokkanischen Migration nach Deutschland gefördert wurden, in den U. Mehlem gearbeitet hat. Darauf und auf meine eigene Feldforschung in Marokko gehen die folgenden Hinweise zurück.

Die in der didaktisch orientierten Sprachreflexion übliche Rede von der *Muttersprache* gehört zu der eingefahrenen Naturalisierung der Sprache, die den Blick auf das gesellschaftliche Spannungsfeld versperren kann, in dem die Sprachpraxis artikuliert wird. Auf diese naturalisierende Schiene rutscht auch ein großer Teil der unter dem Leitbegriff der *Identität* geführten Diskussionen, die die Frage des Ausbaus der sprachlichen Ressourcen überfrachten. Der Ausbau ist eine Frage der Optimierung beim Umgang mit den verfügbaren Ressourcen und damit unabhängig von der Bewertung dieser Ressourcen in einem polarisierten Feld von *Eigenem und Fremdem*, in dem die Rede von der *Muttersprache* verankert ist. Die Verklammerung beider Diskurse belastet die Analyse. Die Frage nach der bewahrten Identität zielt auf die Person in ihrem Umgang mit den gewandelten Lebensumständen (und den daraus resultierenden Lebensformen, darunter auch den Sprachformen); das muss von der strukturellen Analyse der genutzten Ressourcen getrennt gehalten werden.

Für eine exemplarische Abklärung solcher Probleme ist Marokko designiert, weil es nicht nur als Projektionsfigur durch orientalische Fantasien geisterte, sondern weil diese in mehr oder weniger bearbeiteter Form in der Forschung weiterleben. Dabei überlagern sich koloniale *imagines* mit nicht weniger fremdbestimmten autochthonen. Im Migrationskontext kommt das Problem hinzu, die orientalistische Imago auf die Verhältnisse in der europäischen Diaspora zu projizieren.³

Es ist vielleicht nicht überflüssig, einige Momente dieses Diskurses zu rekapitulieren. Marokko hatte bei der zwischen Frankreich und Großbritannien am Ende des 19. Jhd. ausgehandelten kolonialen Ordnung einen Sonderstatus, indem es der Form nach als Königreich bewahrt blieb, während es faktisch als französisches „Protektorat“ kolonial restrukturiert wurde. Als Gegenpol der Kolonialpolitik wurde der Islam ausgemacht, unter dessen Vorzeichen sich die Autonomiebewegungen artikulierten. Bei deren islamistischer Ausrichtung hatte der Koran vor allem auch eine emblematische Rolle, als Fenster auf das klassische Arabische⁴, für das am Ende des 19. Jhd. eine „Renaissance“ (arabisch *nahḍa*) reklamiert wurde. Darauf reagierte die Kolonialpolitik u. a. mit der Unterstützung der berberischen Bewegung, die sie als Schwächung der arabisch artikulierten nationalen Bestrebungen sah.⁵ Soweit sich im pädagogischen Feld ein Bemühen geltend machte, die in Marokko gesprochene Sprache (die *darija*) zur Geltung zu bringen⁶, fand sie in diesem Kontext ebenfalls Unterstützung – worauf die auch heute noch in nationalistischen Zirkeln gängige Kritik an Bemühungen zum Ausbau der *darija* als „fünfter Kolonne“ des Kolonialsystems zurückgeht.

Der verbreitete idealisierende („orientalisierende“) Blick steht einer Analyse der marokkanischen Sprachverhältnisse im Weg. Dessen Naturalisierung der sprach-

3 Im Folgenden benutze ich den Terminus der *Diaspora* als Gegenstück zu Marokko als Herkunftsland, ohne die speziellen Konnotationen dieses Terminus.

4 Tatsächlich repräsentiert der Koran aber sprachlich ein vorklassisches Arabisch, also eine Sprachform vor der grammatisch-normativen Remodellierung im späteren Mittelalter (der christlichen Zeitrechnung).

5 Auf der gleichen Linie lag die Förderung der jüdischen Gemeinden, die seit Mitte des 19. Jhd. von der in Frankreich beherrschten *Alliance Israélite* organisiert wurden. Ihnen kam bis zum massiven Exodus nach dem Zweiten Weltkrieg (vor allem nach Palästina / Israel, aber z. B. auch nach Kanada) eine auch quantitativ bedeutende Rolle in der marokkanischen Gesellschaft zu, s. dazu (und zu den heutigen Überresten) Lévy (2009).

6 Entsprechend der Reformpädagogik „vom Kinde aus“, die am Ende des 19. Jhd. überall auf dem Tapet war.

lichen Verhältnisse macht blind für die Widersprüche, die in den gesellschaftlichen Verhältnissen ausgetragen werden. Im historischen Rückblick waren die Verhältnisse in Marokko bestimmt durch den Umsturz der älteren sedentären Lebensformen durch die beduinischen Invasionen. Sedentäre Lebensformen bieten mit ihren gefestigten Formen die Möglichkeit, die Reproduktion des Lebens zu optimieren. Dazu gehören auch Bildungsanstrengungen, die nicht nur der Qualifikation für praktische Tätigkeiten dienen, sondern der Vergewisserung über die Bedingungen des Lebens, also in Auseinandersetzung mit religiösen Deutungsformen. In dieser Hinsicht gilt es, sich von dem Klischee der bildungsfernen Bauern freizumachen – in Marokko wie anderswo.

Dieses Klischee wurde in der (europäischen!) Aufklärung von der Schicht der Intellektuellen in die Welt gesetzt, die damit ihre Ansprüche auf gesellschaftliche Privilegien unterfütterten. Im Maghrib verstellt es den Blick auf die Verhältnisse. Zu denen gehört nicht zuletzt eine „montagne savante“, in der die *Jbala* (wörtlich: die Bergbewohner, zu *ǧbəl* „Berg“; Marrokanisches Arabisch (MA)) sich durchweg schriftkulturell auf hohem Niveau bewegten. Abzulesen ist das an den *fūqaha* (PL zu *fqih*)⁷, den Schriftkundigen, die in diesen Gemeinschaften eine sozial feste Position hatten.⁸ Das war unabhängig von der sprachlichen Varietät, in der das Leben artikuliert wurde: im Rif berberisch, aber bei den *Jbala* im engeren Sinn (also bezogen auf die Menschen in dem bergigen Halbmond von Tanger bis Fas) arabisch.

Die Verstaatlichung der Gesellschaft brachte hier eine Verschiebung mit sich, die nicht rückprojiziert werden darf. Das moderne Marokko definiert sich in seiner Verfassung als arabischer Staat, dessen Bildungssystem auf die arabische *fusha* ausgerichtet ist.⁹ Nur als didaktisches Zugeständnis wird im Elementarunterricht auf das „gesprochene Arabische“ verwiesen (das aber von der *fusha* nicht abgeleitet werden kann). Anders ist es beim Berberischen, das seit den 1990er Jahren als „nationales Erbe“ einen offiziellen Status hat und entsprechend auch im Unterricht implementiert wird¹⁰ – während es vorher als Störfaktor der Formierung eines Nationalstaats mit einer nationalen Sprache bestimmt war, die im Sinne der islamistischen Ausrichtung nur das Arabische sein konnte. Dabei gilt seit etwa 20 Jahren der Terminus *berberisch* als kolonial konnotiert und daher nicht mehr als politisch korrekt, sodass stattdessen zunehmend das aus dem Berberischen hergeleitete *Amazigh* genutzt wird.¹¹

Mit dieser offiziellen Selbstpräsentation wurden die mit den Kolonialverhältnissen etablierten Vorstellungen nach der politischen Autonomie 1956 zunächst bruchlos fortgeschrieben. Erst neuerdings zeichnet sich eine Abkehr von dieser sprach-

7 Gebildet zu einer Wurzel *ʿfqh*, zu der insbesondere auch ein Verb *faqaha* „verstehen, begreifen“ gehört.

8 S. dazu Vignet-Zunz (2017).

9 I. S. der Modernisierung bildet das Französische ein parallel geöffnetes Fenster auf technische Belange, das so auch im Grundschulunterricht verankert ist – und damit eine bruchlose Fortführung des kolonialen Schulsystems unter nationalen Vorzeichen darstellt.

10 Dazu soll auch die Einrichtung eines staatlichen Instituts für die berberischen Belange, das *Institut Royal de la Culture Amazighe* (IRCAM), dienen.

11 Formal passt der Terminus nicht: Das Grundelement ist *mazigh*, das einen Menschen bezeichnet, zur Bezeichnung einer individuellen Person um das Präfix */a-/* augmentiert; die feminine Bildung, die auch für Abstrakta genutzt ist mit dem Zirkumfix */ta...t/* wie in *Tamazight* für die Sprache, die so aber nur in der Selbstbezeichnung der Sprecher*innen im Mittleren Atlas genutzt wird. Ich behalte den traditionellen Terminus *berberisch* bei, der in der überwiegenden Literatur genutzt wird.

lichen Imago ab, indem auch das gesprochene marokkanische Arabische, die *Darija*, in ihrem Status als national praktizierte Sprache anerkannt wird.¹² Die sprachpolitischen Verschiebungen müssen in ihrer Ambivalenz gesehen werden: Die offizielle Zuschreibung eines nationalen Status ist gebunden an Bemühungen zur Standardisierung der jeweiligen Varietäten (arabisch wie berberisch), die spiegelverkehrt zu einer „dialektalen“ Abwertung der lokal gesprochenen Varietäten führt. Das kann als Stigmatisierung von denen erfahren werden, die auf eine solche lokale Sprachform beschränkt sind, weil sie am öffentlichen Verkehr, der an eine große Mobilität gebunden ist, nicht partizipieren, wie es vor allem bei Frauen im ländlichen Raum der Fall ist.¹³

Die sprachlichen Verhältnisse in Marokko exemplifizieren den MSM. Die *Darija* fungiert als Default-Varietät im öffentlichen Raum, die auch von dem großen Teil der Bevölkerung genutzt wird, der in der Familie eine berberische Varietät praktiziert: Auch ihre Kinder benutzen sie z. B. beim Spielen auf der Straße.¹⁴ Das Standardarabische wird als Schriftsprache in der Schule gelernt (mit dem MA als Unterrichtssprache). Wenn es in den elektronischen Massenmedien genutzt wird, wird es auch da vom Blatt abgelesen, wie z. B. auch bei Fernsehdiskussionen; wenn diese ggf. spontaner weitergeführt werden, werden im Grunde nur *fusha*-Versatzstücke in die *Darija* eingebettet. Allerdings sind als Ergebnis der Modernisierung des Schulsystems die Kenntnisse des Schriftarabischen bei der jüngeren Generation inzwischen breiter geworden: Im Kontakt mit Sprecher*innen aus dem Maschriq ist es diesen durchaus möglich, ein Gespräch im Rückgriff auf *fusha*-Elemente zu führen.

Das Grundproblem in diesem Bildungssystem, das sich in der nach wie vor großen Analphabetenrate spiegelt¹⁵, ist es, dass die Aneignung der Schriftsprache nicht als Ausbau des sprachlichen Wissens organisiert wird, das mit der Umgangssprache aufgebaut wird, sondern im Fremdsprachmodus oktroyiert wird. Die strukturellen Entsprechungen von *Darija* und *fusha* werden ausgeblendet: Obwohl die *Darija* als Unterrichtssprache fungiert, gilt sie für den Lernprozess nur als Fehlerquelle. Die neue Einbeziehung des Berberischen (regional differenziert in einer drei Hauptvarianten) macht die Dinge nicht besser, da sie nur ein weiterer Lernstoff ist (als dritte [ggf. Fremd-] Sprache in der Grundschule, neben *fusha* und Französisch).¹⁶

Das Berberische wird von Menschen, die sich wechselseitig als Berbersprecher*innen kennen, in vertrauten Konstellationen genutzt – ggf. neben der *Darija*, die

12 S. dazu jetzt Chekayri / Kh. Mgharfaoui (2018). *Darija* [dæriʒa] ist die übliche Selbstbezeichnung, wörtlich die „Umgangssprache“ (zu einem Verb *draʒ* „schreien“). Ich benutze die französische Schreibweise.

13 S. dazu exemplarisch Hoffman (2006).

14 Verlässliche statistische Angaben gibt es nicht. Plausibel ist es, davon auszugehen, dass in etwa 40 Prozent aller Familien Berberisch eine Rolle spielt – in unterschiedlich abgestuften Formen der Sprachpraxis.

15 Dazu gibt es unterschiedliche statistische Einschätzungen. Unstrittig ist, dass über die Hälfte aller Frauen, die älter als 30 Jahre sind, Analphabetinnen sind.

16 Die damit verbundene Aufwertung wird von Schülern mit einer berberischen Familiensprache vielleicht auch so erfahren. Aber die Spannung zwischen der so als Unterrichtsgegenstand behandelten standardisierten berberischen Varietät und der ggf. von den Schülern praktizierten wird in der Regel nicht aufgenommen (wozu auch beiträgt, dass generell in den Grundschulen keine regional beheimateten Lehrer eingesetzt werden, die mit diesen Dingen vertraut wären). Meine Beobachtungen in diesem Feld liegen zwar schon ein paar Jahre zurück, aber es ist kaum anzunehmen, dass sich grundsätzlich viel geändert hat. Vor allem auch die Vorgabe, das Berberische mit einem besonderen Schriftsystem (den Tifnagh) zu schreiben, verführt dazu, daraus eine eher spielerische Auflockerung des Schulpensum zu machen, statt damit die Auseinandersetzung mit Sprache zu befördern.

ansonsten auch von ihnen praktiziert wird.¹⁷ Zu den endogenen sprachlichen Ressourcen kommt das Französische, das schon in der Grundschule als zweite Schriftsprache gelernt wird (und daher auch einen anderen Status als die *Fremdsprachen* Englisch und Spanisch hat). In den städtischen Zentren und bei „gebildeten“ Schichten wird es sogar in den Familien gesprochen (in einigen Familien wird es durchaus als Zweitsprache praktiziert).

Die Perspektive des Sprachausbaus ist bei diesen marokkanischen Sprachverhältnissen (als Fall von MSM) unterbestimmt. Sie ist nicht auf die familial erworbene Erstsprache ausgerichtet, wie es der moralisch überfrachtete sprachpolitische Diskurs oft setzt (wie es ja auch bei der Herausbildung der europäischen Nationalsprachen nicht der Fall war). Wenn bei Menschen, die zuhause in der Familie eine berberische Varietät sprechen, der Ausbau ihrer sprachlichen Ressourcen gefordert ist, um Praxisfelder zu erschließen, die über die intime Alltagskommunikation (in der Familie, im Freundeskreis u. dgl.) hinausgehen, dann fundiert ein solcher Ausbau in dem auch von ihnen praktizierten MA und nicht in ihrer berberischen Familiensprache. Berberische Interferenzen (in der Lautierung und auch in der grammatischen Artikulation) finden sich nur bei wenig souveränen Akteuren, die im MA nicht zuhause sind, weil sie auch nur relativ marginal an der gesellschaftlichen Öffentlichkeit partizipieren.

Die Ausbaudynamik lässt sich nicht direkt aus dem beobachtbaren alltäglichen Sprachgebrauch extrapolieren. Für diesen sind kommunikative Faktoren der Praxis bestimmend. Im ländlichen Raum gibt es Regionen, in denen der Alltag (darunter die Geschäfte auf dem Markt) nach wie vor berberisch artikuliert wird. Dabei gibt es in einigen Regionen im bergigen Hinterland arabofone Siedlungen, deren Bewohner im überlokalen Verkehr das Berberische der Umgebung nutzen.¹⁸

Der Ausbau ist von einer rein medialen Transposition zu unterscheiden, die sprachstrukturell invariant ist. Zwar stellt sich die Frage der Verschriftung in der Regel nur unter Bedingungen des Ausbaus (worauf institutionell auch der Schreibunterricht in der Schule ausgerichtet ist), sie ist aber systematisch davon zu trennen. Auch mündliche Äußerungen einer ansonsten nicht ausgebauten Sprache lassen sich verschriften, wie es ja auch das professionelle Geschäft sprachwissenschaftlichen Transkribierens ist. Für „Laien“ ergeben aber solche rein formalen Transpositionen wenig Sinn: Der praktische Aufwand des Schreibens rechtfertigt sich für sie nur, wenn mit ihm auch strukturell etwas gewonnen wird.¹⁹ Dabei wird dieser funktionale Bezug durch die Wertung der Schrift im Bildungssystem überlagert, das damit traditionell religiös ausgerichtet ist (i. S. der Schriftreligionen dessen, was arab. *ṭahl l-kitaab* genannt wird: „die Leute des Buches“). Die Folge davon ist die Verselbstständigung schriftlicher Ausdrucksformen, die bis zur grafischen Mimikry ohne Zugang zu den Ressourcen schriftlicher Artikulation gehen können.²⁰

17 Einsprachige Berbersprecher*innen finden sich inzwischen selbst im Hinterland bei der ältesten Generation nicht mehr (da habe ich sie noch bei meinen Feldforschungen in den 1990er Jahren angetroffen).

18 Detaillierte Hinweise auch auf den Forschungsstand bei Kossmann (2013).

19 Das zeigt sich auch, wenn man „Laien“ bittet, ihre spontanen Äußerungen zu verschriften, was sie immer mit einer editorischen Bearbeitung verbinden, s. dazu Maas (2010).

20 S. Mehlem (2010), in einer früheren Version ‚A sacred language? Literacy in Arabic in contexts of origin and migration‘ als Manuskript in Osnabrück 2005 vorgelegt und diskutiert; vgl dazu die Zusammenstellung Maas (2008).

Der Raum der Bewertungen der zugänglichen Ressourcen ist nicht homogenisiert und entsprechend ausgerichtet. In ihm überlagern sich unterschiedliche Horizonte, die auch eine unterschiedlich offen daliegende Werteskala implizieren. Eine solche Wertung wird religiös induziert und ggf. institutionell im Erziehungssystem implementiert. In der muslimischen Welt hat das (klassische) Arabisch einen herausgehobenen Status, weil ihm als der Sprache der Offenbarung der höchste Wert als „heilige Sprache“ zugeschrieben wird.²¹ Über den Umgang mit der „heiligen Sprache“ ist damit allerdings noch nicht viel gesagt. Auch die Wertungen, die bei einer direkten Befragung der Sprecher*innen erhoben werden können, sind in dieser Hinsicht interpretationsbedürftig, wie es Mehlem schon detailliert analysiert hat.²² Sie zielen zumeist auf den Umgang mit dem Koran, der als poetischer Text, wie es auch die Bezeichnung besagt, auf das Rezitieren abstellt, richtiger auf das, was im christlichen Kontext Psalmodieren genannt wird²³ – nicht auf ein „hermeneutisches“ Bemühen um ein Verstehen.

Gegen solche Überlagerungen ist die Ausbau-Perspektive freizulegen. Sie setzt am sprachlichen Wissen an, und dieses ist bei mehrsprachigen Verhältnissen für eine optimale Basis des Ausbaus zu gewichten. Diese kann ggf. auch eine Zweitsprache sein. Berberofone Sprecher*innen in Marokko können in diesem Sinne auf die strukturellen Ressourcen der Darija produktiv zugreifen und mit ihnen auch Neues artikulieren. Nicht entsprechend valorisiert sind Varietäten, bei denen die Praxis auf die Reproduktion bereits vorgekommener Muster beschränkt ist. Das gilt auch für Sprecher*innen, die mit einem lokalen arabischen Dialekt aufgewachsen sind, wenn sie an ihre dialektalen Idiosynkrasien gebunden bleiben und ihnen damit der Ausbau blockiert ist.

Eine solche Wertung bei den mehrsprachigen Optionen unterscheidet sich von den FSM-Setzungen. Sie ist vor allem auch von solchen durch sprachexterne soziale Zwänge zu unterscheiden, die auf diese Prozesse einwirken, darunter die oft in den Vordergrund gestellten Faktoren des Prestiges. Entscheidend ist dagegen ein Grundmuster, das bei soziologischen Netzwerkmodellierungen als „strength of weak ties“ herausgestellt wird²⁴: „Dichte“ Gemeinschaften, die durch eine Fülle persönlicher Bindungen (in der Familie, im Freundschaftskreis, am Arbeitsplatz u. dgl.) zusammengehalten werden, tendieren zur Abschottung mit einer idiosynkratischen Profilierung sozialer (sprachlicher) Merkmale, dem Rückgriff auf die sprachlichen Ressourcen von bereits eingespielten und als solchen wiedererkennbaren Mustern, während offene Gemeinschaften ihre Formen im sozialen Verkehr ohne solche Bindungen diffuser ausgleichen, ohne solche Beschränkung (letztlich mit der Etablierung einer *Koiné*).

21 Genau genommen ist der Koran in einer vorklassischen Sprache verfasst, da das „klassische Arabische“ erst durch die normative Arbeit der späteren (im europäischen Epochenverständnis: mittelalterlichen) Grammatiker geschaffen wurde.

22 Insbesondere in Mehlem (2010).

23 Die häufig zu findende Erläuterung der Bezeichnung, arb. *qurʿa:n* zu einem Verb *qaraʿa*, das im modernen SA als „lesen“ übersetzt wird, geht an der damit bezeichneten Praxis vorbei. Im Sinne der modernen Schulbildung impliziert Lesen das „Erlesen“ des grafisch repräsentierten Inhalts. Davon kann gerade in der muslimischen Grundschule zumeist nicht die Rede sein, in der das Memorisieren einer in der wörtlichen Form analytisch nicht zugänglichen Vorlage im Vordergrund steht. Die poetische Form des Textes kommt dem entgegen – nicht anders als bei den Psalmen der christlichen Praxis.

24 Granovetter (1973). Darauf spielt auch der Titel dieses Beitrags an.

Die religiöse, aber im Sinne der nationalistischen politischen Ausrichtung auch säkulare Wertschätzung des Arabischen verleiht diesem nicht die Stärke einer Achse des Ausbaus. Die Stärke einer Sprache muss heruntergebrochen werden auf ihre praktische Funktion als Matrix für die Artikulation neuer Anforderungen und damit eine Ressource für deren Bewältigung. Dafür reichen eingetübte Versatzstücke des „klassischen Arabischen“ nicht aus.²⁵ Die Stärke erweist sich beim Ausbalancieren der verfügbaren Ressourcen. Dabei macht sich das geltend, was in der Soziologie (in der soziologischen Netzwerkmodellierung) als „die Stärke schwacher Bindungen“ bezeichnet wird.²⁶

Das zeigt sich, wenn erstsprachig Berberofone die grammatischen Ressourcen der Darija systematisch nutzen, z. B. bei den Wortbildungsmöglichkeiten, während erstsprachig Arabofone in diesem Feld lexikalisch definierte Beschränkungen bei der Nutzung aufweisen. Dergleichen lässt sich auch in meinem Marokkanisch-Corpus verfolgen. Ein schönes Beispiel dafür sind die narrativ ausführlichen Aufnahmen A.04.12 und A.06.15, die meine Feldassistenten Rahma und Šabderrahman mit ihrem Vater Šabduł:ah machten, bei denen zuhause Berberisch die Familiensprache war. Šabduł:ah war früher Bauer; er arbeitete damals aber auf dem Bau und konnte sich daher auch selbstverständlich in der Darija bewegen, in der auch die Aufnahmen geführt wurden.

In der Aufnahme A.04.12 sagte Šabduł:ah z. B.²⁷:

<i>bqj-t</i>	<i>təm:a</i>	<i>fi-sbəʕ</i>	<i>ʃhuʔ</i>	//	<i>ʃhər</i>	<i>ɓir</i>	<i>smit.u</i>	<i>mu-sari</i>
bleib:-1S.PF	dort	UBS-sieben	Monat.PL		Monat.S	nur	dingens	PZ-spazieren

„Ich war dort sieben Monate – einen Monat (lang) bin ich nur (herum) spaziert“

Die Form *musari* lässt sich im MA problemlos interpretieren: als partizipiale Bildung mit dem Präfix *m(u)*-²⁸, formaler repräsentiert *mu-sari*, etwa analog zu *m-dawi* „sorgend für“, das mit einem ablautenden Verbstamm gebildet ist, vgl. *dawa* „er hat gesorgt“ (PF.3S). Šabduł:ah reizt die Bildungspotenziale der Darija, also seiner „schwachen“ Sprache MA aus, während Sprecher mit der Darija als ihrer starken (Erst-)Sprache hier durch den „usus“ blockiert sind: *mu-sari* ist in der Darija nicht üblich. Dort gibt es nur das Verb *sar* „er ist herumspaziert (PF.3S)“, das auch für die Interpretation von *mu-sari* leitend ist, aber nicht paradigmatisch mit ihm verknüpft wird.²⁹

Es ist offensichtlich, dass Šabduł:ah mit den formalen Ressourcen der Darija produktiv umgegangen ist: Alle monolingualen Sprecher*innen des marokkanischen

25 Die Bezeichnung „klassisches Arabisch“ wird gerade auch von denen häufig benutzt, die praktisch darüber nicht verfügen. Die verbreitete Redeweise von dem „Arabischen des kulturellen Erbes“ (*tura:θ*) macht diese Ausgrenzung deutlich: Das Erbe „ehrt“ man – seine eventuelle Nutzung steht auf einem anderen Blatt.

26 S. Granovetter (1973).

27 Die Transkription ist noch nicht im elektronisch zugänglichen Corpus enthalten.

28 Die Variation des Präfixes /*mu-*/ statt /*m-*/ findet sich häufig im technischen und Bildungs-Wortschatz: Sie ist näher am SA.

29 *sar* ist zu einer (ablautenden) dreiradikaligen Wurzel *√sjr* gebildet – wie auch das angeführte *dawa* auf eine Wurzel *√dwj* zurückgeführt werden kann, die im verbalen Stamm mit einem infigierten /*a*/ augmentiert ist.

Arabischen, denen ich dieses Beispiel vorgelegt habe, haben es ohne Problem interpretiert. Es zeigt eben, dass Sprecher*innen wie ʕabdu:ah, die keine „starken“ Bindungen an das marokkanische Arabische haben (die in ihm nicht als ihrer Familiensprache sozialisiert sind), in der Nutzung dieser Ressourcen *stark* sind – nicht behindert durch lexikalisch verankerte Idiosynkrasien wie die Arabofonen.

Bei Beispielen wie diesem spielen zwei Faktoren zusammen:

- Bei den sprachlichen Ressourcen Arabisch und Berberisch, die hier ins Spiel kommen, gibt es Homologien, die bei anders gelagerten sprachlichen Verhältnissen (wie z. B. bei Sprachen wie Deutsch oder Englisch) nicht bestehen. Dazu gehört vor allem die grammatische Integration der Wortformen über Invarianten, die nicht als Verkettung von segmentierbaren morphologischen Blöcken zu fassen sind. Deren Extraktion als „Wurzeln“ und anderen strukturellen Baumustern ist beim MA auch grundlegend für den Spracherwerb.
- In der marokkanischen Sprachpraxis gibt es anders als im Deutschen nicht die Stigmatisierung fehlerhafter Formen, sondern nur mehr oder weniger vertraute Formen – mit dem Grenzfall der unverständlichen (fremden) Formen. Geht man mit Gewährspersonen solche Aufnahmen durch, ist die Reaktion ggf. nur „das habe ich noch nie gehört“ – nicht aber „das ist fehlerhaft (kein marokkanisches Arabisch“ o. Ä.). Grundlegend sind nicht Bewertungen wie im Fremdsprachunterricht, sondern das Bemühen, sich einen Reim auf das Gehörte zu machen.

Eine ironische Pointe bei diesem Ausreizen der strukturellen Ressourcen liegt darin, dass es Entsprechungen beim Ausbau des gesprochenen Arabischen in der Grammatik des klassischen Arabischen hat. Die dort von den Grammatikern angeführten 15 Stammbildungsmuster reizen ebenfalls formale Optionen der Sprache aus. Auch in der klassischen Sprache wurden davon nur zehn produktiv genutzt³⁰, in der gesprochenen Sprache reduzierte sich das Spektrum noch weiter. Im heutigen marokkanischen Arabischen werden nur vier Stammbildungsmuster produktiv genutzt, von denen eines als Diathesemarkierung grammatisch umgenutzt wird – die anderen Bildungen lassen sich nur als Spuren etymologisch im Lexikon aufsuchen. Sprecher*innen wie ʕabdu:ah navigieren produktiv in dem Netz dieser formalen Bildungsoptionen – gerade weil sie nur eine schwache soziale Bindung an das Arabische haben, ist bei ihnen die Nutzung von dessen Strukturpotenzialen stark.

Das Ausreizen der formalen Ressourcen hat allerdings Grenzen, die überschritten werden, wenn die anderen Sprecher*innen darin nicht mehr ihre Sprache wiedererkennen. Dadurch wird ein labiles Netz von Strukturoptionen aufgespannt, das in der Forschung noch sehr viel genauer zu explorieren ist. Ein aufschlussreiches Feld ist das System der referenziellen Markierungen nominaler Ausdrücke. Im MA hat dieses seinen Kern bei der referenziellen Markierung mit einem präfigierten /l-/.³¹ Die unmarkierte Form artikuliert ein Konzept: /bab/ „Tür“ im Gegensatz z. B. zu

30 S. dazu z. B. Larcher (2003).

31 Die morphologische Variation durch die eventuelle Assimilation an den initialen Konsonanten kann hier ausgeklammert werden: nicht */l-ɗaʔ/ „das Haus“ wie /l-bab/ „die Tür“, sondern /ɗ-ɗaʔ/ [ɗ:aʔ].

/xamija/ „Vorhang“ – mit /l-bab/ wird auf eine bestimmte Tür referiert.³² Die referenzielle Markierung mit /l-/ steht als Default in einem paradigmatischen Kontrast zu semantisch anders gewerteten Markierungen wie insbesondere dem unspezifischen präfigierten /ʃi-/: /ʃi-bab/ „irgendeine Tür“.

Sprecher*innen, die in der Darija nicht zuhause sind, können in der Extrapolation des Markierungssystems weiter gehen, indem sie das referenzielle /l-/ isolieren und alle weiteren Differenzierungen als dessen Augmentierungen artikulieren, also auch die unspezifische Markierung durch /ʃi.l-/.³³ Dergleichen findet sich gelegentlich auch in den elektronischen Massenmedien wie in dem folgenden Beispiel aus einer TV-Diskussion 2018³⁴:

<i>l:i</i>	<i>ʕand-ha</i>	<i>ʃi.l-fanid</i>	<i>ul(:)a</i>	<i>ʃi-ħaʒ,a</i>	t-gul-ha-li,ja
RL	bei-3SF	NSP-Pille.S	oder	USP-Ding.S	3SF.IPF-sag:-3SF-1S ³

‘wer irgendwelche Pillen oder sowas hat, möchte es mir sagen’

Solche Bildungen werden von monolingualen Sprecher*innen des MA zwar problemlos verstanden, aber sie gehören nicht zu dem, was für sie genuines MA ist; sie nehmen sie nur als idiosynkratische Ausprägungen bei anderen Sprechern hin. Damit wird eine Bewertung ins Spiel gebracht, die noch einer genaueren Analyse bedarf, zu der diese Hinweise nur anregen können. Es gibt eben doch in diesem Feld der möglichen Formen, die aus „schwachen Bindungen“ an das Arabische resultieren, eine Schwelle, über die hinaus die strukturellen Möglichkeiten der MA nicht ausgereizt werden können, ohne sie zu überreizen.

Ein solches System der Sprachbewertung kann mit der Migration transferiert werden, wenn die sprachlichen Verhältnisse im Einwanderungsland nur im Fremdsprachmodus angegangen werden – was nur eine relativ marginale Partizipation zulässt, die mit dem Gastarbeiterstatus gefasst wird (mit dem Gastarbeiterdeutsch als Nebeneffekt). Derartiges gehörte zur ersten Phase der marokkanischen Arbeitsmigration nach Deutschland am Ende der 1960er-Jahre. Damals wurde der Zuzug institutionell durch deutsche Institutionen organisiert, die in Marokko gezielt Arbeitsmigrant*innen rekrutierten (in der Regel männliche) und kompakt auch in Deutschland ansiedelten.³⁵ Wenn diese dann ihre Familie nachholten, lebte diese oft in Enklaven, bei den Frauen oft ohne Kontakt mit der deutschen Gesellschaft. Dadurch waren sie

32 Der Ausbau dieses Markierungssystems zu einem textreferenziell differenzierten System von Artikeln kann hier außer Betracht bleiben. Ein solches wird in vielen Darstellungen des MA, ausgehend von Übersetzungsäquivalenzen zu den europäischen Artikelsprachen, oft auf das MA projiziert. Damit wird dann ein Definitheitssystem unterstellt, das die kataphorische Markierung des MA /waħd.l-/ (gebildet mit einer Augmentierung der referenziellen Markierung /l-/) als Gegenstück zum indefiniten Artikel angesetzt. Das ist aber nur eine Option für den literaten Ausbau des MA, die für die Analyse der spontan gesprochenen Sprache (wie sie z. B. in meinem Corpus dokumentiert ist) nicht unterstellt werden kann, ausführlicher dazu Maas und Procházka (in Vorbereitung).

33 Augmentierungen einer Markierung sind durch einen /./ markiert – im Gegensatz zu Morphem-Komplexen durch /-/. /ʃi.l-/ wird als NSP „nicht spezifisch“ glossiert.

34 Das Beispiel verdanke ich Nabila Louriz, die nach dem Abhören davon ausgeht, dass der Sprecher Berberisch (Taschelhit) als Erstsprache spricht.

35 In einer ersten Phase gezielt ehemalige Bergleute aus den aufgelassenen Bergbauregionen in Nordmarokko, die ins Ruhrgebiet importiert wurden.

sprachlich zurückgeworfen auf ihren Herkunftsdialekt (berberisch oder auch arabisch) und abgeschnitten von der sprachlichen Dynamik der Darija, die in Marokko spielte.³⁶

Bei einer weitergehenden Partizipation verschiebt sich das Koordinatensystem der Sprachpraxis auf der Linie der Lösung von den idiosynkratischen Bindungen an eine Herkunftsvarietät. Damit kommen die strukturellen Potenziale der Sprache zur Geltung und es zeigt sich die „Stärke der schwachen Bindungen“. Bei unseren Untersuchungen (s. Fn. 2) zeigte sich dies am eindeutigsten bei den Kindern von Migrant*innen, die in die deutsche Schule gingen und mit deutschen Kindern in der Nachbarschaft spielten. Bei diesen ließ sich gestaffelt die Verschiebung des Koordinatensystems ablesen, bei Kindern aus berberischen Familien oft weitergehend als bei solchen aus arabischen, bei denen die normative Ausrichtung des Arabischunterrichts ggf. blockierte (für das Berberische gab es damals keinen solchen Unterricht – es galt außerhalb des experimentellen Settings unseres Tests als nicht schreibbar). Sie agierten oft ausgesprochen erfolgreich bei der konsistenten Nutzung der ins Werk gesetzten Verschriftungen.³⁷

Grobe Typisierungen wie die angeführten lassen sich nicht gradlinig auf die beobachtbaren Konstellationen herunterbrechen, die immer in ihren sprachbiografischen Besonderheiten zu bestimmen sind. Dazu gehört auch die religiöse Ausrichtung, die nicht einfach als Konfession zuzuschreiben ist. Mit einer solchen können widersprüchliche Spannungsfelder überdeckt werden, wenn z. B. in den Familien von den Eltern ein eher pragmatisch-säkularer Umgang mit der Religion praktiziert wird, dem (post-) pubertäre Abgrenzungsdynamiken der Kinder gegenüberstehen, die sich auch in religiösem Fundamentalismus ausdrücken können.

Die Analyse erfordert ein systematisch geklärtes Begriffssystem, das in der *kategorialen Haltung zur Sprache* (und damit zur Schrift) eine Achse hat.³⁸ Diese kommt in der konkreten Praxis, gebunden an die unmittelbare situative Handlungskonstellation, nur eingeschränkt zur Geltung. Daher lassen sich die fundierenden Strukturen nicht direkt aus der (mündlichen) Spontansprache extrapolieren, wie es in einer Vielzahl von Untersuchungen versucht wird. Sie resultieren vielmehr aus dem Umgang mit der sprachlichen Heterogenität des Alltagslebens. Dessen Bewältigung fordert mehr als das einfache Mitspielen der Praxis, in die die Sprecher*innen gewissermaßen hineingewachsen sind.

Das Bild von der Muttersprache, die nicht nur als eigene, sondern als *eigentliche* gewertet wird, passt auf diese Verhältnisse nicht. Es dient nur dazu, die Auseinandersetzung mit der Dynamik zu verweigern, die das Leben dieser Menschen prägt(e) – ob nun in Marokko oder in der Diaspora (in der Migration). Das gilt für die älteren Verhältnisse nicht anders als für die modernen.

36 Dieser Konstellation galten unsere Osnabrücker Forschungsprojekte, s. Fn. 2.

37 Exemplarisch vorgeführt am Beispiel eines 15-jährigen Jungen aus einer berberischen Familie im Ruhrgebiet in Maas (2008, S. 487–494).

38 In der „kulturhistorischen Schule“ von Lev Vygotski sind diese Fragen (auch mit dieser Begrifflichkeit) in die empirische Forschung umgesetzt worden, vor allem auch mit ethnografisch fundierten Untersuchungen, s. z. B. Lurija (1974, 1986). Parallel wurden sie auch in der Piaget-Schule verfolgt, s. besonders Ferreiro und Teberosky (1979).

Die Sprachförderung ist auf den Ausbau des in der Alltagspraxis aufgebauten Sprachwissens ausgerichtet, ausgehend von dem sprachlichen Wissen, das mit der alltäglichen Partizipation an den sprachlichen Verhältnissen aufgebaut worden ist. Ontogenetisch umgelegt heißt das in unseren westlichen, schriftkulturell bestimmten Gesellschaften, dass der Sprachausbau schriftkulturell ausgerichtet wird. Damit wird in den biografischen Horizont ein universaler eingezogen, denn die Schriftkultur ist universal definiert, als Artikulation intellektueller Inhalte („Gedanken“). Dem entspricht auch, dass in traditionellen Bildungsverhältnissen der schriftkulturelle Sprachausbau jeweils auf eine ganz andere Sprache ausgerichtet war als die alltagspraktisch (mündlich) genutzte: in Westeuropa auf das Latein, das keine gesprochene Sprache war – nicht anders als etwa in Nordafrika auf das Schriftarabische, gelernt als Sprache des Korans. Das didaktisch gut begründete Ansetzen bei der Familiensprache der Lerner (i. S. der traditionellen pädagogischen Ausrichtung „vom Kinde aus“, s. o.) definiert nicht zugleich den Horizont der Sprachförderung.

Literaturverzeichnis

- Chekyri, A. & Mgharfaoui, K. (2018). *Réflexions sur le lexique et l'enseignement de l'arabe marocain*. Casablanca: Zakoura. Centre de la promotion du (sic!) darija.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: siglo veintiuno.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360–1380.
- Hoffman, K. E. (2006). Berber language ideologies, maintenance and contraction: Gendered variation in the indigenous margins of Morocco. *Language & Communication*, 26, 144–167.
- Kossmann, M. (2013). *The Arabic influence on Northern Berber*. Leiden: Brill.
- Larcher, P. (2003). *Le système verbal de l'arabe classique*. Aix-en-Provence: Presses de l'université de Provence.
- Lévy, S. (2009). *Parlers arabes des Juifs au Maroc. Histoire, sociolinguistique et géographie dialectale*. Zaragoza: Universidad.
- Lurija, A. R. (1986). *Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften (russ. Orig. Moskau 1974).
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V & R.
- Maas, U. (2010). *Orat und literat*. Graz: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz.
- Maas, U. & Procházka, S. (in Vorb.). *Nominal determination in spoken Arabic* (erscheint in „Studies in Language“).
- Mehlem, U. (2010). Eine heilige Sprache? Literalität im Arabischen in Aus- und Einwanderungskontexten. In C. Weth (Hrsg.), *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*, IMIS-Beiträge 37, 17–37.
- Vignet-Zunz, J. (2017). *Sociétés de montagne méditerranéennes*. Paris: Harmattan.

Strukturelle Adressierungen in der schulischen Kommunikations- und Diskurskultur¹

ULRIKE SELL

Abstract

Durch die Schulpflicht ist per se – systemtheoretisch formuliert – auf der Ebene der Organisation Schule eine Nichtgleichordnung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen installiert. Aus Perspektive der Subjektivierungstheorie als eine Option der erziehungswissenschaftlichen Theoretisierung von Unterricht wird auf der Ebene der Interaktion die Beschreibung von Unterrichtskommunikationen als strukturelle Adressierungen ermöglicht, die strukturell bedingte Subjektivierungen bzw. Subjektivierungen bewirken. So werden Schüler*innen im Unterrichtsgeschehen strukturell adressiert als *Rezipienten* eines Vermittlungs- bzw. Darstellungsprozesses, als *potenzielle Offenbarer* ihres individuellen Aneignungsprozesses sowie als *Objekte bzw. Subjekte* klassenöffentlicher oder „diskreter“ Bewertungen. Diese readressieren zwischen Rezipieren/Nichtrezipieren bzw. Aneignen/Nichtaneignen, zwischen *Zeigen und Nichtzeigen* bzw. *Verbergen ihrer Aneignungen*, wenn sie zum Offenbaren ihrer Rezeptionen bzw. Aneignungen „aufgerufen“ werden, sowie zwischen *Annahme und Nichtannahme der Bewertung* durch Lehrpersonen. Riskant für die Identität der Schüler*innen sind dabei insbesondere Kommunikationssituationen, in denen Replies – also Schüler*innen-Antworten – *erzwungen, unterdrückt* oder *diskreditiert* werden. Dabei ist es immer der/die einzelne Schüler*in, der/die im Unterricht Anerkennung, Verletzung oder Verkennung seiner/ihrer Identität erfährt bzw. dem Risiko einer Identitätsbeschädigung ausgesetzt ist. Deshalb sollen in diesem Beitrag die impliziten Wirkungen auf die Schüler*innen stärker in den Fokus gerückt werden, die in der Unterrichtskommunikation strukturell angelegt sind. Die Grundlage dafür soll die Subjektivierungstheorie als eine Option der erziehungswissenschaftlichen Theoretisierung von Unterricht bilden. Damit wird ein machtsensibler und adultismuskritischer Blick auf die schulische Kommunikations- und Diskurskultur eröffnet, der der Herstellung von Generationengerechtigkeit und der Gleichordnung der Generationen dienen soll.

¹ Der Beitrag „Strukturelle Adressierungen in der schulischen Kommunikations- und Diskurskultur“ ist im Rahmen der Beantragung eines DFG-Projektes mit dem Titel „Inklusive Kommunikation. Verbale und nonverbale Exklusionspraktiken in der Grundschule am Beispiel des Sprach- und Schriftspracherwerbs“ entstanden, das am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe angesiedelt werden sollte und von Ulrich Mehlum durch sein interessiertes Zuhören und sein konstruktives Feedback gefördert wurde.

1 Unterrichtstheorie

Der unterrichtstheoretische Diskurs hat innerhalb der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahren an Fahrt aufgenommen, was sich in der zunehmenden Publikationsdichte zu diesem Thema widerspiegelt (z. B. Lüders, 2003; Proske, 2009; Breidenstein, 2010; Meseth, Proske & Radtke 2011; Meseth, Proske & Radtke, 2012; Gruschka, 2013; Lüders, 2014; Seidel, 2014; Geier & Pollmanns, 2016; Asbrand & Martens, 2017; Proske & Rabenstein, 2018 u. v. m.). Gleichzeitig zeigt sich eine große Heterogenität der Ansätze. So können etwa pädagogische Ansätze, sprachtheoretische Ansätze, Angebot-Nutzungs-Modelle, der systemtheoretische Ansatz, strukturtheoretische sowie praxistheoretische bzw. adressierungstheoretische Modellierungen von Unterricht verzeichnet werden. Die zunehmende erziehungswissenschaftliche Theoretisierung von Unterricht könnte auf die steigende Anzahl der empirischen Studien zu Unterricht und Schule zurückgeführt werden, die ihrerseits einen Bedarf an Theoriebildung produzieren. Diese Theoriebildungen sind z. T. sehr divers. In Bezug auf die (empirische) Erforschung von Unterricht unterscheidet Proske (2011: 15 ff.) lernpsychologisch orientierte Unterrichtseffektivitätsforschung von sinnrekonstruktiver Unterrichtsforschung, die sich noch einmal in ethnografisch-sozialisationsbezogene Unterrichtsforschung sowie in sprach-, praxis- und kommunikationstheoretische Forschungsansätze zu Unterricht ausdifferenziert. Demgegenüber unterscheidet Breidenstein (2010: 870 ff.) vier Perspektiven auf Unterricht: die von der eigenen biografischen Erfahrung geleitete, die von der didaktischen Tradition der Modellierung gelingenden Unterrichts geleitete, die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung, die von der Vorstellung von Wirkungsfaktoren geleitet ist, und schließlich die von der soziologischen Tradition geleitete, die etwa in die Theorie pädagogischer Professionalität mündet.

Angesichts dieser Befundlage zur Unterrichtstheorie kann es m. E. weniger das Ziel sein, die unterschiedlichen Modelle und Theorien in Konkurrenz zu setzen bzw. zu hierarchisieren. Hilfreicher scheint mir zu sein, verschiedene Theorien miteinander zu verknüpfen bzw. Anschlüsse herzustellen. Dabei finden sich einige Aspekte in nahezu allen Theorien wieder, während andere Aspekte unauflösbare Kontroversen generieren. So gehen bspw. mittlerweile die meisten erziehungswissenschaftlichen Positionen von der Kontingenz und nur begrenzt möglichen Planbarkeit von Unterricht aus (vgl. Meseth, Proske & Radtke, 2011; 2012; Asbrand & Martens, 2017), während etwa ethnografische und normative Herangehensweisen an Unterricht sich gegenseitig auszuschließen scheinen.

Die Annahme der Kontingenz von Unterricht und die damit einhergehende Relativität von Intentionen führt nicht dazu, dass Wirkungen von Unterrichtskommunikationen obsolet würden. In diesem Beitrag sollen die nicht geplanten, unbeabsichtigten bzw. nicht explizierten Wirkungen auf die Schüler*innen stärker in den Fokus gerückt werden, die in der Unterrichtskommunikation strukturell angelegt sind. Die Grundlage dafür soll die Subjektivationstheorie als eine Option der erziehungswissenschaftlichen Theoretisierung von Unterricht bilden.

2 Subjektivierungstheorie als eine Option der erziehungswissenschaftlichen Theoretisierung von Unterricht

Im Folgenden wird im Anschluss an die Skizzierung der systemtheoretischen Unterrichtstheorie die Subjektivierungstheorie als eine Option der erziehungswissenschaftlichen Theoretisierung von Unterricht dargestellt. Subjektivierungstheorie meint hier den Rückgriff auf poststrukturalistische und diskursanalytische Theorien der Subjektivierung durch Involviertsein in soziale Praktiken und Routinen, denen Adressierungen und Readressierungen inhärent sind, durch die Identitäten als Selbst- und Fremdkonstruktionen hervorgebracht werden. Es geht also darum, wie Individuen in sozialen Praktiken zu Subjekten gemacht werden bzw. wie ihnen Subjektpositionen zugeschrieben bzw. sie auf diese festgeschrieben werden.

2.1 Unterrichtstheorie, systemtheoretisch

Meseth, Proske & Radtke (2011: 238) beschreiben die pädagogische Ordnung des Unterrichts wie folgt:

„als eine Formbildung (...), welche die Kontingenz lernbezogener Interaktionsprozesse durch die Erfindung eines spezifischen Musters pädagogischer Kommunikation bearbeitet – nämlich die klassenöffentliche Thematisierung und Fixierung schulischen Wissens durch Vermittlung/Darstellung, Sicht- und Hörbarmachen individueller Aneignung und klassen- wie individuumsbezogene Markierung/Bewertung“.

Sie legen damit eine system- bzw. kommunikationstheoretische Beschreibung des sog. IRE-Schemas (Initiation – Reply/Response – Evaluation) vor, das bereits Mehan (1979) als unterrichtsspezifischen Ablauf beschrieben und als unterrichtstypisches Kommunikationsmuster identifiziert hatte. Auf eine Initiierung des Lernprozesses seitens der Lehrperson, die unterschiedliche Formen annehmen kann, folgen Antworten der Schüler*innen, die von der Lehrperson evaluiert werden. Diese dreigliedrige Abfolge findet sich verstärkt im sog. Frontalunterricht, sie findet sich aber auch im individualisierenden bzw. geöffneten Unterricht. Die Definition von Meseth, Proske & Radtke (2011) korrespondiert demnach mit dem Schema von Mehan, das seit Lüders (2003; 2011; 2014) zur erziehungswissenschaftlichen Beschreibung von Unterricht herangezogen wird:

Die von Meseth, Proske & Radtke verwendete Begrifflichkeit „klassenöffentliche Thematisierung und Fixierung schulischen Wissens durch Vermittlung/Darstellung“ entspricht der „Initiierung“ bei Mehan, das von Meseth, Proske & Radtke verwendete „Sicht- und Hörbarmachen individueller Aneignung“ entspricht dem „Reply“ bei Mehan und die „klassen- wie individuumsbezogene Markierung/Bewertung“ von Meseth, Proske & Radtke entspricht der Mehan´schen „Evaluation“.

Darüber hinaus unterscheiden Meseth, Proske & Radtke (2011):

1. die Sachdimension des Unterrichts, bei der es um „Vermittlung“ oder „Zeigen“ (Prange, 2005) geht,
2. die Sozialdimension des Unterrichts, bei der es um Normen, Erwartungen, Vorstellungen und Bedürfnisse geht, und
3. die Zeitdimension des Unterrichts, die etwa die gemeinsam erlebte Geschichte und den je individuell erinnerten Erfahrungsraum der Schüler*innen im Klassenraum umfasst.

Das IRE-Schema sowie die von Meseth, Proske & Radtke (2011) beschriebenen Muster pädagogischer Kommunikation haben zunächst eine die Unterrichtskommunikation steuernde Funktion, die zugleich den Einsatz anderer Muster aussetzt. Damit schränken diese Muster auf der (operativen) Ebene der Interaktion Kontingenz ein, d. h. das aufgrund seiner Komplexität zunächst als zufällig bzw. unsteuerbar wahrgenommene Unterrichtsgeschehen wird besser planbar. Um Unterricht bzw. die korrekte Aneignung von Unterrichtsinhalten auch überprüfbar bzw. korrigierbar zu machen, muss die „Aneignungsrealität von Wissen“ (Meseth, Proske & Radtke, 2012: 230) seitens der Schüler*innen in Form von Replies „zur Sprache gebracht“ und seitens der Lehrpersonen evaluiert werden. Individuelle Aneignungen müssen sicht- oder/und hörbar gemacht werden, um sie als richtig oder falsch markieren bzw. die Wahrscheinlichkeit falscher Aneignungen und damit Komplexität reduzieren zu können.

Wie das IRE-Schema bzw. die Muster pädagogischer Kommunikation – unter den Bedingungen der Organisation, die sich auf Schulpflicht stützt – *auf Subjekte wirken*, wenn etwa deren korrekte oder zu korrigierende Aneignung von Wissen überprüft wird, steht nicht im Fokus der Systemtheorie. Systemtheoretisch gesprochen kommunizieren nicht Subjekte, sondern soziale Systeme. Meseth, Proske & Radtke (2011: 239) identifizieren entsprechend das „Sozialgefüge Schulklasse (als; U. S.) ‚Subjekt‘ des Unterrichtsprozesses, nicht den einzelnen Schüler“. Gleichwohl rechnet die Systemtheorie Kommunikationen als Handlungen von Subjekten diesen zu. Solche Zurechnungen können auch als Adressierungen verstanden werden, die subjektivierende Effekte nach sich ziehen. Eine Unterrichtstheorie, die Subjekte v. a. als soziale Systeme repräsentiert sieht bzw. Subjekte auf deren kommunikative (und andere) Handlungen bezogen analysiert, fragt demnach nach den Wirkungen kommunikativer Handlungen auf die sozialen Systeme, nicht auf die Subjekte. Dennoch ist es der/die einzelne Schüler*in, der/die im Unterricht Anerkennung, Verletzung oder Verkennung seiner/ihrer Identität erfährt bzw. dem Risiko einer Identitätsbeschädigung ausgesetzt ist (vgl. Kap. 2.2).

2.2 (Re-)Adressierungs-/Subjektivationstheorie – Wirkungen auf Subjekte

In seinen Bausteinen für eine Unterrichtstheorie als Interaktionsordnung skizziert Breidenstein (2010: 877) mit Goffman (1994), dass die Anwesenheit der Beteiligten im Unterricht auch deren Verletzbarkeit begründet und von daher „Praktiken der Konstituierung, der Huldigung, des Schutzes, aber auch der Missachtung und Verletzung des ‚Selbst‘“ im alltäglichen Unterrichtsgeschehen aufzufinden und zu untersuchen

seien. In der Ausübung des „Schülerjobs“, Aufgaben zu erfüllen, in Interaktionen das Gesicht nicht zu verlieren und im Zeigen von Wissen werde dieses Selbst konstituiert, aber auch bedroht. Auch Proske (2016: 208) hebt die Bedrohbarkeit des Gesichtsverlustes hervor:

„Beurteilung berührt die Anerkennung der Schüler_innen im Kollektivgefüge der Lerngruppe. Beurteilt wird, als wer sie dort erscheinen und anerkannt werden.“

Meseth, Proske & Radtke (2011: 228) formulieren:

„Beurteilt wird auch, als wer sie (die Schüler*innen; U. S.) erscheinen können, dürfen, müssen und sollen.“ (kritisch dazu vgl. Lüders, 2014: 844)

Aus professionalisierungstheoretischer Sicht ist – wie Wernet (2014) im Anschluss an Oevermann (1996; 2002) präzisiert – der Lehrerberuf zuständig für die Integrität der begrifflichen und sinnlichen Erkenntnis, die Integrität der normativen Ordnung und die Integrität des Subjekts. Lehrpersonen sind demnach nicht nur für Bildung und Erziehung verantwortlich, sondern auch für die Konstruktion der Identität der Schüler*innen bzw. – etwa beim Erreichen von Kompetenzziele nach Bildungsstandards etc. – dafür, dass die vulnerablen Subjekte möglichst wenig verletzt oder gar beschädigt werden. Dazu Wernet (2014: 87; kurs. im Orig.):

„Die berufliche Aufgabe der Vermeidung einer Integritätsbeschädigung besteht in nichts anderem als in der *Vermeidung integritätsverletzenden pädagogischen Handelns*.“

Damit rücken verbale oder nonverbale Adressierungen von Schüler*innen durch Lehrpersonen insbesondere im Primarbereich in den Fokus und damit die (Re-)Adressierungs-/Subjektivationstheorie, die untersucht, wie in Interaktionen bzw. Kommunikationen Subjektivationsprozesse sich vollziehen. Dabei sind insbesondere Schüler*innen für integritätsverletzendes pädagogisches Handeln vulnerabel, die bspw. durch ethnische, soziale oder andere Differenzen ohnehin häufiger Adressat*in von institutioneller Diskriminierung sind (vgl. Radtke & Gomolla, 2009). Die sog. Anerkennungsverknappung in der Schule verschärft das Risiko der Integritätsverletzung, die durch empirische Befunde zur Anerkennung quantitativ und qualitativ erfasst bzw. beschrieben wurden.

2.2.1 Zur Anerkennungsverknappung in der Schule

Anerkennung stellt nach Honneth (2003) eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Autonomie und einer positiven Selbstbeziehung dar, da sich Subjektivität und Identität erst durch Intersubjektivität ausbilden (vgl. Balzer & Ricken, 2010: 49). Erst die Anerkennung durch andere schafft das Fundament für die eigene Anerkennung.

Durch die funktionale Differenzierung gesellschaftlicher Systeme in modernen Gesellschaften steigt einerseits die Bedeutung von Individualität und Identität (vgl. Luhmann, 1989; 1996; vgl. Stichweh, 2009), während andererseits Anerkennung zunehmend qua Leistung und immer weniger qua gegebener sozialer Zugehörigkeit

bzw. Geburt vergeben wird. Die Koppelung der Gewährung von Anerkennung an Leistung führt zu einer „Anerkennungsverknappung“ (Anhut & Heitmeyer, 2009: 222; Balzer & Ricken, 2010: 47) und zu einem – individuell, sozial und kollektiv ausgetragenen – „Kampf um Anerkennung“ (Honneth, 1992), d. h. zu Vergleich, Wettbewerb und Konkurrenz – auch in den Bildungsinstitutionen, wie z. B. der Schule.

Dabei sind Grundschüler*innen entwicklungspsychologisch („Selbstkonzept“, „Selbstwertgefühl“, „Selbstwirksamkeit“) in besonderer Weise für ihre Identitätsbildung auf Anerkennung angewiesen (Hellmich, 2011: 247 ff., 270). Für diese wächst das Risiko der Integritätsverletzung bzw. der Identitätsbeschädigung in dem Maße, in dem sie keine Anerkennung erhalten bzw. verletzendes Verhalten ihnen gegenüber erfahren, wenn sie die erwartete Leistung oder das sozial erwünschte Verhalten nicht erbringen. In welchem Umfang und in welcher Form ist nun anerkennendes oder Anerkennung entziehendes bzw. nicht gewährendes Verhalten seitens der Lehrpersonen in der Schule vorzufinden?

2.2.2 Empirische Befunde zur Anerkennung

Bislang untersucht Prengel (2013) – im Anschluss an Forschungen u. a. von Schubarth (2013) zu verschiedenen Formen von pädagogischem Fehlverhalten und Lehrer Gewalt – anerkennende und verletzende Interaktionen in pädagogischen Beziehungen, die nach sechs Anerkennungsgraden (sehr anerkennend; leicht anerkennend; neutral; leicht verletzend; sehr verletzend; schwer einzuordnen/ambivalent) unterschieden werden können und sich verbal und nonverbal realisieren. Prengel kategorisiert diese Interaktionen anhand von Beobachtungsprotokollen, die neben der beobachteten Interaktion auch die Introspektion der – in der Regel zwei – Beobachtenden protokollieren und damit „intersubjektive Resonanzen als Erkenntnisinstrument [nutzen]“ (S. 99). Anhand von einem Korpus von ca. 15.000 sog. Feldvignetten (INTAKT-Studie) stellt Prengel fest, dass man „für ungefähr ein Viertel der Interaktionen von einer negativen Beziehungsqualität sprechen muss“ (S. 103) und „die Kinder rein rechnerisch im Schnitt täglich mindestens zwei Mal Zeugen einer starken psychischen Verletzung eines anderen Kindes werden“ (S. 103). Dabei lassen die Daten erkennen, dass Schulen mit reformpädagogischer Tradition zwar weniger verletzende Interaktionen aufweisen, die größeren Unterschiede jedoch auf der Ebene der einzelnen Lehrperson auszumachen sind. So kommt Prengel zu dem Schluss: „Sehr anerkennende und sehr verletzende Lehrkräfte arbeiten unter den gleichen Bedingungen Tür an Tür.“ (S. 114). Auch übernehmen auf Peer-Ebene die Mitschüler*innen „hinsichtlich Freundlichkeit und Feindseligkeit“ (S. 115) tendenziell das Verhalten der Lehrperson einzelnen Schüler*innen gegenüber.

Prengel geht zudem davon aus, „dass die kognitive Beziehung zum zu vermittelnden Lerngegenstand mit der emotionalen Beziehung zur lehrenden Person verbunden ist“ (S. 12 f.) bzw. „Anerkennungen tendenziell Lernen ermöglichen, Verletzungen tendenziell Lernen blockieren“ (S. 115). Für das Gelingen des schulischen Unterrichts bzw. des schulischen Lehrens und Lernens ist demnach – neben dem Fachwissen der Lehrpersonen – die Beziehungsqualität von wesentlicher Bedeutung. Da alle Kinder das Bedürfnis nach Anerkennung haben, müssen weniger erfolgreiche

Schüler*innen das selektive Schulsystem „als feindselig erleben, weil es für sie keine Form der Anerkennung vorsieht“ (S. 87).

2.2.3 Adressierung/Readressierung und Subjektivation

Aus praxistheoretischer Perspektive als eine Ausprägung der sinnrekonstruktiven Unterrichtsforschung im Sinne Proskes (2011) können reale Anerkennungsverteilungen über „soziale Praktiken“ (Reckwitz, 2003: 294; vgl. Breidenstein, 2006: 17 und 2010: 8; vgl. Reh, Rabenstein & Idel, 2011) rekonstruiert werden, die – neben Materialitäten (Räume; Körper; Artefakte etc.) – auch *Redeweisen als sprachliche oder kommunikative Praktiken* (Äußerungen, Schweigen, Mimik, Gestik etc.) beinhalten. Schatzki (1996: 89) spricht von einem „nexus of doings and sayings“, sodass auch sprachliche und nichtsprachliche Kommunikationen als soziale Praktiken aufgefasst werden können.² Dabei können verbale Äußerungen durch nonverbale Handlungen (z. B. Mimik; Gestik) auch unterstrichen oder zurückgenommen werden. Ähnlich differenzieren Budde, Blasse & Johannsen (2016) in die Dimensionen des Materiellen und des Diskursiven. Auf der Basis allgemeiner Praktiken des Unterrichts bzw. sozialer Praktiken in der Schule, wie sie Breidenstein (2006) rekonstruiert hat, können „sayings“ als Adressierungs- und Readressierungspraktiken analysiert und auf ihre Funktionalität bzw. Dysfunktionalität einerseits, ihre Folgen für Subjektivationsprozesse andererseits hin befragt werden. Insbesondere im sprachlich-sozialen Raum der Grundschulklasse dominiert die Lehrperson die diskursive Konstruktion von (Schüler*innen-)Identitäten durch die Leistungsbewertung, aber auch durch den alltäglichen Sprachgebrauch, bspw. in Form von Adressierungspraktiken, über die etwa Anerkennung verteilt wird. Damit rückt die sprachlich-diskursive Seite sozialer Praktiken bzw. Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen ins Zentrum.

Den – in den letzten Jahrzehnten von der Erziehungswissenschaft weithin rezipierten – Begriff der Anerkennung analysieren Balzer & Ricken (2010) dahingehend, dass jemand als jemand durch jemanden anerkannt oder nicht anerkannt wird. Die „Gewährung‘ von Anerkennung [kann jedoch] selbst problematisch [sein]“ (S. 60): zum einen, wenn das, was als anerkanntes Verhalten aufgefasst wird, aus einem

2 Zum „saying“ aus der Perspektive der Sprachwissenschaft, die zwischen Sprachsystem und Sprachverwendung unterscheidet: So spricht de Saussure (1967) von „langue“ und „parole“, Chomsky (1969) von „competence“ und „performance“ (zu dt.: „Kompetenz“ und „Performanz“) (vgl. Meibauer, 2007: 12). Beinhaltet das Sprachsystem die Teilsysteme Phonologie, Morphologie, Syntax und Semantik, umfasst die Sprachverwendung die Pragmatik. Dass die Schule ein Ort der Sprachverwendung, der „parole“ oder der „performance“ ist, liegt auf der Hand. So widmen sich Performanzforschungen schulischen Aufführungspraktiken (vgl. Kellermann, 2008). Nach Searle (1969/1971), der Austins (1963/1972) Theorie der Sprechakte (Pragmatik) weiterentwickelte, wird mit *jeder* sprachlichen Äußerung eine sprachliche Handlung vollzogen. Des Weiteren bestehen sprachliche bzw. kommunikative Handlungen/Sprechakte aus drei Teilkategorien: einem lokutionären Akt (propositionaler Gehalt), einem illokutionären Akt (Handlung) und einem perlokutionären Akt (Wirkung). Über den *lokutionären Akt* können Adressierungen semantisch analysiert werden (Differenzsetzungen bzw. -konstruktionen, Bezeichnungspraktiken etc.). Über den *illokutionären Akt* können Adressierungen oder Anerkennungsakte pragmatisch analysiert werden, also etwa als zuschreibend-bewertende sprachliche Handlungen („Kommunikations- bzw. Diskurspraktiken“), insbesondere Feststellungen (sog. Expositiva/Repräsentativa), Urteile (sog. Verdiktiva) oder Deklarationen (sog. Deklarativa), die mit Evaluationen einhergehen („Rückmeldepraktiken“), sowie als Zusicherungen u. Ä. Adressierungen erscheinen so als deklarative bzw. verdiktive Sprechakte, mit denen eine faktenerzeugende bzw. realitätsherstellende Wirkung einhergeht (vgl. Sell, 2016a: 406; vgl. Grewendorf, Hamm & Sternefeld, 1989: 386–394, bes. 393; vgl. auch Reisenauer & Ulseß-Schurda, 2016). Über den *perlokutionären Akt* können Adressierungen schließlich mit Bezug auf ihre Wirkungen analysiert werden. Was intendiert der/die Adressierende, welche Wirkung hat die Adressierung auf den/die Adressierte*in, unabhängig von evtl. Intentionen? Befragungen der an der Kommunikation bzw. Interaktion Beteiligten werden hier v. a. Interpretationen der Befragten über innerpsychische Vorgänge liefern.

Verhältnis der Nichtgleichordnung entsteht, d. h. sich von dem Übergeordneten erwünschtes Verhalten durchsetzt, zum anderen, da „Anerkennung die Sache nicht nur als eine Sache bestätigt, sondern aus ihr (erst) eine Tatsache bzw. einen Sachverhalt macht“ (S. 40) und damit *Realität herstellt bzw. hervorbringt*.

Den Begriff der Anerkennung ersetzen Reh & Ricken (2012) im Anschluss an Butler (1998) durch den der Adressierung. Die Adressierung stellt nach Ricken (2013: 84) im schulischen Kontext einen zentralen Begriff für die „Subjektivation“ der Schüler*innen dar. Bei der Adressierung geht es darum zu klären, „wie man von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und zu wem man dadurch von wem und vor wem gemacht wird“ (Ricken, 2013: 92; vgl. auch Reh & Ricken, 2012: 42). So können Adressierung und Readressierung als „Mechanismus der Subjektivation“ (Ricken, 2013: 96) aufgefasst werden. Für eine „gelungene“ Subjektivation ist das Adressierungs-Readressierungs-Geschehen selbst entscheidend, durch das etwa „Kategorien einer anerkegnbaren Existenz (...) [verschoben und erweitert]“ (Balzer & Ricken, 2010: 77) werden. Lüders (2014: 842) spricht von einem „doing subject“.

Durch die Schulpflicht in der Bundesrepublik Deutschland ist per se auf der Ebene der Organisation eine Nichtgleichordnung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen installiert und damit eine strukturelle Voraussetzung für Adressierungs- und Readressierungsprozesse in der Schule gegeben. Diese generationell begründete Nichtgleichordnung von Schüler*innen und Lehrpersonen in der schulischen Kommunikations- und Diskurskultur kann zu Zuschreibungen führen, die

- a) den anderen (den Schüler/die Schülerin) verkennen (vgl. Ricken, 2013: 92; vgl. Bedorf, 2010), etwa aufgrund von schülerseitigen Readressierungsweisen, die anfällig dafür sind, nicht erkannt bzw. nicht anerkannt zu werden im Sinne von sanktionslosem Zugelassenwerden, d. h. es kommt zu Sanktionen bzw. Anerkennungsverlusten aufgrund von entwicklungsbedingten Readressierungen (z. B. emotional oder körperlich ausgedrückter Widerstand; „Kasper“ etc.), oder die
- b) vom anderen – in diesem Fall dem nicht gleichgeordneten Schüler bzw. der nicht gleichgeordneten Schülerin – übernommen werden, wenn noch keine unabhängige Subjektposition erworben wurde (vgl. Sell, 2016a: 406).

In sprachlichen Äußerungen explizit oder implizit enthaltene Behauptungen oder Urteile können dann den Charakter eines Verdiktes annehmen oder werden per Deklaration zur subjektiven Realität eines Schülers oder einer Schülerin. Dieser bzw. diese wird zu jemandem gemacht, ohne die Möglichkeit, sich zu jemand anderem machen zu können, indem die Verkennung zurückgewiesen oder die Anerkennbarkeit der eigenen – ggf. normabweichenden – Existenz (anerkegnbar) bestätigt oder verteidigt wird (vgl. Sell, 2016a: 406). Anders ausgedrückt: Das Grundschulkind (v)erkennt sich u. U. in Zuschreibungen durch Erwachsene selbst, wenn es bspw. integritätsverletzende Zuschreibungen/Urteile über sich erfährt, zu denen es innerlich (noch) keine Distanz herstellen kann.

Daraus resultiert ein Risiko der Identitätsbeschädigung durch verbale oder non-verbale Adressierungen von Schüler*innen durch Lehrpersonen insbesondere im Primärbereich, wenn Erstere von Letzteren verkannt werden bzw. Adressierungen negativ wertende Zuschreibungen enthalten, die schüler*innenseitig nicht zurückgewiesen werden können und übernommen werden (vgl. Sell, 2016a: 407). Aber auch auf den ersten Blick positiv erscheinende Adressierungen in der Unterrichtskommunikation können unter subjektivierungstheoretischer Perspektive problematisch sein, wie die ausgewählte Mikrosequenz zeigen wird (vgl. Kap. 3).

2.2.4 Strukturelle Adressierungen

Aus systemtheoretischer Perspektive erscheint das kommunizierende Subjekt als nicht einsehbar („black box“). Entsprechend gelangt das Subjekt nur über dessen wahrnehmbare Kommunikationen bzw. Interaktionen in den Blick bzw. wird über diese sichtbar und zugänglich (vgl. Lüders, 2014: 843). Prenzel (2013) kategorisiert solche sichtbaren und zugänglichen Kommunikationen bzw. Interaktionen als *anerkennde oder verletzende Kommunikationen bzw. Interaktionen*. Dabei können Einschätzungen bei der Kategorisierung differieren, ebenso wie Einschätzungen über die Intentionen der bzw. Wirkungen auf die an der Kommunikation bzw. Interaktion Beteiligten. Mit Ricken (2013) kann man davon sprechen, dass Kommunikationen bzw. Interaktionen durch die ihnen inhärenten Adressierungen *subjektivierend wirken*. Während also in der Systemtheorie der *Subjektbegriff* durch „Kommunikationen“ *substituiert* wurde, bildet sich das Subjekt in der Subjektivierungstheorie in Kommunikationen bzw. Interaktionen heraus als Folge von Adressierungen und Readressierungen. Es wird demnach danach gefragt, was mit den kommunizierenden Subjekten geschieht bzw. durch welche Art von Adressierungen das kommunizierende Subjekt sich auf welche Weise subjektiviert. Dies soll durch die folgende Darstellung eines Unterrichtskommunikationsmodells veranschaulicht werden.



Abbildung 1: Unterrichtskommunikationsmodell Lehrperson – Schüler*in

Auch linguistisch-pragmatische Forschungen zur Unterrichtskommunikation („Konversationsanalyse“; „Gesprächsanalyse“) beziehen die Wirkungen auf die an der Kommunikation bzw. Interaktion Beteiligten in der Regel nicht ein (vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009) bzw. schenken der pädagogischen (Macht-)Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen („Anerkennung“) wenig Beachtung. Schließlich stehen auch in der didaktischen Forschung weniger Subjektivationsprozesse als vielmehr Lernprozesse im Fokus. Diese Subjektivationsprozesse stellen m. E. aber einen wichtigen Bestandteil einer Theorie des Unterrichts bzw. der Unterrichtskommunikation dar. Zudem ist die Wirkung dieser Subjektivationsprozesse auf Lernprozesse unumstritten.

Im Folgenden soll nun von *strukturellen Adressierungen* die Rede sein, wenn es sich um Adressierungen handelt, die bspw. institutionell systematisch eingesetzt werden als Folge von routinemäßigem Praxishandeln, das gleichwohl subjektiv unterschiedlich readressiert werden kann und unterschiedliche Re-/Adressierungsdynamiken ermöglicht. Auch diese Dynamiken lassen sich wiederum typisieren. So können nach Butler (1998) identitätsbeschädigende Adressierungen durch bestimmte Re-adressierungen zurückgewiesen und damit in ihrer Wirkung aufgehoben werden. Von strukturellen Adressierungen ist hier insofern die Rede, als Adressierungen vorgenommen werden, die aus dem Einsatz von Mustern resultieren, die strukturell im (Kommunikations-)System verankert sind. Damit möchte ich die These begründen, *dass Unterrichtskommunikationen durch routinemäßige spezifische strukturelle Adressierungen auch routinemäßig spezifische strukturelle Subjektivationen konstruieren und etablieren, die die Subjektwerdung der einzelnen Individuen bestimmen.*

Am Beispiel des „IRE-Schemas“ bzw. der Muster pädagogischer Kommunikation (Meseth, Prose & Radtke, 2011) soll hier eine *strukturelle Adressierung* identifiziert und analysiert werden, die allein durch die Häufigkeit und Regelmäßigkeit ihres Vorkommens als strukturell ausgewiesen werden kann.

Welche strukturellen Adressierungen werden nun durch die oben dargestellten Muster pädagogischer Kommunikation für die Schüler*innen vorgenommen? Schüler*innen werden mittels der dargestellten pädagogischen Kommunikationsmuster grundsätzlich „als kognitiv Lernende“ (Hollstein, Meseth & Prose, 2016: 55) adressiert sowie darüber hinaus:

- als *Rezipienten* eines Vermittlungs- bzw. Darstellungsprozesses („klassenöffentliche Thematisierung und Fixierung schulischen Wissens durch Vermittlung/Darstellung“),
- als *potenzielle Offenbarer* ihres individuellen Aneignungsprozesses („Sicht- und Hörbarmachen individueller Aneignung“) sowie
- als *Objekte bzw. Subjekte* klassenöffentlicher oder „diskreter“ Bewertungen („klassen- wie individuumsbezogene Markierung/Bewertung“).

Als Reaktion auf diese Adressierungen readressieren Schüler*innen: Die Annahme des „Sicht- und Hörbarmachens individueller Aneignung“ sowie der „klassen- wie individuumsbezogenen Markierung/Bewertung“ auf der Ebene der Sozialdimension

im Klassenraum führt dazu, dass die Schüler*innen nicht nur zwischen Rezipieren/Nichtrezipieren bzw. Aneignen/Nichtaneignen, sondern auch (wegen der Risiken des Zeigens bzw. Zeigenwollens) zwischen *Zeigen und Nichtzeigen* bzw. *Verbergen ihrer Aneignungen* „readressieren“ (müssen), wenn sie zum Offenbaren ihrer Rezeptionen bzw. Aneignungen „aufgerufen“ werden, sowie zwischen *Annahme und Nichtannahme der Bewertung* durch Lehrpersonen. Dabei wird die Lehrperson als jemand „adressiert“, dem Schüler*innen klassenöffentlich etwas zeigen oder nicht zeigen (können/wollen) bzw. deren Bewertungen sie annehmen oder nicht annehmen (können/wollen). Dadurch sind die Schüler*innen in die Lage versetzt, ihre eigenen Subjektivationsprozesse mitzusteuern.³

Eine Verweigerung der Teilnahme am Unterricht durch Abwesenheit und damit ein *körperliches Verbergen* ist wegen der allgemeinen Schulpflicht in der Bundesrepublik Deutschland nur bedingt möglich. Insofern sorgt diese für eine erhebliche Kontingenzeinschränkung auf der Ebene der (Schul-)Organisation. Anwesenheit wiederum erzwingt quasi Teilnahme bzw. Teilhabe/Partizipation (vgl. Breidenstein, 2006) an den „Sprachspielen“ der Schule (vgl. Lüders, 2003; 2014). Dieser Teilnahme bzw. Teilhabe/Partizipation am Unterricht bei Anwesenheit kann sich jedoch – etwa durch Nichtzeigen bzw. Verbergen – entzogen werden. Eine Verweigerung der Teilnahme bzw. Teilhabe/Partizipation zieht dann ggf. Sanktionen bzw. Einbußen an Anerkennung nach sich.

Insbesondere drei Kommunikationssituationen bergen m. E. das Risiko einer Beschädigung der Identität der Schüler*innen:

1. Sicht- und Hörbarmachungen werden *erzungen*.
(Bsp.: Schülerin wird aufgerufen, ohne sich gemeldet zu haben, und soll ihren Aneignungsprozess offenbaren) oder
2. Sicht- und Hörbarmachungen werden *unterdrückt*.
(Bsp.: Alle SuS melden sich, eine(r) kommt dran. Bsp.: Schüler ruft Antwort un-aufgerufen in die Klasse. Bsp.: Nichtlautsprachlich kommunizierende Schülerin wird im Morgenkreis ausgelassen oder nicht in den Schreibernprozess eingebunden) oder
3. Sicht- und Hörbarmachungen werden *diskreditiert*.
(Bsp.: Hörbar gemachte Aneignung/Reply eines Schülers wird als unpassend/falsch markiert)

Fall 1 und 3 befördern das Nichtzeigenwollen, Fall 2 zwingt zum Nichtzeigen trotz Zeigebedürfnis. Im ersten Fall wird Teilhabe erzwungen und performiert/aufgeführt, im zweiten Fall ein Teilhabebedürfnis nicht erfüllt bzw. die Performanz von Partizipation verhindert und im dritten Fall eine (freiwillige oder unfreiwillige) Teilhabe bzw. Beteiligung negativ bewertet. Dabei werden die Schüler*innen als solche Personen adressiert, die zu Sicht- und Hörbarmachungen gezwungen bzw. deren Sicht- und Hörbarmachungen unterdrückt oder diskreditiert werden *dürfen*. Wenn Schüler*in-

3 Auch die Lehrperson kann in ihrer Identität beschädigt werden, wenn sie zu Readressierungen nicht die erforderliche professionelle Distanz einnehmen kann. Insofern kann auch bei Erwachsenen noch von „Subjektivation“ gesprochen werden.

nen Aneignungsprozesse zeigen sollen, ohne über dieses Zeigen autonom verfügen zu dürfen, wenn Schüler*innen Aneignungsprozesse und „andere Mitteilungen“ nicht zeigen dürfen oder ihnen Aneignungsprozesse vorenthalten werden, und schließlich wenn Aneignungsprozesse von Schüler*innen (klassenöffentlich) diskreditierend bewertet werden, entsteht das Potenzial für Identitätsbeschädigungen.

So wird der Klassenraum als sprachlich-sozialer Raum zu einem Raum, in dem die Schüler*innen befürchten müssen, Anerkennung einzubüßen, wenn sie sich dem Erzwingen oder der Unterdrückung einer Sicht- und Hörbarmachung verweigern bzw. ihre Sicht- und Hörbarmachung als unpassend/falsch etc. eingestuft wird. Würde man eine ethische Minimalanforderung formulieren, so müsste diese die Versicherung beinhalten, dass – auch bei Verbergen bzw. Verweigerung bzw. nicht erwarteten/nicht erwünschten oder sog. falschen Replies – die Anerkennung der Person nicht infrage steht bzw. Inkompetenz nicht zugeschrieben bzw. Kompetenz nicht abgesprochen oder in Zweifel gezogen werden darf. So hat – von den drei „Basic Needs“ bzw. psychologischen Grundbedürfnissen ausgehend (Lichtblau, 2015; Hellmich, 2011: 256; Seidel, 2014: 856) – das (Grund-)Schulkind ein Bedürfnis nach Autonomie, nach sozialer Eingebundenheit und nach Kompetenzerleben. Damit ist die Unterrichtskommunikation vor einen Mindestanspruch gestellt, der diese Erwartungen und Bedürfnisse adäquat berücksichtigt.

Die in der Grundschule zu erlernende Melderegul als Praktik des Unterrichts (Breidenstein, 2006) wird so zum Schauplatz für die Ausübung von Macht. Dazu möchte ich in der folgenden Analyse die Kinderperspektive antizipieren.

3 Unterrichtskommunikationssequenz zur Kommunikations- und Diskurskultur

In der unterrichtlichen Kommunikations- und Diskurskultur finden sich – wie oben bereits beschrieben – typische Muster pädagogischer Interaktion, die Schüler*innen auf bestimmte Weise adressieren und damit subjektivieren, und zwar unabhängig von den Intentionen der Adressierenden – insofern ist hier von *strukturellen Adressierungen* die Rede. Im Folgenden wird eine Unterrichtskommunikationssequenz analysiert, die dieses typische Muster, das dem IRE-Schema entspricht, repräsentiert.

3.1 Erhebung und Methodologie

Die Unterrichtskommunikationssequenz liegt in Form eines Audiografie-Transkripts vor und wird in zwei Schritten analysiert.⁴ In der ersten Analyse wird die Sequenz gesprächs- bzw. konversationsanalytisch untersucht. Dabei wird unterrichtskommunikationsanalytisch auf das IRE-Schema, diskursanalytisch auf Differenzsetzungen

4 Die Mikrosequenz wurde aus einem Datencorpus ausgewählt, der sieben Unterrichtstranskripte zu sechs verschiedenen Lehrpersonen enthält, die im Rahmen eines Hauptseminars im SoSe 2014 an der Goethe-Universität Frankfurt erhoben wurden.

(Semantik) und auf sprachliche Handlungen (Pragmatik) fokussiert.⁵ In der zweiten Analyse werden die Muster pädagogischer Kommunikation in der Sequenz analysiert und (Re-)Adressierungen ausformuliert. Dabei geht es um die Art der Ansprache und die (soziale) Position, die ein Schüler/eine Schülerin als Angesprochene(r) durch die sprachliche Handlung bzw. Adressierung/Art der Ansprache der Lehrperson erhält bzw. zugewiesen/zugesprochen bekommt.

Durch diese zweifache Analyse soll deutlich werden, dass die Analyse unterschiedlicher Aspekte der Kommunikation unterschiedliche Ergebnisse zutage fördert bzw. unterstützt. Erscheint die lehrerseitige Kommunikation im folgenden Fallbeispiel vordergründig dem/der Schüler*in zugewandt und – mit Blick auf potenzielle Identitätsbeschädigungen – machtsensibel, zeigen sich – sobald Adressierungen fokussiert werden – auf der strukturellen Ebene die Machtverhältnisse, die durch die Nichtgleichordnung von Lehrpersonen und Schüler*innen sowie die Schulpflicht bedingt sind.

3.2 (Mikro-)Sequenz

Im folgenden Transkriptausschnitt⁶ handelt es sich um Unterricht in Geografie in einer dritten Grundschulklasse. Auf der Sach-/Inhaltsebene wird der Arbeitsauftrag erteilt, eine den Schüler*innen bekannte Stadt zu nennen bzw. auf einer – vorne vor der Tafel hängenden – Landkarte eine Stadt zu zeigen:

[...]

42 Lw: Sw1.⁷

43 Sw1: ((am Grübeln))⁸

44 Lw: Denk ruhig noch mal nach, dir fällt bestimmt eine Stadt ein, die auf der
45 Karte zu sehen ist.

46 Sm6: <Lw? Ich->

47 Lw: <Nicht reinrufen.> Guck mal, Sw1, du findest sicher eine Stadt auf der
48 Karte. Du darfst ruhig Fehler machen. Komm einfach mal nach vorne,

49 ist überhaupt nicht schlimm. (..) Ihr dürft euch auch mal irren. (..) Kein
50 Problem.

51 Sw1: Da?

52 Lw: Weilburg, das ist vollkommen richtig. Super.

5 Im Einzelnen: 1) Mit der Unterrichtskommunikationsanalyse (IRE-Schema) wird auf Initiierungs- und Rückmeldepraktiken fokussiert. Zentral ist hier die Bedeutung der „Evaluation“ (vgl. Mehan, 1979; vgl. Becker-Mrotzek & Vogt, 2009), die grundsätzlich mit Wertungen einhergeht. 2) Die Diskursanalyse als Auswertungsmethode untersucht Differenzsetzungen bzw. -konstruktionen, Bezeichnungspraktiken sowie Diskurspositionen. Zentral ist hier die Bedeutung des *lokutionären* Aktes, d. h. der Semantik, wenn Schüler*innen bspw. als „fit“ oder „nicht fit“ bezeichnet werden und sich als dem „Kreis der Fitten“ zugehörig ansehen dürfen oder nicht, also durch die Lehrperson eine mit Wertungen einhergehende Differenz sprachlich gesetzt wird (vgl. Diehm, 2013; vgl. Sell, 2016a). 3) Mit der pragmatischen Linguistik können Kommunikations- bzw. Diskurspraktiken identifiziert werden. Zentral ist hier die Bedeutung des *illokutionären* Aktes, etwa in zuschreibend-bewertenden sprachlichen Handlungen, insbesondere Feststellungen (sog. Expositiva/Repräsentativa), Urteilen (sog. Verdiktiva) oder Deklarationen (sog. Deklarativa) etc.

6 Die Transkription erfolgt in Anlehnung an Langer (2013).

7 Es wird hier bewusst mit Zahlen gearbeitet, um der Beeinflussung durch Namen zu entgehen.

8 „Doppelte Klammern“ markieren Interpretationen des/der Transkribierenden.

53 Ähmmm Sw12? Noch ne Stadt?

[...]

Legende: Lw = Lehrerin; Sw1 = Schülerin 1; Sm6 = Schüler 6; Sw12 = Schülerin 12

3.3 Analyseergebnisse

In der folgenden Analyse der Sequenz werden zwei Auswertungsperspektiven – wie oben dargestellt – verfolgt.

3.3.1 Analyseergebnis I: „Versicherung: keine Zuschreibung von Inkompetenz“

Im Folgenden wird die Sequenz gesprächs- und konversationsanalytisch untersucht vor dem Hintergrund der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben.

Die Schülerin 1 („Sw1“) wurde aufgerufen und grübelt jetzt. Offen ist, ob sie sich gemeldet hat. Da sie jedoch nicht sogleich ein Reply gibt, scheint sie unfreiwillig aufgerufen worden zu sein oder eine sog. falsche Antwort, die u. U. von Sw1 angeboten wurde, ging voraus. Nähert man sich mit dem *IRE-Schema* dieser Sequenz, findet man auf die Initiierung der Lehrerin reply-anstoßende Äußerungen der Lehrerin („Denk ruhig noch mal nach, dir fällt bestimmt eine Stadt ein, die auf der Karte zu sehen ist.“; „Guck mal, Sw1, du findest sicher eine Stadt auf der Karte.“) sowie Äußerungen der Lehrerin, die Evaluationen relativieren und eine zumindest nicht negative Evaluation in Aussicht stellen („Du darfst ruhig Fehler machen. Komm einfach mal nach vorne, ist überhaupt nicht schlimm. (..) Ihr dürft euch auch mal irren. (..) Kein Problem.“), und schließlich auch nach dem Reply der Schülerin („Da?“) eine positive Evaluation seitens der Lehrerin („W e i l b u r g, das ist vollkommen richtig. Super.“). Man könnte sagen, es handelt sich um eine gelungene Einwirkung der Lehrperson auf Sw1. Eine positive Evaluation wird ermöglicht.

Betrachtet man die Sequenz mit Mitteln der *Diskursanalyse* und sucht etwa nach *Differenzsetzungen*, kann festgestellt werden, dass implizit auf der *lokutionären Ebene* Differenzsetzungen vorgenommen werden. So gibt es offensichtlich auch Fälle, in denen jemandem keine „Stadt einfällt“ oder in denen jemand keine „Stadt findet“. Darüber hinaus gibt es offenbar „Fehler“ und „Irrtümer“ im Gegensatz zu richtigen Antworten. Diese werden jedoch von der Lehrerin explizit relativiert, sodass man sagen könnte, dass sie ein fehlerfreundliches Klima schafft, in dem „Fehler nicht schlimm“ und „Irrtümer kein Problem“ sind. Eine positive Evaluation wird befördert, indem – negative Evaluationen begründende – Fälle (keine „Stadt einfällt“; keine „Stadt findet“; „Fehler“; „Irrtümer“) von einer negativen Evaluation im Voraus freigestellt werden. Die Differenzsetzung in Fehler/falsch – kein Fehler/richtig wird so nahezu wieder aufgehoben. Es gibt keine Fehler, nur Antworten, die im Sinne einer positiven Bewertung des gesamten Lernprozesses weiterführen. Die *Diskursposition* der Lehrerin scheint zu sein, dass die Ansicht legitim ist, alle Kinder seien kompetent, auch wenn sie „Fehler“ machen bzw. Schüler*innen-Äußerungen dürfen – auch wenn sie falsch sind – nicht mit Diskreditierungen einhergehen (vgl. Giesinger, 2014:

829). Damit werden letztlich alle Schüler*innen als zugehörig zur Gruppe der Kompetenten – unabhängig von ihrer jeweiligen Leistung – angesehen.

Blickt man schließlich auf die *sprachlichen Handlungen* bzw. die *illokutionären Akte*, lässt sich diese Rekonstruktion bzw. Interpretation noch präzisieren. So erfährt Sw1 eine Versicherung, dass es a) unabhängig vom „Reply“ nicht zu einer klassenöffentlichen Fremdzuschreibung zur unteren Leistungsgruppe bzw. zu einer Zuschreibung von Inkompetenz kommt („Du darfst ruhig Fehler machen. Komm einfach mal nach vorne, ist überhaupt nicht schlimm. (..) Ihr dürft euch auch mal irren. (..) Kein Problem.“) und b) dass es damit auch nicht zu negativen Urteilen (Verdiktiva) bzw. Deklarationen (Deklarativa) mit faktenerzeugender bzw. realitätsherstellender Qualität auch für ihre Identität als Schülerin kommt. Vielmehr erfährt Sw1 – bezogen auf die Aufgabe – die Zuschreibung potenzieller Kompetenz bzw. die Deklaration als potenziell kompetent („Denk ruhig noch mal nach, dir fällt bestimmt eine Stadt ein, die auf der Karte zu sehen ist.“; „Guck mal, Sw1, du findest sicher eine Stadt auf der Karte.“) und schließlich auch die Zuschreibung von Kompetenz („W e i l b u r g, das ist vollkommen richtig. Super.“).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit der positiven Evaluation für Sw1 ein klassenöffentlicher Einschluss – bezogen auf den Lerngegenstand – in den „Kreis der Kompetenten“ und damit „Anerkannten“ erfolgt. Andere Schüler*innen dürfen mit ähnlichen sprachlichen Behandlungsmustern „rechnen“, die auf die Versicherung zielen, dass es auch bei ihnen im Falle von Nichtwissen oder falschem Wissen nicht zur Zuschreibung von Inkompetenz kommen würde. Das Risiko von Identitätsbeschädigungen für die Schüler*innen aufgrund unvollständiger oder „falscher“ Replies wird so vonseiten der Lehrerin minimiert, ein sozialer Ausschluss aufgrund mangelnder Leistung unwahrscheinlich. Einzig die Autonomie der Schüler*innen scheint eingeschränkt durch das Involviertsein in eine Interaktion mit Frage-Antwort-Bewertungsablauf.

3.3.2 Analyseergebnis II: „erzwungene Sicht- und Hörbarmachung ohne Diskreditierung“

Im Folgenden wird die Sequenz noch einmal vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Muster pädagogischer Kommunikation betrachtet und nach den (Re-)Adressierungen gefragt.

Zunächst kann man feststellen, dass Sw1 klassenöffentlich als Rezipientin eines Vermittlungs- bzw. Darstellungsprozesses adressiert wird und als jemand, die ihren individuellen Aneignungsprozess offenbaren soll. Dabei ist es gleichgültig, ob sie unfreiwillig aufgerufen wurde oder sich freiwillig gemeldet hat und infolge einer sog. falschen Antwort nun aufgerufen ist, neu zu überlegen: In der Sequenz wird eine Partizipation in Form eines Replies eingefordert. Sie soll zeigen, ob sie in der Lage ist, eine ihr bekannte Stadt zu nennen bzw. auf einer – vorne vor der Tafel hängenden – Landkarte eine Stadt zu zeigen. Zunächst scheint Sw1 mit Verbergen zu readressieren. Sie schweigt bzw. scheint zu grübeln. Noch ist unklar, ob sie ihre Antwort, die auch in einem „Ich weiß nicht.“ bestehen kann, zeigen oder nicht zeigen will. Darauf-

hin insistiert die Lehrerin („Denk ruhig noch mal nach, dir fällt bestimmt eine Stadt ein, die auf der Karte zu sehen ist.“) und weist auch Sw1 zurück („Nicht reinrufen.“), der ein Reply geben will („Lw? Ich-“). Damit nimmt die Unterrichtskommunikation zunehmend den Charakter einer *erzwungenen Sicht- und Hörbarmachung* an („dir fällt bestimmt eine Stadt ein“; „du findest sicher eine Stadt“), die ein hohes Risiko der Beschädigung der Identität der Schülerin birgt, insbesondere im Falle sog. falscher Antworten, aber auch durch den Zwang, partizipieren zu müssen. Dieses Risiko der Beschädigung der Identität der Schülerin durch eine diskreditierte (und zuvor erzwungene) Sicht- und Hörbarmachung versucht die Lehrerin zu minimieren, indem sie extensiv darauf verweist, dass es bei ihr „kein Problem“ ist, „Fehler“ etc. zu machen. Damit reagiert die Lehrerin auf das potenzielle Verbergen von Sw1 mit einem freundlichen Erzingen eines Zeigens von Sw1 in Kombination mit der Versicherung, auf Diskreditierungen aufgrund sog. falscher Replies zu verzichten. Sw1 wird so als Person adressiert, *die zu Sicht- und Hörbarmachungen gezwungen werden darf, deren Sicht- und Hörbarmachungen allerdings nicht diskreditiert werden dürfen*. Damit hält die Lehrerin die Risiken für die Schüler*innen so klein wie möglich, verzichtet aber nicht auf den Partizipations- bzw. Offenbarungszwang, durch den Sw1 grundsätzlich in eine Position gebracht wird bzw. eine Position zugewiesen bekommt, in der sie ihren Rezeptions- bzw. Aneignungsprozess offenbaren muss.

Als problematisch kann darüber hinaus eine Positionierung der Schülerin durch die Lehrerin angesehen werden, als eine Schülerin, die offensichtlich Zuspruch benötigt, um ein Reply zu geben bzw. bei der einem Verbergen des Replies eindringlich entgegengearbeitet werden muss durch reply-anstoßende Äußerungen, sodass die Schülerin letztlich klassenöffentlich als jemand angesprochen wird, die die Unterstützung bei der Offenbarung ihrer Rezeption bzw. Aneignung bedarf. Damit zeigt Sw1 – unfreiwillig – eine Unterstützungsbedürftigkeit, die ggf. von ihr als bloßstellend bzw. beschämend erlebt wird.

Zudem wird Sw1 als Objekt bzw. Subjekt klassenöffentlicher Bewertungen adressiert, nachdem diese ihre Rezeption bzw. Aneignung offenbart hat. Auch wenn die Bewertung hier positiv ausfällt, wird Sw1 dennoch in eine Situation gebracht, in der sie dieser klassenöffentlichen Bewertung ausgesetzt ist. Das klassenöffentliche Insistieren der Lehrerin, bei dem alle Schüler*innen ihre Aufmerksamkeit auf Sw1 richten, ist es auch letztlich, das die (*Bewertungs- und Zuschreibungs-*)Macht der Lehrperson zur Aufführung bringt: Ein Zeigen wird erzwungen und eine Bewertung zugeteilt. Der Sequenz nicht zu entnehmen ist, wie Sw1 auf die Bewertung nonverbal readressiert (Lächeln, Scham etc.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unter den Bedingungen nicht freiwilliger Beteiligung – wie sie qua Schulpflicht gegeben ist – hier die unter ethischer Perspektive formulierte Minimalanforderung eingehalten worden ist, nämlich, dass erzwungene Sicht- und Hörbarmachungen nicht in eine Diskreditierung münden dürfen. Deutlich wird aus meiner Sicht der Autonomieverlust für die Schülerin.

3.3.3 Zusammenfassung

Im Vergleich der Analyseergebnisse zeigt sich, dass von der Schülerin etwas gelernt/angeeignet – möglicherweise auch aus anderen Kontexten gewusst – wurde und diese Aneignung sicht- bzw. hörbar gemacht wurde, dass die Schülerin aber zugleich auch als Person adressiert wurde, deren Sicht- und Hörbarmachungen erzwungen, wenn auch nicht diskreditiert werden dürfen. Zeigt die erste Analyse der Sequenz eine erfolgreiche Unterrichtung, die zwar auf Zuschreibung von Inkompetenz verzichtet bzw. potenzielle Kompetenz versichert, aber die grundsätzliche Unfreiwilligkeit der Kommunikation gar nicht in den Blick nimmt, verweist die zweite Analyse, bei der Adressierungen fokussiert werden, auf die Folgen unterrichtlichen Handelns für die Subjektivation der Schülerin: Diese lernt v. a. als jemand adressiert werden zu dürfen, die ihre Aneignungen sicht- bzw. hörbar machen soll/muss, ohne über den Zeitpunkt dieser Offenbarung autonom verfügen zu dürfen. Solche strukturellen Adressierungen formen routinemäßig ganze Generationen von Schüler*innen.

Beide Analysen machen deutlich, dass der Entzug von Kompetenz und Anerkennung bzw. die Diskreditierung des Schülers/der Schülerin aufgrund sachlich falscher Replies als illegitim erachtet wird, was als die Integrität des Subjekts unterstützend angesehen werden kann, während der Entzug von Kompetenz und Anerkennung bzw. Diskreditierungen des Schülers/der Schülerin bei Verweigerung von Replies – so insistiert die Lehrerin bei Sw1, bis sie eine Antwort erhält – oder bei unerwünschten Replies – so weist die Lehrerin den Einwurf von Sm6 zurück – durchaus als legitim erachtet wird.

Dies entspricht auch den Schlussfolgerungen von Proske (2016), der am Beispiel des Unterrichtsdiskurses über den Nationalsozialismus feststellt, dass falsches oder fehlendes Wissen der Schüler*innen mehr toleriert wird bzw. „sich Erziehung im Kontext der evaluierenden Einwirkung auf die thematischen Lernprozesse auf indirektere Formen der Beeinflussung beschränkt“, während „in der Herstellung der Bedingungen von unterrichtlichem Lernen offenbar eine explizite und deutlich rigidere Disziplinierungskommunikation als pädagogisch zulässig gilt“ (S. 209), undiszipliniertes Verhalten der Schüler*innen also weniger toleriert wird als falsches oder fehlendes Wissen.

Dabei erscheint der soziale Raum der Grundschulklasse in Bezug auf Identitätsbeschädigungen aufgrund von Erzwingen, Unterdrücken und Diskreditieren von Replies m. E. besonders risikoreich für die (Grund-)Schüler*innen, da diese strukturelle Adressierungen i. d. R. nicht zurückweisen können, ohne dass dies Sanktionen nach sich zieht. Für Kinder mit Migrationshintergrund, prekärem sozialem Hintergrund oder festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf kommen derartige Identitätsbeschädigungen zu den ohnehin schon vorhandenen Benachteiligungsrisiken noch hinzu.

Als weiterführende Frage scheint hier untersuchenswert, inwieweit die Klassenöffentlichkeit in Verbindung mit der sprachlichen Konstruktion eines Konkurrenz- und Vergleichsraumes zu Identitätsbeschädigungen beiträgt. So könnte eine Kommunikations- und Diskurskultur förderlich sein, die einen weitgehend konkurrenz-

und vergleichsfreien Raum sprachlich konstruiert: ein Raum, in dem Verschiedenheit nicht zu Über- und Unterordnung bzw. Exklusion führt, sondern zur bedingungslosen Anerkennung von Unterschieden.

4 Fazit: Nichtgleichordnung und Macht in der Kommunikation/Interaktion

Die klassenöffentliche Adressierung der Schüler*innen als abweichend von der Norm – wie etwa durch diskreditierte Sicht- und Hörbarmachungen – erhöht das Risiko von Verletzung und Exklusion bzw. von Identitätsbeschädigung. Auch ist die (unreflektierte) Übernahme der praktizierten Kommunikations- und Diskurskultur durch die Schüler*innen wahrscheinlich. Die von der Lehrperson in der Schule praktizierte Kommunikations- und Diskurskultur sollte demnach – auf der Grundlage der Reflexion ihrer Diskurspositionen – solche Adressierungen reduzieren. Erzwungene und unterdrückte Sicht- und Hörbarmachungen und damit Nichtgleichordnung und Macht in der Kommunikation/Interaktion sollten von den Lehrpersonen routinemäßig reflektiert werden, da sie strukturell im Unterricht von Ländern mit Schulpflicht angelegt sind. Damit könnte ein Beitrag zu Generationengerechtigkeit auch unter Berücksichtigung weiterer Differenzkategorien (z. B. ethnischer oder ökonomischer) geleistet werden.

Der Transfer in die Lehre, in Aus- und Fortbildung und in Beratung/Coaching bzw. Supervision von einzelnen Lehrpersonen, Klassenteams oder ganzen Schulen sowie die Identifizierung bzw. Entwicklung geeigneter Möglichkeiten, wie reale sprachliche Performanzen im Unterricht effektiv reflektiert werden können, d. h. mithilfe von Methoden, die Feedback an Lehrpersonen für diese auch konstruktiv und annehmbar machen (Sell, 2012; 2016b), zielen auf die Professionalisierung von Lehrer*innen.

Literatur

- Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2009). Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster. In G. Preyer (Hrsg.), *Neuer Mensch und kollektive Identität in der Kommunikationsgesellschaft* (S. 212–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Asbrand, B. & Martens, M. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 72–90.
- Austin, J. L. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam (i. Orig.: (1963). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press).

- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Bedorf, Th. (2010). *Verkennende Anerkennung*. Berlin: Suhrkamp.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Budde, J., Blasse, N. & Johannsen, S. (2016). *Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht*. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358>. Zugriff: 14.02.2017.
- Butler, J. (1998). *Hass spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Chomsky, N. (1969). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013). Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 644–656.
- Geier, T. & Pollmanns, M. (Hrsg.) (2016). *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form*. Wiesbaden: Springer VS.
- Giesinger, J. (2014). Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 817–831.
- Goffman, E. (1994). *Die Interaktionsordnung*. In E. Goffman, *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grewendorf, G., Hamm, Fr. & Sternefeld, W. (1989). *Sprachliches Wissen. Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung* (3. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Hellmich, F. (Hrsg.) (2011). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle, empirische Ergebnisse, pädagogische Konsequenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2016). „Was ist (Schul)unterricht?“ – Die systemtheoretische Analyse einer Ordnung des Pädagogischen. In T. Geier & M. Pollmanns (Hrsg.), *Was ist Unterricht? Zur Konstitution einer pädagogischen Form* (S. 43–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Der Grund der Anerkennung. Eine Erwiderung auf kritische Rückfragen. In ders., *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (S. 303–341). Frankfurt a. M.: Suhrkamp (um ein neues Nachwort erw. Ausgabe).

- Kellermann, I. (2008). Vom Kind zum Schulkind: die rituelle Gestaltung der Schulanfangsphase. Eine ethnographische Studie. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Langer, A. (2013). Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, S. 515–526. 4. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lichtblau, M. (2015). „Zuhause liegt der Kern des ganzen Problems!“ – Nicht gelingende Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtung und deren negativer Einfluss auf die kindliche Entwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/302>. Zugriff: 06.02.2017.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtsprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2011). Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 175–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2014). Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60(6), 832–849.
- Luhmann, N. (1989). Individuum, Individualität, Individualismus. In ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (S. 149–258). Band 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1996). Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In ders. & K. E. Schorr, *Zwischen System und Umwelt* (S. 14–52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In dies. (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–240). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (2), 223–241.
- Meibauer, J. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik* (2. Aufl.). Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

- Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 796–814.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M. (2016). Erziehung und Unterricht: Konstellationen pädagogischer Kommunikation in der Öffentlichkeit der Schulklasse (S. 199–214). In: *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der DGfE*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) (2018). *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Reh, S. & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung (S. 35–56). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Reisenauer, C. & Ulseß-Schurda, N. (2016). *Zwischen Sein und Werden. Rekonstruktion von Anerkennungspraktiken im schulischen Alltag von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation: Leopold Franzens Universität Innsbruck.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 69–99). Bielefeld: transcript.
- Saussure, F. de (1967). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Schatzki, Th. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge u. a.: Cambridge Univ. Press.
- Schubarth, W. (2013). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Searle, J. R. (1971). *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (i.Orig.: (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge Univ. Press).
- Seidel, T. (2014). Angebot-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie: Integration von Struktur- und Prozessparadigma. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (6), 850–866.
- Sell, U. (2012). Zur Geschichte des DGV nach 1954. Das Verhältnis der beiden Teilverbände im Spiegel der Germanistentage. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (3), 257–276.

- Sell, U. (2016a). Inklusive Kommunikation. Sprachlicher Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 403–416). *Fachdidaktische Forschungen*, Band 10, Münster: Waxmann.
- Sell, U. (2016b). Diskurse auf den Germanistentagen – Was von den Hochschulgermanisten thematisiert wird und warum „Lehrerbildung, Fachdidaktik und Schule“ Nebendiskurse bleiben. In dies., *Germanistik nach 1966/68: Reflexionen über ein Fach zwischen Selbstauflösung und neuer Identität. Ausgewählte Positionen und Strategien aus dem Elfenbeinturm* (S. 275–308) (Dissertation), mit einem Vorwort, Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29–42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, A. (2014). Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In C. Leser, T. Pflugmacher, M. Pollmanns, J. Rosch & J. Twardella (Hrsg.), *Zueignung. Pädagogik und Widerspruch* (S. 77–95). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Sprachförderung im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

DIEMUT KUCHARZ

1 Einleitung

Ausreichende bzw. gute bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen gelten als wichtiger Prädiktor für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn im deutschen Schulsystem – hier ist die Forschungslage relativ eindeutig, wie die internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA und IGLU oder die nationalen Bildungsberichte wie IQB Bildungstrend oder Bildungsbericht Deutschland in regelmäßigen Abständen zeigen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass dem sprachlichen Niveau der Kinder im Deutschen am Übergang von der Kita in die Grundschule besondere Aufmerksamkeit zukommt. Fast alle Bundesländer testen ca. ein bis eineinhalb Jahre vor der Einschulung die Deutschkenntnisse aller Kinder, um denen mit einem Sprachförderbedarf noch im letzten Kita-Jahr entsprechende Unterstützung zukommen zu lassen. Weniger eindeutig ist die Forschungslage dagegen, wie eine solche Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung aussehen muss, damit sie die festgestellten Defizite in der deutschen Sprache ausgleichen kann. Zahlreiche Maßnahmen wurden in den vergangenen Jahren hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert, zuletzt im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“.¹ Im vorliegenden Beitrag soll ein Einblick in die Forschungslage gegeben und beispielhaft am Projekt „Sprünge – Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule evaluieren“² vertieft werden. Dieses Projekt habe ich gemeinsam mit Ulrich Mehlem und Tanja Betz durchgeführt.

2 Sprache am Übergang von der Kita in die Grundschule

Zunächst soll beleuchtet werden, was in sprachlicher Hinsicht der fokussierte Zeitpunkt, nämlich der Übergang von der Kita in die Grundschule, ausmacht.

Gemeinhin geht man davon aus, dass die Erstsprache mit ca. sechs Jahren in den wesentlichen Grundzügen erworben ist (Szagun, 2019), sodass die Kinder den sprachlichen Äußerungen und Anweisungen im Unterricht folgen und sich angemessen sprachlich artikulieren können. Diese zunächst trivial anmutende Annahme übersieht zwei wesentliche Faktoren: Erstens geht sie davon aus, dass die Erstsprache und

¹ Infos unter: www.biss-sprachbildung.de

² Gefördert vom BMFSFJ unter dem Förderkennzeichen BIS. 00.00006.16

die Sprache in der Schule identisch sind, was aber für mehrsprachig aufwachsende Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, so nicht zutrifft. Zweitens nimmt sie nicht zur Kenntnis, dass die im Alltag gesprochene und die in der Schule gesprochene Sprache sich unterscheiden; man unterscheidet hier zwischen Alltags- und Bildungssprache. Diese beiden Phänomene, die Mehrsprachigkeit und die verschiedenen Sprachregister, sollen in ihrer Bedeutung für die sprachliche Entwicklung von Kindern im Übergang Kita – Grundschule näher beleuchtet werden.

2.1 Mehrsprachigkeit

Geschichtlich betrachtet war in Deutschland die Idee einer öffentlichen Schule sehr eng mit der Idee der Nationalstaatlichkeit verknüpft zur Heranbildung von Staatsbürgern (Radtke, 2004) und zur Abgrenzung vom Fremden (Krüger-Potratz, 2016). Der Nationalstaat definierte sich u. a. über die gemeinsam gesprochene Sprache und der Schulbesuch ermöglichte gesellschaftliche Teilhabe. Hummrich und Terstegen (2020) stellen in diesem Zusammenhang auch noch für die heutige Schule fest: „Die mit der Frage des Teilhaberechts (als Recht der Partizipation an schulischer Bildung) und der (Deutsch-)Sprachkompetenz einhergehende Problemperspektive zeigt, dass Schule nach wie vor deutlich am Ideal von Monokulturalität und Monolingualität (also einer ‚Kultur‘ und einer Sprache) festhält“ (Hummrich & Terstegen, 2020, S. 14). Im Gegensatz zu den meisten anderen Ländern wird im deutschen Bildungssystem Mehrsprachigkeit eher als Problem denn als Ressource angesehen, und auch heute noch gibt es Schulen mit einem Deutschsprachgebot.³ Nach wie vor spielt der sogenannte Migrationshintergrund in schulischen Zusammenhängen als Problembeschreibung eine bedeutende Rolle, indem dieser „mit stereotypen Zuschreibungen verbunden“ wird, wie bspw. mangelnden Deutschkenntnissen oder fehlendem Teilhabewillen (Hummrich & Terstegen, 2020, S. 15). Damit liegen Formen institutioneller Diskriminierung vor (Gomolla & Radtke, 2007), die zu Bildungsungerechtigkeiten führen, aber in der pädagogischen Diskussion häufig personalisiert werden, indem die unzureichenden sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen des jeweiligen Kindes mit Migrationshintergrund für schulisches Versagen verantwortlich gemacht werden.

2.2 Besonderheiten des Zweitspracherwerbs

In den letzten 20 Jahren hat sich die Sprachwissenschaft zunehmend mit dem Zweitspracherwerb junger Kinder beschäftigt und seine Bedingungen erforscht (Müller, Schulz & Tracy, 2018). Dabei geht es um die Frage, wie sich der Erwerb der Zweitsprache von dem der Erstsprache unterscheidet und welche Parallelen zu finden sind. Ausschlaggebend ist hierbei, dass die Kontaktdauer und -intensität mit der Zweitsprache nicht dem Lebensalter entspricht, wie es bei der Erstsprache der Fall ist. Deswegen werden in der Spracherwerbsforschung verschiedene Erwerbstypen unterschieden: für Kinder, die von Geburt an Deutsch erwerben, ist dies ihre L1 oder man spricht

3 Immer wieder finden sich dazu Meldungen in der Presse, wie z. B. hier: <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.berliner-schulleiterin-zu-deutschgebot-was-blumberg-und-der-wedding-gemein-haben-und-was-nicht.2f597c48-417f-4517-b893-00c35a011d3b.html?reduced=true> (Abruf am 22.03.2021).

von DaE (Deutsch als Erstsprache). Bei Kindern, die von Beginn an zwei Sprachen simultan erwerben, spricht man vom bilingualen Spracherwerb oder doppelten Erstspracherwerb (2L1). Der Zweitspracherwerb (L2) findet zeitlich versetzt nach Beginn des Erstspracherwerbs statt und kann in einen frühen Zweitspracherwerb im Alter von ca. zwei bis vier Jahren beginnen oder als später kindlicher Zweitspracherwerb ab einem Alter von ca. sechs Jahren. Ist Deutsch die Zweitsprache, wird das häufig als DaZ bezeichnet. Wenn die zweite Sprache ab der Pubertät erworben wird, spricht man vom Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter (Müller et al., 2018). Diese Unterscheidung ist insofern relevant, weil sie Folgen für die Sprachkompetenz hat. Studien zeigen, dass Kinder, die zu einem frühen Zeitpunkt, also noch innerhalb der sprachsensiblen Entwicklungsphase, eine zweite Sprache erwerben, das gleiche Sprachniveau in der Zweitsprache erwerben können wie DaE-Kinder, allerdings nicht immer im gleichen Alter (Müller et al., 2018). Wenn Kinder die zweite Sprache erst mit drei Jahren mit Eintritt in den Kindergarten erwerben, kann nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass sie bis zum Schuleintritt, also innerhalb von drei Jahren, die gleiche Sprachkompetenz in der Zweitsprache aufweisen wie DaE-Kinder, die bis dahin aus sechs Jahren Erwerbsdauer schöpfen. Faktisch berücksichtigen Sprachstandtests, die mit Kindern etwa ein Jahr vor der Einschulung durchgeführt werden, nicht die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache und sind für DaE-Kinder normiert.

Insgesamt zeigen Studien, dass DaZ-Kinder die sprachlichen Strukturen im Deutschen in ähnlichen Stufen erwerben wie DaE-Kinder. Einfachere Phänomene, wie z. B. die Struktur eines Hauptsatzes, werden entsprechend früher und schneller erworben, wohingegen für komplexere Phänomene wie das Kasus- und das Genusssystem eine längere Kontaktdauer erforderlich ist (Müller et al., 2018). Dementsprechend resümieren Müller et al., „dass es angesichts der grundlegenden Begabung des Menschen, sich mehr als eine Sprache anzueignen, keinen prinzipiellen Grund gibt, warum es Kindern nicht früh gelingen sollte, sich das Deutsche als zweite oder weitere Sprache anzueignen, sofern die dafür benötigten Rahmenbedingungen stimmen“ (Müller et al., 2018, S. 66).

2.3 Sprachregister: Alltags- und Bildungssprache

Beim Übergang von der Kita in die Schule ändert sich auch der Sprachstil: Es wird immer weniger umgangssprachlich wie in der Kita, sondern zunehmend häufiger in der Standardsprache kommuniziert. In den letzten Jahren hat sich für die Sprache des institutionalisierten Lernens der Begriff der Bildungssprache etabliert (Gogolin & Lange, 2011); über die Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache ist inzwischen einiges publiziert worden (z. B. Mehlem, 2020; Kucharz, 2019; Hardy et al., 2019).

Hierbei handelt es sich um sogenannte Sprachregister wie auch bei Dialekten, Jargons oder Fachsprachen. Sprache ist nicht nur ein linguistisches, sondern auch ein kommunikatives System, d. h. Sprache kann außer formal auch hinsichtlich ihrer Funktion betrachtet werden. Sie dient vor allem der Verständigung, aber auch dem Denken (Vygotzky, 2014; Becker-Mrotzek, 2018). Hier kommt der Bildungssprache

eine besondere Bedeutung zu, weil sie sowohl Ziel als auch Medium institutionalisierter Bildung ist. „Bildungssprache stellt diejenigen sprachlichen Ressourcen bereit, mit denen wir uns über komplexe, abstrakte und abwesende Sachverhalte mit anderen verständigen und uns diese selbst aneignen können“ (Becker-Mrotzek, 2018, S. 35). Je komplexer Sachverhalte sind, desto differenziertere sprachliche Mittel sind notwendig, um sie beschreiben, verstehen und festhalten zu können.

Auf kommunikativer Ebene entscheiden die Gesprächssituation und -partner*innen darüber, welches Sprachregister für eine gelingende Interaktion angemessen ist. Beim Zusammentreffen mit Peers kommen andere sprachliche Mittel, also Sprachregister, zum Einsatz als bei einer Diskussion im Anschluss an einen wissenschaftlichen Vortrag. Kinder bzw. alle Menschen lernen im Laufe ihres Lebens, solche Sprachregister angemessen einzusetzen und die jeweiligen dafür passenden sprachlichen Ausdrucksmittel zu kennen und anzuwenden. Dieser Prozess vollzieht sich im besten Falle lebenslang, mindestens aber bis ins Erwachsenenalter hinein.

3 Sprachförderung im Übergang von der Kita in die Grundschule

Als Phase des Übergangs werden im Folgenden die letzten ein bis zwei Jahre in der Kita und die ersten beiden Schuljahre in der Grundschule, der sog. Anfangsunterricht, verstanden. In sprachlicher Hinsicht geht es in dieser Zeit für alle Kinder darum, in das bildungssprachliche Register eingeführt zu werden. Für die mehrsprachigen Kinder trifft diese Anforderung zusätzlich auf die originäre Anforderung des Zweitspracherwerbs. Für beide Entwicklungsschritte ist es erforderlich, dass pädagogische Fachkräfte in der Kita und Lehrkräfte in der Grundschule geeignete Sprechansätze dafür schaffen und ermöglichen und die Kinder in den Situationen sprachlich anregend und unterstützend begleiten.

3.1 Bildungssprachliche Förderung in Kita und Grundschule

Bei der Anbahnung von Bildungssprache geht es darum, sich spezifische Sprachmuster für typische Gesprächssituationen anzueignen. Darunter fallen Erzählen, Erklären, Berichten, Argumentieren, Fragen usw. (u. a. Quasthoff & Heller, 2014). Bereits in der Kita können solche Formen eingeübt werden, wenn die Fachkräfte geeignete Situationen dafür schaffen bzw. ihnen Raum geben. Zentral ist dafür, dass längere Sprechereinheiten und Dialoge entstehen und aufrechterhalten werden. Beliebte Formate sind hierbei in Kita wie in Grundschule Kreisgespräche, in denen von besonderen Erlebnissen berichtet oder erzählt werden soll. Auch in Kleingruppen oder Zweiersituationen kann dafür Raum gegeben und zum Erzählen oder Berichten von den Fach- und Lehrkräften aufgefordert bzw. solche unterstützend begleitet werden. Ähnliches gilt für andere Sprachhandlungsformen: Kinder können ihr Lieblingsspiel oder ihren Lösungsweg einer Aufgabe erklären und die Pädagog*innen stellen ihnen dafür geeignete Satzmuster zur Verfügung wie „Als Erstes muss man/habe ich...“ oder „Das Spiel

gewinnt, wer..." usw. Damit bekommen die Kinder Unterstützung, wie sie komplexere Handlungen und Gedanken verbalisieren können. Inzwischen gibt es dazu viele Anregungen und Veröffentlichungen von Handreichungen u. Ä. (z. B. Neugebauer & Nodari, 2017; Leisen o. J.). Bildungssprachliche Aktivitäten verweisen gleichzeitig auf die Schriftlichkeit bzw. die Schriftsprache (Neugebauer & Nodari, 2017), für die sogenannte Vorläuferfertigkeiten auch bereits im vorschulischen Bereich geübt werden können. Am bekanntesten sind Programme wie „Hören, Lauschen, Lernen“, das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert & Schneider, 2003), das spielerisch die phonologische Bewusstheit trainiert. Auch weitere Aktivitäten, die der Literacy-Bildung zugeordnet werden können, wie Vorlesen, Bilderbuchbetrachtung u. Ä., gehören in diesen Bereich (u. a. Füssenich & Geisel, 2008).

3.2 Förderung der Zweitsprache Deutsch

Wie bereits erwähnt (siehe Kap. 2.1), erreichen zur Einschulung nicht alle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache das Sprachniveau im Deutschen wie einsprachige Kinder oder wie es gemeinhin erwartet wird. Insofern ist es erforderlich, dass deren Zweitspracherwerb auch über die Kita hinaus in der Grundschule weiter unterstützt und gefördert wird. Inzwischen weisen eine Reihe von Studien (Beckerle, 2017; Graf, 2020; Kammermeyer et al., 2019) darauf hin, dass diese Förderung auch alltagsintegriert gelingen kann und nicht zwangsläufig in spezifischen Sprachförder-Settings stattfinden muss. Dafür hat sich vor allem der Einsatz von sogenannten Sprachlehrstrategien als wirksam erwiesen. Diese werden eingesetzt, um Kinder zum Sprechen anzuregen (Stimulierungstechniken), um deren sprachliche Äußerungen zu verbessern (positives korrekatives Feedback) oder zu erweitern und zu ergänzen (Modellierungstechniken) (Kucharz et al., 2015; Kucharz, 2018; Beckerle & Mackowiak, 2019). Diese Sprachhandlungen finden innerhalb des Kita- und Unterrichtsalltags statt, nutzen die natürlichen Sprechhandlungen in diesen Settings und knüpfen am je individuellen Sprachstand des Kindes an (ausführlich dazu Kucharz et al., 2015; Kucharz, 2018). Hierfür ist es erforderlich, dass sich die Fach- und Lehrkräfte über den aktuellen Sprachstand im Deutschen der Kinder informieren und ein geeignetes diagnostisches Verfahren dafür auswählen. Neben standardisierten und normierten Sprachtests eignen sich auch Beobachtungsinstrumente wie SISMIC (Ulich & Mayr, 2003) und SELSA (Mayr et al., 2012), die speziell für mehrsprachige Kinder entwickelt wurden und sich für den Einsatz durch Fach- und Lehrkräfte eignen. Auch die Erhebung und Auswertung einer Spontansprachprobe bieten sich an (Beckerle et al., 2019). Weitere diagnostische Verfahren wurden im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“ hinsichtlich ihrer Qualität geprüft und empfohlen.⁴

4 s. <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/empfohlene-diagnostische-tools/> (Abruf am 23.03.2021)

4 Die BiSS-Evaluationsstudie Sprünge zur Sprachförderung am Übergang Kita – Grundschule

Seit ca. zwei Jahrzehnten steht die Sprachförderung im Deutschen beim Übergang von der Kita in die Grundschule im Fokus bildungspolitischer Bemühungen. Der bislang häufig ausbleibende Erfolg dieser Bemühungen und die nach wie vor unbefriedigende Erkenntnis- und Befundlage führten u. a. zur Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“, um „die Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung in Kindertageseinrichtungen und Schulen weiter zu verbessern. Die Initiative ist 2013 mit dem Ziel gestartet, Maßnahmen zur sprachlichen Bildung in den einzelnen Bundesländern wissenschaftlich zu prüfen und weiterzuentwickeln“ (BMBF o. J.). Mit der Prüfung waren zehn Projekte befasst, darunter das Projekt Sprünge – Sprachförderung im Übergang Kindergarten – Grundschule evaluieren“, das den Übergang fokussierte, sowie fünf Entwicklungsprojekte, von denen eines sich mit dem Übergang Kita – Grundschule beschäftigt, nämlich das Projekt „TRIO – Alltagsintegrierte Sprachbildung und Sprachförderung in Kleingruppen“⁵, auf das im Rahmen dieses Beitrags aber nicht weiter eingegangen wird.

4.1 Die Kita- und Grundschulverbünde im BiSS-Evaluationsprojekt Sprünge

Im Projekt Sprünge wurde die Sprachförderung von sechs Verbänden⁶, bestehend aus insgesamt 22 Kitas und 16 Grundschulen, untersucht, von denen etwa die Hälfte an der Evaluation teilgenommen hat. Drei Verbände verfolgten einen alltagsintegrierten Ansatz der Sprachförderung, die anderen drei praktizierten eine Kombination aus additiver und alltagsintegrierter Förderung. Allen Verbänden gemein war, dass sowohl pädagogische Fach- als auch Lehrkräfte an den Maßnahmen beteiligt waren und sich im Rahmen von Verbundtreffen gemeinsam fortbildeten. Im Folgenden soll genauer auf die Gestaltung der Sprachförderung eingegangen werden.

In den drei Verbänden mit kombinierter Sprachförderung gestalteten die pädagogischen Fachkräfte alltagsintegriert die Sprachbildung und -förderung aller Kinder, während in der Regel Grundschullehrkräfte spezifische Vorkurse für solche Kinder im letzten Kindergartenjahr anboten, für die ein Unterstützungsbedarf im Deutschen diagnostiziert wurde. Für etwa drei Viertel dieser Kinder war Deutsch die Zweitsprache. Die Sprachfördermaßnahmen fanden im Rahmen von „Vorkurs Deutsch“ (IFP Bayern, o. J.) statt. Im Umfang von 240 Stunden erhielten ein- und mehrsprachige Kinder mit Unterstützungsbedarf im Deutschen vor der Einschulung Sprachförderung, die sowohl von Lehrkräften der Grundschule als auch von Fachkräften der Kita durchgeführt und als additive und alltagsintegrierte Maßnahme angeboten wurden (ebd.). In zweitägigen Fortbildungen wurden die Fach- und Lehrkräfte mit den Grundlagen der Vorkursarbeit vertraut gemacht: diagnostische Beobachtung der Sprachent-

5 Gefördert vom BMBF unter dem Förderkennzeichen 01J11604A/B

6 Nähere Informationen zu den einzelnen Verbänden unter <https://www.biss-sprachbildung.de/biss-vor-ort/> sowie unter <https://www.biss-sprachbildung.de/forschung-und-entwicklung/forschungsprojekte-biss/evaluationsprojekte/spruenge/>

wicklung der Kinder mit SISMIK und SELDAK sowie die Interaktionsqualität in der Vorkursarbeit zur Unterstützung der mündlichen Sprach- und der Literacy-Entwicklung (ebd.). Eine „Handreichung für die Praxis“ (StMAS & StMBW, 2016) gibt Hinweise für die Gestaltung und Durchführung.

Die anderen drei Verbünde gestalteten Sprachfördermaßnahmen alltagsintegriert in Form von Lernwerkstätten. In zwei Verbänden besuchten dafür Vorschul- und Grundschulkinder gemeinsam in regelmäßigen Abständen thematische Ateliers, um entdeckend und forschend zu verschiedenen Sachfeldern zu lernen. Dabei wurden sie von Erwachsenen unterstützt, die diese Phasen sprachlich anregend und fördernd begleiteten. Ziel war es, bildungssprachliche Formate wie Erklären, Berichten u. Ä. anzubahnen. In dem weiteren Verbund hatten Kitas und Grundschulen Lernwerkstätten mit identischem Material eingerichtet, die zum sprachlichen Lernen und Vorbereitung der Bildungssprache als durchgängiges Angebot anregen sollten.

4.2 Videogestützte Analysen der Sprachfördersituationen

Neben der Überprüfung der Entwicklung der Sprachförderkompetenz bei den Fach- und Lehrkräften sowie der sprachlichen Entwicklung im Deutschen bei den Kindern (Teilstudie 1) wurden im Projekt Sprünge die Fach- und Lehrkräfte interviewt (Teilstudie 3) und die Gestaltung von Sprachförderung in den verschiedenen Verbänden videografiert (Teilstudie 2). Für die Analyse dieser Sprachfördersituationen wurde nicht, wie in anderen BiSS-Evaluations- und Entwicklungsprojekten, der Einsatz von Sprachfördertechniken untersucht (Projekt alle: Mackowiak et al., 2018; Projekt Fühlen-Denken-Sprechen: Hormann & Skowronek, 2019), sondern die Ermöglichung von längeren Sprachhandlungen und -formaten in den Blick genommen. Beiden zu eigen ist ein mikroanalytischer Blick auf die Interaktionsgestaltung in Sprachfördersettings, deren Qualität letztendlich entscheidend für den Erfolg von Sprachfördermaßnahmen ist, unabhängig davon, ob ein additives oder integratives Setting gewählt wurde. Ziel der Analysen ist es dabei herauszufinden, inwieweit es den Pädagoginnen und Pädagogen gelingt, Kindern Raum zum Sprechen zu geben und ihre Sprachhandlungen zu begleiten und zu unterstützen im Sinne eines Scaffolding. Der Einsatz von Sprachfördertechniken fokussiert einzelne Turns: Mit welchem Impuls oder welcher Frage regt die Pädagogin bzw. der Pädagoge das Kind zum Sprechen an (Stimulierungstechnik)? Mit welcher erweiternden oder korrigierenden Antwort reagiert sie bzw. er auf die kindlichen Sprachäußerungen (Modellierungstechnik und korrekatives Feedback)? Der größere Zusammenhang, in dem diese Sprachhandlungen inhaltlich oder formal stehen, bleibt hierbei unbeachtet.

Dieser inhaltliche und formale Zusammenhang der Interaktionseinheit wird bei den Videoanalysen im Projekt Sprünge in den Blick genommen (Mehlem & Erdogan, 2020; Erdogan et al., 2021): Es wurde die formale Einbettung von Kind- und Fachkraftäußerungen mit Verfahren der Gesprächs- oder Konversationsanalyse untersucht und das gemeinsame Hervorbringen von Sprachhandlungen wie Erzählen etc. in Anlehnung an Haussendorf und Quasthoff (2005) analysiert. Dahinter steht die Annahme, dass in solch längeren Gesprächssequenzen zunehmend komplexere Sprachhand-

lungen angeregt (Mehlem & Erdogan, 2020) und bildungssprachliche Kompetenzen gefördert werden. Damit kommt dieses Analyseverfahren den Intentionen der im Projekt Sprünge evaluierten Verbänden entgegen, denn dort ging es nicht um die Anwendung von Sprachförderstrategien, sondern um die Gestaltung von literacybezogenen Interaktionen (s. o.).

4.3 Befunde zur Qualität von Sprachfördersituationen

Erste Analysen zeigen, dass offen gestaltete Gesprächssituationen den Kindern mehr Gelegenheiten zum Sprechen bieten und diese auch in längeren und komplexeren Gesprächsbeiträgen resultieren als in stärker gelenkten Interaktionen, die eher nach einem Frage-Antwort-Schema ablaufen und kurze Kinderantworten elizieren (Mehlem & Erdogan, 2020; Erdogan et al., 2021). Unterschiede in den Settings zeigen weitere Analysen: Demnach treten in alltagsintegrierten Sprachfördersettings mehr kindinitiierte und satzförmige Gesprächsbeiträge auf als in additiven Settings (Mehlem & Erdogan, 2020). Genauere Analysen zeigen dann aber, dass offene Gesprächsstrukturen auch in additiven Settings und gelenkte auch in alltagsintegrierten Situationen vorkommen. Die Kopplung mit Analysen aus Teilstudie 1 weisen darauf hin, dass weitere Faktoren eine Rolle spielen, wenn es um die Frage geht, wie viele komplexe und längere Gesprächssettings stattfinden. An einem Standort mit einem geringen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf fanden sich vielfältigere Formen von kindinitiierten Beiträgen, die ohne Unterstützung der Fachkraft länger und komplexer gerieten (Kucharz et al., 2018; Erdogan et al., 2021). An einem anderen Standort konnte aber auch beobachtet werden, dass es Kindern, die in der deutschen Sprache weniger kompetent waren, durch geschickte Impulse und Unterstützung einer Lehrkraft gelang, substantielle und längere Gesprächsbeiträge zu platzieren (ebd.). Im ersten Fall handelte es sich um eine Fachkraft mit niedrigen Werten im Test SprachKoPF (Thoma & Tracy, 2014), der Merkmale der Sprachförderkompetenz überprüft, im zweiten Fall um eine Lehrkraft mit hohen Werten hinsichtlich ihrer Sprachförderkompetenz. Aus Teilstudie 3, in der die Fach- und Lehrkräfte interviewt und diese hinsichtlich der zugrunde liegenden handlungsleitenden Orientierungen analysiert wurden, fanden sich Unterschiede im Grad der Involviertheit in Sprachförderung. Es zeigte sich, dass Pädagog*innen, die nur wenig in die direkte Sprachförderarbeit, deren Konzeption und Organisation eingebunden waren, auch über weniger Förderkompetenzen verfügten als andere, die sich intensiv, auch im Rahmen von Fortbildungen, damit beschäftigten hatten (Kämpfe et al., 2019).

5 Fazit

Gerade am Übergang von der Kita in die Grundschule wird die Tragweite einer erfolgreichen Sprachförderung besonders deutlich und die Frage nach Lösungsansätzen besonders dringlich. Sprachliche Kompetenzen in der Schulsprache stellen einen wichtigen Prädiktor für Bildungserfolg dar. Die zahlreichen Wirkungsstudien, die im

Rahmen der Bund-Länder-Initiative „BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift“ entstanden sind (Henschel et al., 2018), zeichnen ein komplexes Bild in diesem Feld: Eine einfache Wirkungskette, nämlich einschlägige Fortbildung für Fach- und Lehrkräfte qualifizieren diese so, dass sie in der Lage sind, qualitätsvolle Sprachförderung durchzuführen, was zu einem eindeutigen Anstieg der Sprachkompetenzen im Deutschen bei den Kindern führt, ist nur selten auszumachen; meist liegen uneindeutige Ergebnisse vor (ebd.). Am Beispiel des Projekts Sprünge, das durch sein multimethodisches Vorgehen versuchte, differenzierte Antworten zu finden, wurde die Komplexität an einzelnen Punkten aufgezeigt: Ausgangspunkt der Darstellung in dieser Festschrift waren die Videoanalysen von Mehlem und Erdogan (2020), die die Qualität der Sprachfördersituationen hinsichtlich der Initiierung und Länge von Gesprächsbeiträgen untersuchten. Unter Hinzunahme der Testdaten von Kindern und Pädagog*innen sowie der Interviewdaten lassen sich qualitätsvolle Situationen erklären: Eine offene Gesprächssituation, die von einer kompetenten Fach- bzw. Lehrkraft so gestaltet wird, dass Kinder die Möglichkeit haben, sich selbst einzubringen und bei Bedarf eine ausreichende Unterstützung (Scaffolding) bei der Hervorbringung ihrer Gesprächsbeiträge erfahren, kann die erhoffte Wirkung entfalten und die Sprachkompetenz im Deutschen verbessern. Was in Sprünge aufgrund der Datenlage nur an Einzelfällen nachgezeichnet werden konnte, sollte mit größerer Stichprobe und vergleichbarer Komplexität überprüft werden.

Literatur

- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag: Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Situationen. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 2/19, 108–113.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C., Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2019). Sprachproben in der Praxis. Die Methode Schritt für Schritt. *Kindergarten heute*, 49 (2019) 8, 10-12.
- Becker-Mrotzek, M. (2018). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*, S. 34–52. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMBF (o. J.). *Bildung durch Sprache und Schrift. Die Initiativen BiSS und BiSS-Transfer*. Verfügbar unter: www.bmbf.de/de/biss-bildung-durch-sprache-und-schrift-3729.html (Zugriff am 18.03.2021).
- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (2021). Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. BiSS-Reihe (Bd. 5). S. 82–102. Stuttgart: Kohlhammer.

- Füssenich, I. & Geisel, C. (2008). *Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift*. München: Ernst Reinhardt.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Graf, C. (2020). *Sprachentdecker. Abschlussbericht der Evaluation*. Verfügbar unter: https://www.uni-frankfurt.de/98227145/Sprachentdecker_Abschlussbericht_der_Evaluation_Graf_2020.pdf (Zugriff am 18.03.2021).
- Hardy, I., Hettmannsperger, R. & Gabler, K. (2019). Sprachliche Bildung im Fachunterricht: Theoretische Grundlagen und Förderansätze. In J. Ziehm, B. Voet Cornelli, B. Menzel & M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis*, 12–31. Weinheim, Basel: Beltz.
- Henschel, S., Gentrup, S., Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.) (2018). *Projektatlas Evaluation. Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten*. Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194–199.
- Hummrich, M. & Terstegen, S. (2020). *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- IFP Bayern (o. J.). *Vorkurs Deutsch*. Verfügbar unter www.ifp.bayern.de/projekte/professionalisierung/vorkurs_deutsch.php (Zugriff am 19.03.2021).
- Kämpfe, K., Betz, T. Kucharz, D. & Rezagholinia, S. (2019). Gemeinsame Sprachförderung am Übergang Kita-Grundschule. Handlungsorientierungen und Sprachförderkompetenzen von Fach- und Lehrkräften. *Frühe Bildung*, 4, Hogrefe Publishing Group, DOI: 10.1026/2191-9186/a000447.
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8, 212–222.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*, 214–227. Stuttgart: Kohlhammer, Kap. 12.
- Kucharz, D. (2019). Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Ziehm, B. Voet Cornelli, B. Menzel & M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis*, 62–76. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kindergarten und Grundschule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kucharz, D., Mehlem, U., Rezagholinia, S. & Erdogan, E. (2018). Sprachförderung und sprachliche Entwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder im letzten Kindergartenjahr. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 177–197.

- Küspert, P. & Schneider, W. (2018). *Hören, lauschen, lernen – Anleitung: Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter – Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Krüger-Potratz, (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Dođmuş, Y. Karakaşođlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, S. 13–41. Wiesbaden: Springer VS.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2003). *Hören, Lauschen, Lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Anleitung und Arbeitsmaterial*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Leisen, G. (o. J.). *Ein Werkzeugkasten für die Sprachanwendung – Kinder und Lernende zur Bildungssprache führen – Der sprachensible Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe*. Verfügbar unter: www.hessen.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/171201_WS3Leisen_Werkzeugkasten_Sprachanwendung.pdf (Zugriff am 23.03.2021).
- Mayr, T., Hofbauer, C., Simic, M. & Ulich, M. (2012). *Selsa. Sprachentwicklung und Literacy bei Kindern im Schulalter (1. bis 4. Klasse) (Beobachtungsbogen und Begleitheft)*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J. (2018). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162–176.
- Mehlem, U. (2020). Alltagssprache und Bildungssprache im Übergang von der Kita in die Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift* 323, 18–21.
- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung*, S. 121–140. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*, S. 53–68. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern: Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Bern: Schulverlag Plus.
- Quasthoff, U. & Heller, V. (2014). Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Aussichten und methodische Anregungen. In I. Mahler & A. Neumann (Hrsg.), *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: audio- und videografierende Unterrichtsforschung*, S. 6–37. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Radtke, F.-O. (2004). Schule und Ethnizität. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*, S. 625–646. Wiesbaden: Springer VS.

- StMAS (Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration Bayern) & StMBW (Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst Bayern) (Hrsg.) (2016). *Vorkurs Deutsch 240 in Bayern. Eine Handreichung für die Praxis (Modul A, B und C)*. München: StMBW.
- Szagun, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2014). *SprachKoPF-Onlinev07. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: MAZEM.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). *Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Ein Beobachtungsbogen und Begleitheft*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Vygotsky, L. S. (2014). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hrsg.: J. Lomp-scher & G. Rückriem. Weinheim, Basel: Beltz.

Was bedeutet es, wenn mehrsprachige Kinder in einer Minderheitensprache alphabetisiert werden?

JÜRGEN ERFURT

1 Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit

Ulrich Mehlem hat sich in den vergangenen zweieinhalb Jahrzehnten intensiv mit dem Sprachenlernen von Kindern mit Migrationsbiografien in Deutschland befasst und sich mit seinen schriftlinguistischen Forschungen einen hervorragenden Namen gemacht. Von der Mehrsprachigkeit ausgehend, die für diese Konstellation der Normalfall ist, hat er schon zeitig damit begonnen, Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund der schriftkulturellen Ressourcen zu beleuchten, und dies sowohl in den Koordinaten der Herkunftsgesellschaft als auch jenen der Aufnahmegesellschaft. Ein Paradebeispiel für derartige Konstellationen bietet die marokkanische Diaspora in Deutschland, die er bereits Ende der 1990er Jahre systematisch zu erforschen begonnen hat (Mehlem 1998, Maas/Mehlem 2003). Das Besondere an Ulrich Mehlems Untersuchungen besteht darin, dass Mehrsprachigkeit nicht, wie es häufig der Fall ist, als Praxis der gesprochenen Sprache wahrgenommen und allzu oft auf diese verengt wird, sondern er es sich zur Aufgabe gemacht hat, sie anhand einer umfangreichen und breit gefächerten Empirie in ihrer Dimension als Mehrschriftigkeit zu erforschen. Doch so, wie sich Mehrsprachigkeit nicht einfach additiv als das Sprechen von zwei oder mehreren Sprachen verstehen lässt, erschöpft sich umgekehrt die Mehrschriftigkeit auch nicht im Schreiben in und von zwei oder mehreren Sprachen. Dazu sind die Verhältnisse, nicht nur jene konkreten Verhältnisse der marokkanischen Kinder in Deutschland, sondern generell die von Schrift als symbolischem System, von Schreiben als sprachlich kontrollierter Aktivität und von Mehrschriftigkeit als Verschiedenheit in und zwischen den zu schreibenden Sprachen, viel zu komplex (vgl. Maas 2019, 64f.). Noch dazu, wenn es darum geht, einmal erlernte Formen und Strukturen der schriftsprachlichen Praxis dafür zu nutzen, um auch andere Sprachen oder Varietäten von Sprachen zu schreiben.

Im Fall der marokkanischen Kinder in Deutschland, in deren Familien das marokkanische Arabisch und/oder das Berberische Sprachen der familiären Sozialisation sind, während die schulische Sozialisation in Deutsch mit dem Schreiben des lateinischen Grafiesystems einhergeht, lotet Ulrich Mehlem die Potenziale dafür aus, wie es den Kindern gelingt, mit diesen Kenntnissen auch in ihren Herkunftssprachen zu schreiben.

In späteren Untersuchungen hat Ulrich Mehlem den Rahmen seiner Forschungen zur Mehrschriftigkeit von Kindern der zweiten Generation deutlich erweitert und sich zunächst mit den Kindern türkischer Einwanderer in Deutschland befasst (Mehlem 2011), bevor er mit seiner Forschungsgruppe den Fokus auch auf Kinder mit polnischer und mit russischer Herkunftssprache richtete (Mehlem et al. 2013). Kennzeichnend für all diese Situationen des Sprachenlernens ist, dass es auf schulisch-institutioneller wie auf alltagsweltlicher Ebene von der Dominanz des Deutschen geprägt wird. Für die Herkunftssprachen dieser Kinder ist in der Schule in der Regel kein Platz, von selten gewordenen Arrangements des Herkunftssprachenunterrichts oder bestimmten Formen von Förderunterricht einmal abgesehen. Für Mehlem geht es jedoch darum, das Lernen von Sprachen in seinen Zusammenhängen zu sehen, wenn er Fragen wie die Folgenden aufwirft: Welches Wissen in bzw. zu einer Sprache ermöglicht welche Problemlösung in der Schriftpraxis einer anderen Sprache? Mit dem Fokus auf dem interlingualen Transfer von sprachlichem Wissen fragt er beispielsweise danach: Wie werden Phoneme so verschriftet, dass sie beim Lesen entsprechend rekodiert werden können? Oder auf der Ebene orthografischer Normen: Welche Strategien verfolgen mehrsprachige Kinder beim Schreiben der anderen als der Schulsprache, um die Lesbarkeit und Konsistenz ihres Textes herzustellen (vgl. ebd., 175)?

In all diesen Situationen des mehrsprachigen Sprachausbaus, die Ulrich Mehlem untersucht, ist das Deutsche die gesellschaftlich dominante Sprache und zugleich auch die Sprache, in der die schriftsprachliche Sozialisation in der Schule erfolgt. Aus der Perspektive der Kinder heißt das, dass sie in ihrer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, was im Allgemeinen auch das am weitesten verbreitete Szenario unter mehrsprachigen Personen ist. Im subsaharischen Afrika sind es die ehemaligen Kolonialsprachen und heutigen offiziellen bzw. kooffiziellen Sprachen der jeweiligen Länder, in denen auch heute noch die meisten Kinder alphabetisiert werden, auch wenn sie mit diesen Sprachen bis zum Schuleintritt nicht vertraut sind.¹

Ein Großteil meiner eigenen Forschungen fand in Kanada statt und ich möchte aus diesen Erfahrungen heraus ein anderes Szenario diskutieren, als es von Ulrich Mehlem untersucht wurde und wird. Es handelt sich um ein Szenario, in welchem die Sprache der schulischen Sozialisation nicht die Geschäftssprache der jeweiligen Gesellschaft, sondern eine Minderheitensprache ist.

¹ Dass diese Praxis mit katastrophalen Folgen für Generationen von Kindern und für die Gesellschaften insgesamt verbunden ist, ist hinlänglich bekannt. Ende der 1990er Jahre hatte die UNESCO die sog. Millennium-Ziele des Programms „Education for all“ (EFA)/„Education pour tous“ (EPT) für den Zeitraum 2000 bis 2015 formuliert. Diese Ziele sahen bis 2015 eine Halbierung der Analphabetenraten vor. Dieses Ziel wurde in vielen Ländern nicht erreicht, in einigen Ländern des subsaharischen Afrika lag die Senkung der Analphabetenrate bei gerade einmal 1 bis 2 Prozent. Untersuchungen der UNESCO zum Lesen zeigen, dass z. B. in Mali nach zwei Jahren Schulbesuch 94 Prozent der Kinder nicht in der Lage sind, ein einziges Wort in Französisch zu lesen (vgl. Gove/Cvelich 2010, S. 10).

2 Schriftsprachliches Lernen in einer Minderheitensituation

Anhand einer Fallstudie zum sprachlichen Lernen in einer frankofonen Grundschule in Vancouver in der kanadischen Provinz British Columbia möchte ich einige Aspekte des institutionalisierten Sprachenlernens a) im Kontext von Mehrsprachigkeit und b) in einer Minderheitensituation darstellen. In der kanadischen Provinz British Columbia (B. C.) leben gerade einmal 70.760 Personen bzw. 1,6 Prozent der Gesamtbevölkerung, die laut Statistique Canada (2013)² mit Französisch als Muttersprache kategorisiert werden, von denen wiederum knapp 30.000 in der Stadt Vancouver wohnen. Dass es in B. C. ein staatliches Schulwesen in französischer Sprache gibt, erklärt sich aus der sprachrechtlichen Situation. Französisch ist seit 1969 eine der beiden offiziellen Sprachen Kanadas, weshalb nach dem Prinzip der *dualité linguistique* die Minderheiten der offiziellen Sprachen – die anglofone Minderheit in der französischsprachigen Provinz Québec sowie die frankofonen Minderheiten in den anglofonen Provinzen – staatlich gefördert werden. Für den Bereich der Schulen ist in B. C. der *Conseil scolaire francophone* zuständig, dem 37 Schulen unterstehen.

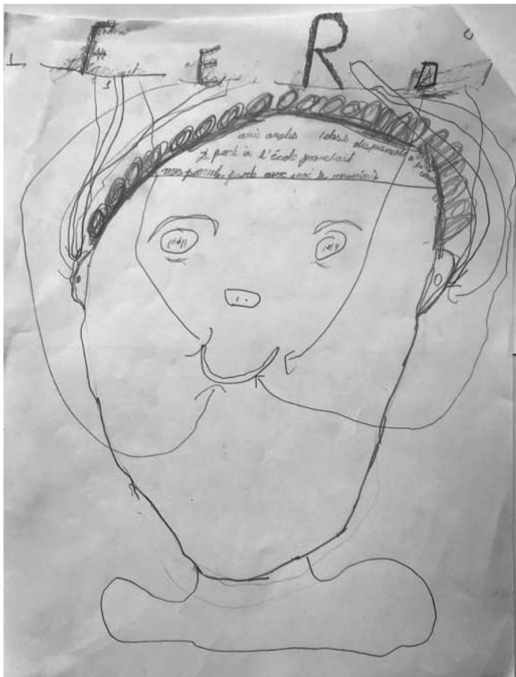
Die beiden Bezeichnungen *École francophone* und *Immersion en français*, wie sie auch auf der Homepage des *Conseil scolaire* zu dieser Schule zu finden sind, stehen eigentlich für zwei verschiedene Konzepte, die im frankofonen Minderheitenmilieu lange Zeit heftig umkämpft waren. Die *écoles francophones* waren als einsprachige Räume in Französisch konzipiert, in welchen die Kinder der Angehörigen der frankofonen Gemeinschaften in „ihrer“ Sprache unterrichtet werden sollten. Für die Frankofonen Kanadas galt die Einrichtung und der Unterhalt dieser Schulen das gesamte 20. Jh. über immer als eine zentrale sprachpolitische Forderung und nicht selten auch als Gradmesser dafür, wie ernst es die Bundesregierung mit dem Gesetz über die offiziellen Sprachen Kanadas nimmt. Die mittlerweile deutlich zahlreicheren Schulen der *immersion en français* definieren sich in Bezug auf die Unterrichtssprache zwar auch als französischsprachig, aber für die Schüler, die diese Schulen besuchen, ist das Französische nicht die Erstsprache. In der Vergangenheit besuchten diese Schulen die Kinder aus anglofonen Familien oder aus Familien von Immigrant*innen mit anderen Erstsprachen, was zum einen andere sprachdidaktische Konzeptionen verlangt als in den *écoles francophones*, und zum anderen die gesellschaftliche dominante Sprache des Englischen auch in dieser Schule prominent bleibt. Die Eltern jener Kinder aus frankofonen Familien, die mangels einer *école francophone* in das Immersionsmodell eingeschult wurden, beklagten vielfach nicht nur die aus ihrer Sicht unzureichende schulische Sprachpraxis in Französisch, sondern auch die fortschreitende Assimilation ihrer Kinder in Richtung des Englischen.

In den Jahren 2012 und 2019 habe ich in einer dieser Schulen in Vancouver jeweils in der dritten Klasse (Kinder im Alter von acht bis neun Jahren) Feldforschungen durchgeführt. Die Schule konstruiert sich als einsprachiger Raum in Französisch. Im Rahmen der Datenerhebung sollten die Schüler*innen ein Bild zeichnen, um dar-

2 Vgl. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/2011003/tbl/tbl3_1-6-fra.cfm (21.04.2020)

zustellen, welche Sprachen sie gelernt haben und welche für sie wichtig sind. Der zweite Teil der Aufgabe bestand darin, einen Text zur Interpretation ihres Bildes zu schreiben. Darüber hinausgehend wurden die Kinder dazu angehalten, für die Interpretation des Bildes auch die anderen Sprachen ihres Repertoires zu nutzen und nicht nur in der Schulsprache Französisch, sondern auch in ihrer oder ihren Herkunftssprache(n) zu schreiben. Die Datenerhebung erstreckte sich über das hier vorgestellte Format hinaus auch auf teilnehmende Beobachtung, Gespräche und Interviews mit den Schülerinnen und Schülern und dem Klassenlehrer sowie auf Dokumentenanalyse, worauf hier jedoch nicht eingegangen wird.

Alle Kinder dieser dritten Klassen wuchsen mit mehreren Sprachen auf. Eines von ihnen, Radu, soll hier genauer vorgestellt werden.³ Radu ist eines von vier Kindern in seiner Klasse, die den Text zur Interpretation des Bildes nicht nur in der Schulsprache Französisch geschrieben haben, sondern dafür auch eine weitere Sprache ihres Repertoires nutzten. Aus Radus Bild erfahren wir, dass sich sein sprachliches Repertoire aus F – Französisch, E – Spanisch, R – Rumänisch und A – Englisch zusammensetzt; weiterhin, dass er englischsprachige Freunde hat, einmal pro Woche am Spanischunterricht teilnimmt, in der Schule Französisch und mit seinen Eltern Rumänisch spricht. Und schließlich erwähnt er in seiner Schreibprobe noch das Italienische, das er allerdings so gut wie nicht sprechen würde.



F – Français
E – Espagnol
R – Roumain
A – Anglais

Transliteration(I)

- 1 amis angles 1 class despaniole a la semaine
- 2 Je parle à l'école francait
- 3 mes parents parle avec moi le roumain

Abbildung 1: Selbstdarstellung der Sprachen von Radu

3 Diese Fallstudie wird ausführlicher in Erfurt 2021, 265–287 diskutiert.

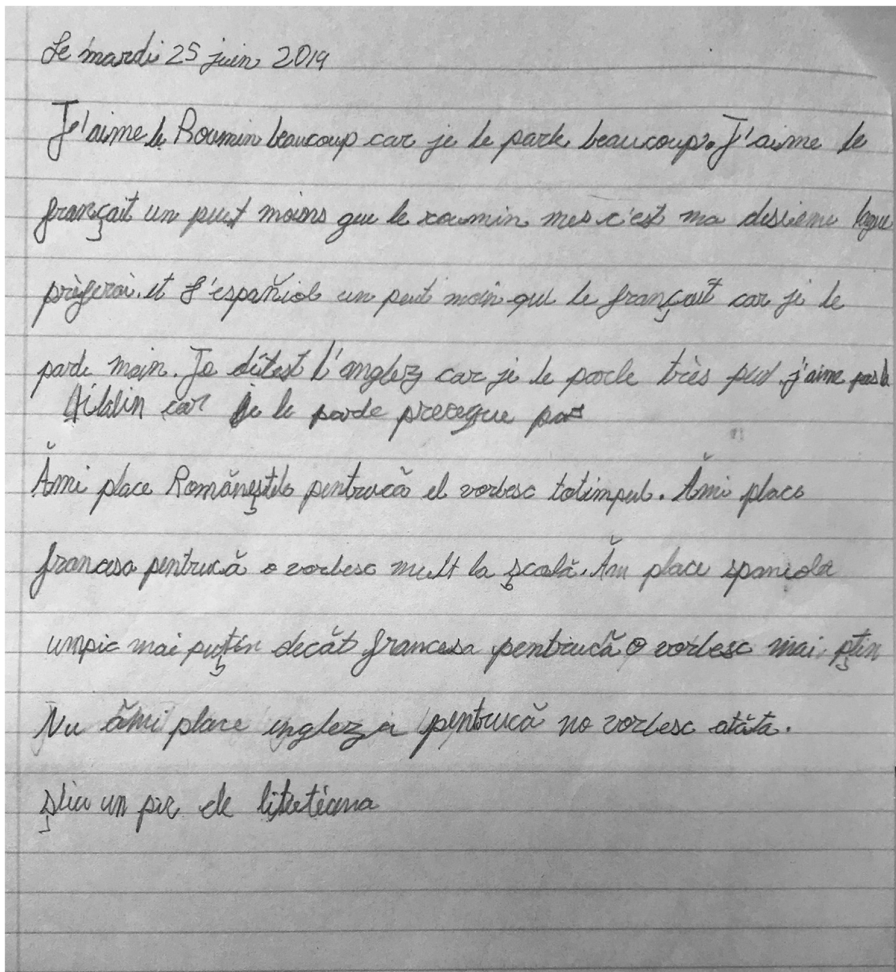


Abbildung 2: Text von Radu in Französisch und Rumänisch

Transliteration (II)

- 1 Le mardi 25 juin 2019
- 2 J'aime le Roumin beaucoup car je le parle beaucoup. J'aime le
- 3 français un peut moins que le roumin mes c'est ma desieme langue
- 4 preferai. et l'españiol un peut moin que le français car je le
- 5 parle moin. Je détest l'anglez car je le parle très peu. j'aime pas le
- 6 litalin car je le parle presque pas
- 7 Ămi place Romănește pentru că el vorbesc totimpul. Ămi place
- 8 francesa pentru că o vorbesc mult la școală. Ăm place spaniola
- 9 unpic mai puțin decât francesa pentru că o vorbesc mai puțin
- 10 Nu ămi place engleza pentru că no vorbesc atăta.
- 11 știu un pic de litatiana.

Rumänisch bezeichnet Radu – in einer Logik der Häufigkeit der Sprachverwendung – als seine Lieblingssprache, weil er sie viel spricht. Französisch, das er ebenfalls liebt, ist für ihn seine zweite Sprache, die er etwas weniger häufig spricht. Wiewohl er englischsprachige Freunde hat, bekennt er in Zeile II/5, dass er Englisch nicht mag – „je détest l’anglez“ – und angibt, es nur wenig zu sprechen.

Die Schreibprobe ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. Radu schreibt den ersten Teil (Z. II/1–6) in Französisch und den zweiten Teil (Z. 7–11) in Rumänisch. Das Erlernen der Schriftsysteme und -konventionen beider Sprachen ist relativ weit fortgeschritten. Die Schreibprobe gibt Hinweise auf drei Problemkreise: a) die grammatische Analyse von homofonen Strukturen, hier insbesondere die Schreibung von stummen Konsonanten im Wortauslaut, b) die Schreibung von diakritischen Zeichen und c) Phänomene des Transfers von Orthografiewissen von einer Sprache auf die andere.

Für Kinder dieser Jahrgangsstufe bereitet die grammatische Analyse von homofonen Strukturen immer wieder Probleme. In den Zeilen II/3 und 4 schreibt er <un peut>, <très peut> statt „un/très peu“, angelehnt an die Schreibung der 3.P.S. des Verbs „pouvoir“, weiterhin in I/2 <franciait> und II/3, 4 <françait> anstelle von „français“. Bei <moin> in den Zeilen II/4, 5 hingegen fehlt das stumme s am Wortende. In Zeile II/3 allerdings verwendet er die korrekte Form, was als Anhaltspunkt für noch nicht ausgeprägte Konsistenz in der Schreibung zu interpretieren ist. Wir sehen es z. B. auch in der alternierenden Schreibung des auslautenden Nasals in <roumain> (Z. I/3) und <roumin> (Z. II/, 3).

Als ein anderes Problem erweist sich die Schreibung der diakritischen Zeichen im Französischen und Rumänischen, wobei zu konstatieren ist, dass ihm die Schreibung von Graphemen mit diakritischen Zeichen im Rumänischen wie ă ș ț geläufig ist. Einzige Auffälligkeit dabei ist, dass er die Brevis (rumän. *semi-cerc*) bei ă generalisiert und nicht zwischen dem Zirkumflex bei â (und î) und der Brevis bei ä unterscheidet. Im Französischen ist die Inkonsistenz größer. Korrekte Schreibungen in <très> und <détest> in Zeile II/5 alternieren mit inkorrekten Schreibungen in <desieme> (deuxième) und <prèferai> (préféré) (Z. II/3, 4).

Bemerkenswert ist drittens seine Schreibung des französischen Wortes <español> in Z. II/4, wo er sich bei der Verschriftung des Lautes [ɲ] an die spanische Schreibung mit der Tilde <ñ> anlehnt.

Ebenfalls im französischen Text fällt die Schreibung des Wortes <anglez> (Z. II/5) bzw. <angles> (Z. I/1) auf, wobei er ganz offensichtlich einen Transfer von der rumänischen Schreibung <englez(ă)> zur Verschriftung des Französischen vornimmt. Mit der heutigen Terminologie der Mehrsprachigkeitsforschung lassen sich diese Schreibweisen als Transfer von Orthografie-Wissen oder auch als *translanguaging*-Praxis interpretieren.

Als eine singuläre Form, die hier ebenfalls nur knapp kommentiert werden soll, fällt im rumänischen Text die Schreibung <el> in II/7 auf. Hierbei handelt es sich nicht um das Personalpronomen 3.P.S., sondern um die zwar grammatisch korrekte Setzung des Akkusativpronomens îl (fem. o, vgl. Z. II/8, 9, 10), ohne allerdings auf der

graphematischen Ebene schon die entsprechende Differenzierung zwischen <el> und <il> vorgenommen zu haben.

3 Interpretation

Die Schule ist ein Akteur im Migrationsgeschehen einer Stadt, in welcher ein großer Teil der Einwohner Migrationsbiografien hat: Migration aus Ländern Asiens, Europas und Afrikas oder Migration aus Québec und Ostkanada nach Westkanada. Die Schule ist zugleich ein Akteur der kanadischen Sprachpolitik und bedeutsam für jene Gruppe von Personen, die nach den kanadischen sprachpolitischen Prinzipien als ‚Frankofone‘ zu kategorisieren sind und in B. C. bzw. in Vancouver eine Minderheit darstellen. Die Präsenz dieser – wenn auch zahlenmäßig relativ kleinen – Minderheit macht es möglich, eine französischsprachige Schule in der Art eines hybriden Modells zu betreiben, nämlich sowohl als eine frankofone Schule für die Kinder der frankofonen Minderheit als auch als eine Grundschule in der Art der *french immersion*, wie im anglofonen Kontext die *immersion en français* genannt wird. Dieser Schultyp wurde in den frühen 1960er Jahren für Kinder der (sozial dominanten) anglofonen Minderheit in Montréal eingeführt, bevor er später als Erfolgsmodell in ganz Kanada eingerichtet wurde (Lambert/Tucker 1972, Rebuffot/Lyster 1996, Cummins 2014). Im Fall der Grundschule in Vancouver, die Radu und seine Mitschüler*innen besuchen, wird das Modell der Immersion in Französisch für Kinder mit sehr heterogenen sprachlichen Ressourcen geöffnet, ohne dass dabei auf die gesellschaftlich dominante Sprache, das Englische, rekurriert wird. In dieser Hinsicht ist das Lernsetting also ein deutlich anderes als in den Fällen in Deutschland, die Ulrich Mehlem untersucht hat.

Die Bilder und Texte der Kinder liefern einige Anhaltspunkte dafür, wie sich mehrsprachige Kinder schriftsprachliches Wissen aneignen, hier speziell in Französisch, und in welcher Weise dabei andere Sprachen präsent sind. Die Kinder repräsentieren ihre Sprachen grafisch als Teil ihrer Persönlichkeit/Identität, und gleichzeitig reflektieren sie darüber, wie sich die Verhältnisse zwischen den Sprachen darstellen, wie leicht oder schwer es ihnen fällt, diese Sprachen zu lernen und was die Umstände und Motive sind, dass sie sie gelernt haben. Zum Ausdruck kommen hierbei metasprachliches Wissen, Aspekte der Sprachbewusstheit und der sprachlichen Einstellungen.

An den Zeichnungen und Texten der Kinder dieser Schulklasse wird deutlich, dass sie über ein breites sprachliches Repertoire verfügen. Als Schulsprache dominiert Französisch, die anderen Sprachen sind in Form von Phänomenen des Sprachkontakts und als narrative Elemente der Sprachbiografien in den Bildern und französischen Texten präsent. Im Falle von Radu ist zu erkennen, dass sich seine Mehrsprachigkeit auch als Mehrschriftigkeit manifestiert und er nicht nur in der Schulsprache Französisch, sondern auch in seiner Familiensprache Rumänisch Schreiben gelernt hat und bereits über elaborierte Fähigkeiten des formellen Registers in beiden Sprachen verfügt. Beim Schreiben von Graphemen in der Schulsprache Französisch greift

er – in bester Translanguaging-Praxis – auch auf lautlich angemessene Grapheme des Spanischen und Rumänischen zurück.

Radu führt in seinem Sprachporträt an, dass er englischsprachige Freunde habe und nennt das Englische auch als eine Sprache, die zu seinem Repertoire gehört. Im Text allerdings drückt er eine ablehnende Haltung gegenüber dem Englischen aus: „Je détest l’anglez“, die er mit einer geringen Praxis dieser Sprache begründet, die jedoch außerhalb seiner Familien- und seiner schulischen Kommunikation in Vancouver omnipräsent ist.

Obwohl die Schule dem einsprachigen Modell verpflichtet ist, wird die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht aus der Unterrichtspraxis ausgegrenzt, sondern für Sprachvergleiche und den Aufbau von Sprachwissen genutzt. Gleichzeitig geben die Texte darüber Auskunft, wie die grammatischen Formen des Französischen, die erlernt werden müssen, um Texte so zu schreiben, dass sie von anderen Personen erlesen werden können, ausgebaut sind. Es handelt sich folglich um den Ausbau des formellen Registers und das Erlernen seiner Strukturen bzw. um die Grammatisierung einer Bildbeschreibung mit den Gestaltungsmitteln der schriftkulturellen Praxis. Auch wenn es anhand des vorgestellten Beispiels nicht erkennbar wird, so ist bei diesen Kindern die Restrukturierung ihres sprachlichen Repertoires im Zuge des Ausbaus des formellen Registers mitzudenken. Denn die Schule, in der sie Lesen und Schreiben in Französisch lernen, funktioniert als einsprachige Schule im frankofonen Minderheitenmilieu, in der auf den sprachlichen Ausbau in der gesellschaftlich dominanten Sprache Englisch verzichtet wird. Es liegt somit in der Verantwortung der Eltern, die ihrerseits mehrheitlich dem Mittelstand zuzurechnen sind bzw. die soziale Aufwärtsmobilität verkörpern, ihren Kindern auch den Zugang zu den schriftkulturellen Erfordernissen des Englischen sowie zu den anderen Sprachen ihres Lebensumfeldes zu ermöglichen, wofür anderweitige Lernarrangements erforderlich werden.

4 Systemische Betrachtung von Mehrschriftigkeit und Ausblick

Anhand der Schreibprobe von Radu ergeben sich einige Anhaltspunkte dafür, wie die Koordinaten von Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit zu denken sind. Hierbei soll der Akzent auf der systemischen Dimension⁴ liegen, d. h. auf den sprachlichen Varietäten einerseits, die die jeweiligen Personen praktizieren, und auf den Grafiesystemen andererseits, die sie zur grafischen Repräsentation der Varietäten verwenden.

4 Neben der systemischen Dimension ist eine funktionale und eine strukturelle Dimension von Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit zu berücksichtigen (vgl. Erfurt 2017).

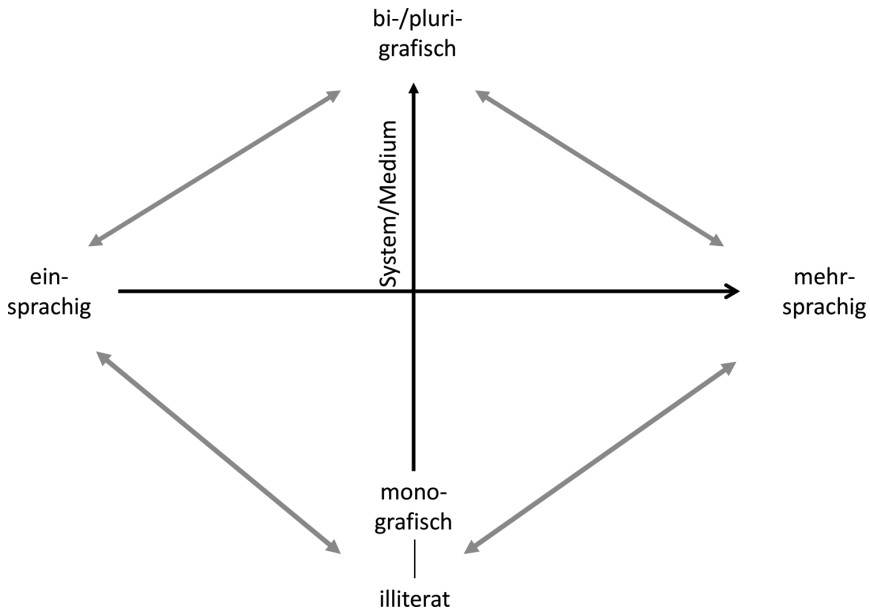


Abbildung 3: Systemische Dimension des Sprachausbaus des Individuums aus der Perspektive der Schriftlichkeit

Diese Abbildung zum systemischen Ausbau fokussiert die Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Schreibens und der Schriftsysteme und setzt zwei Dimensionen in Bezug: Auf der horizontalen Achse geht es um das Übergangsfeld von der Einsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit, das im Prinzip auch für die Dimension der sprachlichen Varietäten offen ist. Auf der vertikalen Achse geht es um die Systeme im Sinne der Nutzung von alphabetischen, syllabischen oder logografischen Schriftsystemen, darin eingeschlossen auch die Nutzung von Zeichen zur grammatischen Gliederung in Form von Interpunktion sowie von Zahlensymbolen. Diese Anordnung der beiden Achsen soll auch symbolisieren, dass Mündlichkeit und Schriftlichkeit oder, in übertragener Form, Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit, durchaus isoliert zu betrachten sind. Auch die unterschiedlichen medialen Ausformungen der Schriftlichkeit spielen hierbei eine Rolle: Schreiben mit der Hand oder Schreiben via Tastatur bzw. Umgang mit Handschrift und Umgang mit Druckschrift (vgl. Böhm/Gätje 2014). Die vertikale Achse reicht somit von analphabetisch bzw. illiterat, d. h. keinerlei oder kaum mehr als rudimentäre Praxis im Umgang mit Schriftsystemen⁵ über das Schreiben in einem System – monografisch, z. B. handschriftlich Deutsch – bis zur bi-/pluri-grafischen Praxis (vgl. Coulmas 2003), d. h. der Umgang mit zwei oder mehreren Schriftsystemen für die Zwecke des Lesens und/oder des Schreibens.

Radu, der, wie wir gesehen haben, mehrsprachig ist, nutzt das lateinische Alphabet in seinen systemischen Ausformungen für das Französische, Rumänische und

⁵ Aus historischer Sicht sei angemerkt, dass dies sozusagen der Normalfall in vorneuzeitlichen Gesellschaften und unter kolonialen Verhältnissen war und unter postkolonialen Verhältnissen fortbesteht.

Spanische sowie ansatzweise auch das Englische. Er schreibt mit der Hand, kann sich aber auch, wie alle Kinder seiner Klasse, zum Schreiben und Lesen problemlos des Computers bedienen. Seine Mehrsprachigkeit korrespondiert mit Plurigrafie.

Die Fallstudien von Ulrich Mehlem liefern ihrerseits vielfältige Einsichten in die systemische Dimension des Sprachausbaus, wenn beispielsweise ein nicht unerheblicher Teil der Kinder marokkanischer Herkunft in Deutschland, die – ebenfalls mehrsprachig – sowohl Deutsch als auch ihre Herkunftssprachen wie marokkanisches Arabisch und/oder Berberisch und gegebenenfalls weitere Sprachen sprechen, in Letzteren aber nicht alphabetisiert sind. Wenn es in Mehlems Versuchsanordnungen Ende der 1990er Jahre darum ging, zu erkennen, in welcher Weise die Kinder ihr Orthografiewissen, das sie anhand der Schreibung des Deutschen aufgebaut haben, auf die Schreibung des Arabischen mit lateinischen Buchstaben übertragen, dann hat er mit diesen Untersuchungen etwas antizipiert, was sich kaum zwei Jahrzehnte später als Praxis weit verbreitet hat, nun allerdings im Medium ihrer Smartphone-Kommunikation: SMS oder Chats in ihren Herkunftssprachen wie im Deutschen in Buchstabenschrift zu schreiben.

Literatur

- Böhm, M. & Gätje, O. (2014). *Handschriften - Handschriften – Handschriftlichkeit*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems. An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue: Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? In I. Nocus, & J. Vernaoudon & M. Paia (Hg.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, 41–63. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Erfurt, J. (2017). Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit. Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus. In D. Elmiger, I. Racine & F. Zay (Hrsg.), *Processus de différenciation: des pratiques langagières à leur interprétation sociale*, 11–38.
- Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität - Prozesse und Perspektiven*. Tübingen: Narr/utb.
- Gove, A. & Cvelich, P. (2010). *Early reading: Igniting education for all. A report by the Early Grade Learning Community of Practice*. Washington, DC: Research Triangle Institute.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *The Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Maas, U. (2019). Mehrschriftigkeit: Schrift vs. Schreiben. In G. Budach, V. Fialais & L. Ibarondo (Hrsg.), *Grenzgänge en zones de contact*, 63–69. Paris: L'Harmattan.
- Maas, U. & Mehlem, U. (2003). *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*, Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.

- Mehlem, U. (2011). Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit - Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? – empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*. 112–135. Berlin: DGfL.
- Mehlem, U. (1998). *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland: Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund*. Frankfurt am Main und New York: Peter Lang.
- Mehlem, U., Spaude, M. & Mochalova, M. (2013). Schreiben in der Herkunftssprache bei russischen und polnischen Schülern in Deutschland - graphematischer Transfer und Exploration phonologischer Differenz. In J. Erfurt & T. Leichsering (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeit. Sprachliches Handeln in der Schule*, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 83, 173–195.
- Rebuffot, J. & Lyster, R. (1996). L'immersion en français au Canada: contextes, effets et pédagogie. In J. Erfurt (Hrsg.), *De la polyphonie à la symphonie. Méthodes, théories et faits de la recherche pluridisciplinaire sur le français au Canada*, 277–294. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Linguistic resources in the acquisition of writing: a test with Turkish-Kurmanjî (Kurdish) bilingual and Turkish monolingual first-graders in Turkey

DILARA KOÇBAŞ, CHRISTOPH SCHROEDER, YAZGÜL ŞİMŞEK

1 Introduction

In much of his research, Ulrich Mehlem has concentrated on the following question: To what extent are bilingual pupils able to use their bilingual resources in the acquisition of reading and writing skills? In an article summarizing the analytical capabilities of multilingual beginning writers, Ulrich Mehlem makes clear that “the potential of a research approach that examines phonological knowledge in different languages and, on the threshold of acquisition, also typologically very different writing systems in comparison with other linguistic and cognitive abilities is by no means exhausted” (Mehlem 2015, p. 248, our translation).

The aim of this paper is to examine the degree of phonological and orthographic awareness of regularities of Turkish orthography among Turkish monolingual and Kurmanjî-Turkish bilingual first-graders. In particular, taking Ulrich Mehlem’s above statement as a starting point, we investigate possible differences in phonological and orthographic awareness which may be related to the linguistic background (monolingual vs. bilingual) of the pupils.¹

This is an interesting issue with regard to Turkish-Kurmanjî bilingualism, firstly because only very few publications address this particular constellation, let alone the development of it², and secondly, because from a more general perspective, the question remains open as to whether children use their bilingual resources also in the particular sociolinguistic situation applicable here where the first language, Kurmanjî, has a significantly lower status than the second, Turkish.

In order to address this issue, we first introduce the research project conducted to collect and analyse the data presented here. Following this, we discuss the status of Kurmanjî-Kurdish in Turkey and present the families and pupils participating in our research. We then introduce aspects of Turkish phonology, Turkish spelling principles, and Kurmanjî-Turkish contrasts which are necessary for understanding the data and its analysis. This leads to the presentation of our research question. After briefly dis-

1 This paper is based on the data published in Koçbaş, et al. (2020). We thank Geoffrey Haig for helpful comments regarding Kurmanjî phonology, Donald Scaife for proofreading the English, and the editors for their patience. Of course, all shortcomings remain our responsibility.

2 Aksu-Koç et al. (2002), Polat & Schallert (2013), Topbaş (2011).

cussing our methodology and criteria of analysis, we then present the outcome of our analysis and start by providing an overview in order to illustrate the range of phenomena before concentrating on the comparison between monolingual and bilingual pupils. A conclusion summarizes our findings.

2 The LAS project

This paper draws partly on the research carried out within the framework of the LAS project (“Literacy Acquisition in School in the Context of Migration and Multilingualism”). We had the immense pleasure of collaborating closely with Ulrich Mehlum on this project – he as part of the German project team and we as members of the Turkish project team.

Financed between 2007 and 2010 by the Volkswagen Foundation within its program of Study Groups on Migration and Integration, the aim of this interdisciplinary and comparative project, was to investigate the practical processes at schools that lead over time to the accruelement of literacy competence by monolingual and bilingual pupils from the first and the seventh grades in two countries, Germany and Turkey.

Literacy acquisition processes were empirically observed and data was collected on the basis of video recordings of a series of school lessons, ethnographic observations, the children’s literary production and a series of tests, including, in the case of the bilinguals, both their languages. The investigation took into account the linguistic background of the focal participants (monolinguals and bilinguals), their grades (first and seventh school grades) and their social backgrounds (Kurdish and Turkish) (see Ayan Ceyhan & Koçbaşı 2011, Sürig et al. 2016, Sürig & Schroeder 2020).

Here we concentrate on the first-graders in Turkey, namely six Turkish monolingual and six Kurmanjî-Turkish bilingual pupils, with three girls and three boys in each group. They attend school and live in a district of Istanbul which, at the time of the research, had a 47% population share of Kurmanjî-speaking internal migrants, who were strongly represented in marginal professional sectors.

3 Kurmanjî in Turkey

Kurmanjî is a vital family language in Turkey, its younger speakers (in Turkey) being Turkish-Kurmanjî bilinguals. The number of speakers of Kurmanjî in Turkey is estimated at between eight and 15 million, with the huge differences in estimates already reflecting the critical status of the language in society (Haig, 2019). In Turkey, public use of Kurmanjî and other minority languages was entirely banned until the start of the new millennium, when initially the use of the ‘different languages and dialects which are traditionally used by Turkish citizens in their daily life’³ was permitted in broadcasts in 2002, followed in 2003 by permission to teach these ‘languages and dialects’ in an institutional setting. However, teaching these languages as native tongues

3 The official wording is “Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçeler”.

is still not permitted and despite the new legislation, Kurmanjî remains a stigmatised language, at least in the west of Turkey. This comes to light not least in the context of the LAS research, as Sürig et al. (2016, p. 46–47) point out: “Neither in school books nor in classroom discourse did we notice any reference to Kurmanjî despite the fact that in the area in question nearly half the population consider themselves to be Kurdish. We witnessed a parental meeting at the school where the discussion amongst parents switched over to Kurmanjî for a while, and situations in the seventh grade when pupils interacted in Kurmanjî during recess. In none of these situations did the teachers show any reaction, let alone refer to the language. Thus the stigma seems to evolve through the complete ignorance displayed by the organisation and its representatives. We witnessed the effect of this in particular with the first-graders with a Kurdish background who were extremely reluctant to own up in our presence to their language and heritage”.

4 The families and pupils in the LAS research

The economic position of the case pupils’ parents, both monolingual and bilingual, can be assigned to the lower socio-economic level by Turkish standards. The parents have at best concluded compulsory education, which in their generation means five years of schooling; in many cases, one of the parents, usually the mother, has no school education at all and is illiterate. School-based literacy practices are essentially non-existent in the interviewed families.

Most of the Kurdish families came to Istanbul following forced migration from the Kurdish-dominated areas in 1990. Concerning family language use among the bilingual families, we are told in two cases (TUR, DAM⁴), that the family language is Kurmanjî and the mothers do not speak any Turkish. In two more cases (EME, ÖYK), both Kurmanjî and Turkish are spoken; in the case of POY, the mother tells us that the family language is solely Turkish. However, POY’s Kurmanjî skills are strong despite his mother describing them as poor; we note that POY actually attends extracurricular Kurdish classes (which, however, his mother does not mention in the interview). For one case pupil, REH, the family refuse to say anything about their language use at home. He himself responds to our researcher in Kurmanjî; all we understand is that he speaks Kurmanjî in his everyday life outside school. Two of the bilingual pupils, ÖYK and REH, display a Kurdish accent in their Turkish.

LAS research has shown that in terms of Turkish linguistic competences, for most of the first-graders in Turkey the differences between the monolinguals and the bilinguals in the linguistic domains investigated are marginal, with the exception of two areas: these are tense-aspect marking and orthography.⁵ Here, we address the latter.

4 The names of the pupils are pseudonyms. Capitals represent the first three letters of their alias names.

5 As for tense-aspect marking, we note that the bilingual pupils are less consistent with regard to the temporal/aspectual differentiation between the verbal markers *-di* (self-experience or factual information) and *-miş* (hearsay or inferred information) than the monolingual pupils (see Koçbaş et al. 2020 for details).

One bilingual pupil, however, REH, displays linguistic behaviour that leads us to conclude that he is still very much at the beginner's level in his second language Turkish.⁶

As for the Kurmanjî competences of the bilinguals, the tests do not reveal any indication of language attrition, language erosion or the like; however, for lack of comparison, it is of course difficult to assess competence levels here.⁷

5 Turkish phonology, Turkish spelling principles and Kurmanjî-Turkish contrasts

In order to address the domain of orthography properly, some words on Turkish phonology, Turkish spelling principles and Kurmanjî-Turkish contrasts are in order.

Turkish vowels contrast in terms of frontness, height of the tongue and roundness of the lips. Long vowels are not a distinctive feature in Turkish but occur lexically in a few words. An important feature of Turkish phonology is vowel harmony, where the vowels in a word usually agree with each other in terms of frontness, height, and roundness. According to Turkish vowel harmony, the vowels in suffixes should also agree with the vowels in the preceding syllable of the root or stem. Vowel variation according to vowel harmony is represented in spelling. The consonants /f/, /v/, /h/, /g/, /k/, /l/ and /z/ are pronounced slightly differently depending on their phonetic environments, as are the vowels /e/, /o/ and /a/.

The Turkish writing system has 29 letters (21 consonants and eight vowels). The system is often called a 'transparent' orthographic system, where the phonological principle of spelling overrides the principle of the invariant representation of stem and suffix morphemes. To a certain extent, the transparency claim has to be given credit, since the morphophonemic processes of vowel harmony in suffixes and clitics are systematically represented, as are consonant alternations (voiced/voiceless) in stem-final and suffix-initial consonants. However, transparency clearly has its limits. First of all, it is obvious (but nevertheless needs to be stressed every now and then) that the articulation of spoken language is not represented, let alone the high variability of spoken language use in informal registers. Secondly, there are numerous morphophonological processes also in standard-oriented articulation of Turkish which the orthography, due to the principle of the invariant representation of stem and suffix morphemes, does not reflect (see Menz & Schroeder 2008, 2015 and Schroeder 2020 for discussions).

One particularly challenging aspect is the representation of glide and long vowels. The grapheme <ğ> is of particular relevance here. Synchronically speaking, its deploy-

6 In the interviews with him in Turkish, he frequently struggles for words. His very short utterances do not show much syntactic variation and he makes no use of non-finite constructions. Moreover, his tense and mood morphology is extremely limited and he has other morphological problems, for example with possessive morphology. In class, he sits at the very back, largely unnoticed by the teacher, and participates only very rarely. See Koçbaşı et al. (2020).

7 See Koçbaşı et al (2020) for details. Note that REH did not take part in the test, but only had a conversation with our researcher in Kurdish.

ment is not based on phoneme-grapheme correspondences. Instead, it is partly based on syllable structure, i. e. non-initial syllables in a genuine Turkish word must be represented with an initial non-vocalic grapheme even if the syllable has a zero onset. The grapheme <ğ>, then, marks non-initial syllables without a (phonematic) onset (e. g. [ba.uur] → <bağır> ‘scream’). However, <ğ> may also appear in syllable coda before a closed syllable. Here it corresponds to different phonetic representations according to different phonological contexts:

- Between front vowels and between a front vowel and a palatal consonant, it is in parallel with <y> in that both represent a palatal glide [j], e. g. <eğitim> [e.ɟi.tim] ‘education’ versus <eylem> [e.j.lem] ‘activity’; also <eğer> [e.ɟer] ‘if’ versus <eyer> [e.ɟer] ‘saddle’;
- between back vowels of the same value and between a back vowel and a consonant, <ğ> marks vowel length, e. g. <rağmen> [ra:.men] ‘in spite of’;
- between back vowels of different values and between a front vowel and a non-palatal consonant, vowel length is unstable so that <ğ> may not have a phonological counterpart, e. g. <öğret> [ø.ret] / [ø:.ret] ‘teach’, <bağır> [ba.uur] / [ba:.uur] ‘scream’.

(Lexically) long vowels are also represented in spelling in other ways, namely:

- not represented in spelling at all, e. g. <tarih> [ta:riç] (‘history’);
- (occasionally) represented by circumflex on the vowel;
- sometimes marked by double writing, e. g. <saat> [sa:t] (‘watch/clock’).

Double consonants in spelling are produced as single consonants when they are stops and can be produced as long consonants when they are sonorants.

As for syllable structure, most of the roots in Turkish are monosyllabic with only one vowel. The most frequent syllable structures are vowel-consonant (VC) and consonant-vowel-consonant (CVC) sequences. Other possible, though less frequent syllable types in Turkish are CV, VCV, VCC, CVCC and V.

Compared with Turkish, Kurmanjî displays a higher degree of phonological complexity at various levels.⁸

- Kurmanjî has a larger inventory of vowels than Turkish;
- vowel length plays a more prominent role in the Kurmanjî vowel system than in Turkish;⁹
- as opposed to Turkish, Kurmanjî permits higher syllabic complexity with respect to consonant clusters;
- unlike Turkish, Kurmanjî does not contain vowel harmony and therefore has more non-harmonic bisyllabic words.

8 Our comparison is based on the descriptions of Kurmanjî phonology in Aygen (2007), Haig & Paul (2001), Haig & Öpengin (2018), Haig (2019), McCarus (2009), Shokri (2002) and Thackston (2006). We see no need to say anything about Kurmanjî spelling principles since none of the bilingual pupils have learnt to write in Kurdish. Turkish is their first language when it comes to the acquisition of literacy/writing.

9 However, according to Haig (2019) and Haig & Öpengin (2018), vowel length in Kurmanjî is not phonematic.

6 Research question

Research shows that language-specific features such as syllable structure and the correspondence pattern between sounds and graphemes exert an important influence on the literacy development of both monolingual and bilingual children (see the literature overviews in Joshi & Aaron 2006 and for Turkish, Durgunoğlu & Öney 1999, Durgunoğlu 2005). The phonological awareness of bilingual children, who are exposed to more than one phonological system from an early age, has been shown to increase under this influence (see Mehlem 2015 and also the contributions in Durgunoğlu & Goldenberg 2010, Rosenberg & Schroeder 2016). Furthermore, children seem to be more successful in decoding consonant clusters in their second language when they speak a language with (more) complex consonant clusters (e. g. Kurmanjî) as their first language (Bialystok & Herman 1999; Comeau et al. 1999; Durgunoğlu 1998; Edwards & Rassool 2007). Based on the literature, we assume that the phonological and orthographic differences between Turkish and Kurmanjî as stated above lead to different degrees of phonological awareness between the Turkish monolinguals and the Turkish-Kurmanjî bilinguals. Thus the research questions we aim to answer in this article are as follows:

Is there a difference in the degree of phonological and orthographic awareness between Turkish monolingual and Kurmanjî-Turkish bilingual first-graders? And if so, can we relate the differences to particular phonological differences between the two languages?

7 Methodology

7.1 The pseudowords

It is a common research strategy to use pseudowords to investigate the phonological and orthographic awareness of early writers. By using words that are unknown to the pupils and thus not stored in the lexicon, it is possible to guarantee that a word's spelling is not simply recalled from memory, but deduced through application of the learned orthographic rules to unknown forms.

When creating the pseudowords used in the test, both the phonological and morphophonological rules of Turkish and the graphemes and syllable types learnt by the pupils in class were taken into account. We used 43 items in total (36 single pseudowords and seven sentences that include one pseudoword to see the application of morphological processes on a pseudoword). In the subsequent analysis, however, only those 30 forms were used to which the majority of the pupils responded. Of these, 19 words were bisyllabic and 11 monosyllabic, all of them possible Turkish words according to the phonological principles of the language.

The list is provided in Table 1, together with comments regarding particular orthographic and phonographic challenges.

Table 1: Pseudowords used in the investigation

PW IPA	Normative Turkish orthography	Comment (for particular problems)
[vat]	<i>vat</i>	
[lok]	<i>lok</i>	
[tir]	<i>tir</i>	word-final [r]
[jot]	<i>yot</i>	initial palatal glide
[c'aʃ]	<i>kâş</i>	palatal onset followed by back vowel
[g'at]	<i>gât</i>	palatal onset followed by back vowel
[tu:]	<i>tuğ</i>	long vowel (→ expected use of <ğ>)
[trat]	<i>trat / tırat</i>	consonant cluster in onset
[tarp]	<i>tarp</i>	consonant cluster in coda
[ers]	<i>ers</i>	consonant cluster in coda
[krics]	<i>kriks / kiriks</i>	consonant cluster in onset and coda
[to.ur]	<i>toğur</i>	bisyllabic open first syllable, no phonematic onset in the second syllable (→ expected use of <ğ>)
[ka:.bet]	<i>kağbet</i>	long vowel in initial open syllable (→ expected use of <ğ>)
[ky.lat]	<i>külat</i>	non-harmonic in terms of vowel harmony
[ki.ke]	<i>kike</i>	
[ʷm.ma]	<i>ımma</i>	syllable boundary on sonorant consonant
[kik.ke]	<i>kikke</i>	syllable boundary between same consonants (stops)
[ʷ.pan]	<i>ıpan</i>	
[ke.jim]	<i>keğim / keyim</i>	intervocalic palatal glide
[i.mes]	<i>imes</i>	
[to.wur]	<i>tovur</i>	intervocalic approximant
[i.sam]	<i>isam</i>	non-harmonic in terms of vowel harmony
[i.sap]	<i>isap</i>	non-harmonic in terms of vowel harmony
[ʷ.ram]	<i>ıram</i>	
[ʷ.ma]	<i>ıma</i>	
[e.myɫ]	<i>emül</i>	
[taj.la]	<i>tayla</i>	palatal glide
[to.roʃ]	<i>toroç</i>	
[sa.dak]	<i>sadak</i>	
[i.pit]	<i>ipit</i>	

The test was carried out at the beginning of the second term (March) of the pupils' first school year. According to the curriculum, by that time all the letters are to have been introduced. The didactic approach used in class is sound-based, as foreseen by the curriculum (cf. Milli Eğitim Bakanlığı 2005).

For the test, one researcher worked with case pupils one by one in the guidance teacher's room. The room provided a quiet setting where the pupils were able to hear the researcher's pronunciation. The researcher read each pseudoword once, waited for several seconds, and then repeated the word. If the pupil hesitated or asked the researcher to repeat it, the researcher repeated the pseudoword a few more times. All the case pupils cooperated with enthusiasm and tried to do their best.

The test was conducted with all 12 case pupils, that is, six monolinguals and six bilinguals, with three boys (♂) and three girls (♀) in each group, thus amounting to a total of 360 forms. Altogether, 25 forms were not produced because the respective pupils said they could not manage these forms. A further 18 forms were not considered because they were illegible. The total number of forms included in the analysis is therefore 317.

7.2 Criteria of analysis

The criteria of analysis applied at six levels. These are i) orthographic correctness, ii) phonographic plausibility, iii) graphic level, iv) segmental level, v) syllabic level, and vi) other.

Orthographic correctness was indicated if the representation was identical with the normative orthographic representations as stated above.

Phonographic plausibility was indicated if a representation of a particular phenomenon (long vowel, intervocalic approximant, intervocalic palatal glide, glide in other positions and same-consonant at syllable border) was attempted, but did not follow orthographic norms.

At the *graphic level*, the following indicators applied:

- twisted grapheme sequence
- graphic inconsistency, but otherwise correct
- illegible word

At the *segmental level*, the following indicators applied:

- (non-)representation of long vowel,
- (non-)representation of intervocalic approximant (with back vowels),
- (non-)representation of palatalization in /g/ or /k/ with back vowel,
- (non-)representation of intervocalic glide,
- (non-)representation of other glides (onset or coda at word-end or coda before closed syllable),
- wrong consonant (in terms of phoneme-grapheme correspondence [PGC]), but phonetically possible in terms of assimilation, substandard, etc.
- representation of word-final [r].

At the *syllabic level*, the following indicators applied:

- syllable reduction (bisyllabic to monosyllabic representation),
- reduction of onset complexity (CC) by means of epenthesis,
- reduction of syllable-internal complexity (CC) at onset or coda by only representing one C,
- wrong vowel (in terms of PGC), possible morphosyllabic harmony assimilation,
- (non-)representation of intersyllabic same-consonant.

Under *other*, the following observations were subsumed:

- wrong vowel (in terms of PGC), no interpretation at hand,
- wrong consonant (in terms of PGC), no interpretation at hand,
- additional C,
- additional V,
- other missing V,
- other missing C,
- unclear interpretation.

Conclusively, all occurrences described above were counted.

8 Test outcomes

8.1 Overview

In terms of *graphomotor skills*, we note that all but two of the case pupils use cursive handwriting throughout. TUR[♂], however, uses plain writing and capital letters throughout. OLC[♂] deploys a mixture of small and (in-word) capital letters as well as plain and cursive handwriting. SÜM uses (in-word) capital <D>. Altogether there are four instances in which case pupils do not deploy a cedilla (<c> for <ç>, SÜM[♂]) or breve (<g> for <ğ>, TOL[♂], two times), or when they add a cedilla where it should not be (<ş> instead of <s> in <işam> for [i.sam] (MIN[♀])). HAV[♀] is the only case pupil who appears to twist letters (on four occasions, e. g., <ut> for [tu:], <ülta> for [ky.lat]).

Out of the 30 forms used in the pseudoword test, the total number of forms that are *orthographically correct*, not including those cases where pupils break up syllable complexity by inserting an epenthetic vowel, is 177. On average, therefore, almost half the forms, 14.8 per case pupil, are orthographically correct. In 19 forms, epenthetic vowels are included in the representation, and another 15 forms are phonographically plausible but not orthographically correct. This amounts to 211 forms that are orthographically correct or phonographically plausible, which averages 17.6 forms per case pupil.

Table 2: Orthographic correctness and phonographic plausibility – all pupils

CPs	Forms ctd.	Correctness and plausibility				
		Orthographic	Epenthetic	Other phon. plausible	Total	As % of forms ctd.
DAM [♀]	30	22	2	1	25	83.3
EME [♀]	26	16	2	0	18	69.2
HAV [♀]	13	2	1	0	3	23.1
MEL [♀]	26	3	0	0	3	11.5
MIN [♀]	29	14	1	2	17	58.6
OLC [♂]	29	12	5	2	19	65.5
ÖYK [♀]	23	17	1	0	18	78.3
POY [♂]	30	23	1	1	25	83.3
REH [♂]	25	6	0	3	9	36.0
SÜM [♂]	28	16	2	2	20	71.4
TOL [♂]	30	21	2	4	27	90.0
TUR [♂]	28	25	2	0	27	96.4
<i>Total</i>	<i>317</i>	<i>177</i>	<i>19</i>	<i>15</i>	<i>211</i>	
<i>Average</i>	<i>26.5</i>	<i>14.8</i>	<i>1.6</i>	<i>1.3</i>	<i>17.6</i>	<i>63.9</i>

Table 2 shows that the average of orthographic correctness and phonographic plausibility is not evenly distributed. Three case pupils, MEL[♀], REH[♂] and HAV[♀], lag behind considerably, while DAM[♀], POY[♂], TUR[♂] and TOL[♂] correctly represent more than two-thirds of their forms.

Interesting to note is the score of (other) plausible forms. TOL[♂], for example, scores high not only in orthographically correct forms but also in forms that are orthographically incorrect but phonologically plausible. This indicates that when TOL[♂] has difficulties in writing the given pseudowords, he is still able to construct phonologically plausible forms, suggesting a high level of phonological awareness in Turkish. Similarly to TOL[♂], REH[♂] also attempts to construct phonologically plausible forms when he is unable to write the pseudowords correctly.

At the *segmental level*, a persistent problem is the representation of the long vowel in [ka:bet] and [tu:]. TUR[♂] attempts to represent it in the spelling of [tu:], where he deploys <ğ>. TOL[♂] uses <g> to represent the requirements of the syllabic structure in [to:.ur] and the approximant in [to.wur] (the missing breve might be a problem at the graphic level).

Further problems concern:

- Representation of the glide by means of <y>: it is usually (ten pupils out of 12) represented in word-initial position as in [jot]. Only half the case pupils represent it when it occurs in the middle of the word as in [tajla], while the other half do not represent it graphically.
- Representation of the approximant in [to.wur] is highly heterogeneous: of the ten case pupils who attempt to write [to.wur], four (OLC[♂], MEL[♀], POY[♂], DAM[♀]) represent the approximant orthographically correctly with <v>, two represent it with <ğ> (TUR[♂]) or <g> (TOL[♂]), one (MIN[♀]) represents it with <y>, one does not represent the approximant at all (SÜM[♂]), one (REH[♂]) reduces the bisyllabic representation to a monosyllabic representation (<tur>), and one (EME[♀]) writes <totu>.
- Representation of the intersyllabic geminate in the form of two consonantal graphemes poses a problem for six pupils.

With regard to consonants, representations of the unvoiced stops (/p/, /t/) and the lateral /l/ seem to be a more persistent problem than those of other consonants, as problems here occur more than once (/t/ and /l/ for three pupils, /p/ for five pupils). Regarding vowels, non-orthographic representations usually remain within the scope of the vowel-harmonic requirements of the language, e.g. [e.myl] is represented as <ümüm> (MIN[♀]) or <emöl> (OLC[♂]). Only REH[♂] consistently represents [y] with <u> (for instance, he writes <emul> for [e.myl]).

Table 3: Counted forms and PGC errors – all pupils

	Ctd. forms	PGC errors	as % of forms counted
DAM	30	0	0
EME	26	1	3.8
HAV	13	3	23.1
MEL	26	0	0
MIN	29	5	17.2
OLC	29	3	10.3
ÖYK	23	2	8.7
POY	30	2	6.7
REH	25	6	24
SÜM	28	2	7.1
TOL	30	1	3.3
TUR	28	0	0
<i>TOTAL</i>	<i>317</i>	<i>25</i>	
<i>Average</i>	<i>26.4</i>	<i>2.1</i>	<i>8.7</i>

A common strategy for tackling problems of orthographic representation is *complexity reduction*. In the data, we find different types of complexity reduction. Firstly, complex consonant onsets, as in [trat] and [kriks], are often reduced through the insertion of an additional epenthetic vowel (grapheme) which is an orthographically acceptable strategy in Turkish. Nine out of 12 case pupils follow this strategy with regard to [trat] and eight out of 12 insert an additional vowel when attempting to represent [kriks]. Secondly, complex codas are sometimes reduced by representing only the vowel nucleus or the nucleus plus the last consonant, e. g. [tarp] is represented as <ta> (MIN[♀]) or <tap> (ÖYK[♀]). Two of the case pupils, namely REH[♂] (2) and MEL[♀] (9), sometimes do not represent the vowel nuclei in pseudowords with complex consonantal onsets and codas.

A fourth type of complexity reduction is the representation of a bisyllabic word as monosyllabic. This occurs with:

- the form [to.wur], where the intervocalic approximant may have led to the reduction (two occurrences),
- the form [to.rof], where due to the same nuclei the intervocalic [r] may be difficult to analyse (three occurrences),
- the form [ka:.bet], where the reduction may be related to the long vowel in the first syllable (three occurrences),
- [ce.jim], where the intervocalic glide may have led to the reduction (three occurrences),
- [to:.ur], where the V.V structure may have led to the reduction (five occurrences), and
- [u.pan], where for the time being no specific explanation is at hand.

Table 4: Complexity reductions – all pupils

CPs	Ctd. forms	Reductions				Total as % of ctd. forms
		Syll. red.	C or V red.	Epenthetic	Total	
DAM [♀]	30	0	6	2	8	26.7
EME [♀]	26	4	4	2	10	38.5
HAV [♀]	13	3	4	1	8	61.5
MEL [♀]	26	9	12	0	21	80.8
MIN [♀]	29	5	3	1	9	31.0
OLC [♂]	29	1	6	5	12	41.4
ÖYK [♀]	23	0	4	1	5	21.7
POY [♂]	30	0	3	1	4	13.3
REH [♂]	25	2	7	0	9	36
SÜM [♂]	28	1	5	2	8	25.6

(Continuing table 4)

CPs	Ctd. forms	Reductions				Total as % of ctd. forms
		Syll. red.	C or V red.	Epenthetic	Total	
TOL [♂]	30	0	1	2	3	10
TUR [♂]	28	0	1	2	3	10.7
<i>Total</i>	<i>317</i>	<i>25</i>	<i>56</i>	<i>19</i>	<i>100</i>	
<i>Average</i>	<i>26.5</i>	<i>2.1</i>	<i>4.7</i>	<i>1.6</i>	<i>8.3</i>	<i>33.1</i>

Conclusively, we may say that by the time the pseudowords are elicited, most of the case pupils are able to produce orthographically correct or phonographically plausible forms. With regard to individual differences, we find two groups – one, the majority, stays more or less closely together, while the other, comprising MEL[♀], HAV[♀] and REH[♂], seems to lag behind considerably. The level of phoneme-grapheme correspondences does not pose a big problem for the majority, except for the representation of long vowels, approximants and glides. The main strategy for coping with problems of analysis is complexity reduction.

8.2 Monolinguals vs. bilinguals

Out of the 30 forms used in the pseudoword test, the total average of orthographically plausible forms, *not* including those cases where pupils break up syllable complexity by inserting an epenthetic vowel, is 14.8 % per case pupil. If we differentiate between monolingual and bilingual case pupils, an interesting picture emerges. With an average of 18.17 % orthographically plausible representations, the bilingual case pupils are more successful than their monolingual counterparts, who deliver an average of 11.3 % plausible representations. The monolinguals have a slightly stronger tendency to deploy epenthetic vowels in their representations than the bilinguals (11 versus eight), and if we integrate these into the orthographically plausible forms, the picture only changes marginally.

There is also little change if we sum up all phonographically and orthographically plausible forms.

Tables 5 and 6 illustrate the separate performances of the monolingual and bilingual groups.

Table 5: Orthographic correctness and plausibility – monolingual pupils

	Forms ctd.	Orthographically correct	Plausible		Total	As % of forms ctd.
			Epenthetic	Other phon. plausible		
HAV [♀]	13	2	1	0	3	23.10
MEL [♀]	26	3	0	0	3	11.54
MIN [♀]	29	14	1	2	17	58.62
OLC [♂]	29	12	5	2	19	65.52
SÜM [♂]	28	16	2	2	20	71.43
TOL [♂]	30	21	2	4	27	90.00
<i>Total</i>	<i>155</i>	<i>68</i>	<i>11</i>	<i>10</i>	<i>89</i>	
<i>Average</i>		<i>11.33</i>	<i>1.83</i>	<i>1.67</i>	<i>14.83</i>	<i>53.36</i>

Table 6: Orthographic correctness and plausibility – bilingual pupils

	Forms ctd.	Orthographically correct	Plausible		Total	As % of forms ctd.
			Epenthetic	Other phon. plausible		
DAM [♀]	30	22	2	1	25	83.33
EME [♀]	26	16	2	0	18	69.23
ÖYK [♀]	23	17	1	0	18	78.26
POY [♂]	30	23	1	1	25	83.33
REH [♂]	25	6	0	3	9	36.00
TUR [♂]	28	25	2	0	27	96.43
<i>Total</i>	<i>162</i>	<i>109</i>	<i>8</i>	<i>5</i>	<i>122</i>	
<i>Average</i>		<i>18.17</i>	<i>1.33</i>	<i>0.83</i>	<i>20.33</i>	<i>74.43</i>

Thus, in terms of the orthographic and phonographic plausibility of the representation of pseudowords, the bilingual case pupils remain more successful than the monolingual ones.

With regard to phenomena at the *segmental level*, the bilinguals are slightly more successful, but the differences here are smaller (Tables 7 and 8).

Table 7: forms and PGC errors in the pseudoword test – monolingual pupils

	Ctd. forms	PGC errors	As % of forms counted
HAV	13	3	23.1
MEL	26	0	0
MIN	29	5	17.2
OLC	29	3	10.3
SÜM	28	2	7.1
TOL	30	1	3.3
TOTAL	155	14	
<i>Average</i>	25.8	2.3	10.2

Table 8: forms and PGC errors in the pseudoword test – bilingual pupils

	Ctd. forms	PGC errors	As % of forms counted
DAM	30	0	0
EME	26	1	3.8
ÖYK	23	2	8.7
POY	30	2	6.7
REH	25	6	24
TUR	28	0	0
<i>Total</i>	162	11	
<i>Average</i>	27	1.8	7.2

Among the bilinguals, REH[♂] is responsible for six out of 11 wrong representations, and among the monolingual case pupils, MIN[♀] accounts for five out of 14 wrong representations. REH's problems stem, amongst others, from non-harmonic vowel representation, that is, he consistently represents [y] with <u> (for example, he writes <emul> for [e.myl]). As already mentioned, REH[♂] is the first-grade case pupil with the lowest proficiency in Turkish. Kurmanjî, his family language, does not have phonemic [y], so there could be a problem caused by the dynamics of second language acquisition. This is also supported by the fact that we find the same phenomenon only in the text of the other first-grade case pupil with a strong Kurdish accent, namely ÖYK[♀]. However, since we do not have any other written texts from REH[♂], we cannot rule out the possibility that this is simply a graphic problem in the sense that he has not yet learnt to spell the particular grapheme <ü>.

Turning to *complexity reduction*, we already noted above that there is a slightly stronger tendency among the monolingual case pupils to follow the strategy of insert-

ing an epenthetic vowel (grapheme) than among the bilinguals (11 occurrences with monolinguals vs. eight with bilinguals), who do not reduce consonantal onsets as much. The tendency not to represent a vowel or a consonant is in general also slightly more frequently observed with monolinguals than with bilinguals (31 occurrences with monolinguals vs. 25 with bilinguals). Reductions from bisyllabic to monosyllabic representations occur far more frequently among the monolingual case pupils (19 occurrences) than among their bilingual counterparts (six occurrences).

When comparing the monolinguals with the bilinguals in terms of complexity reduction in the pseudoword test, we, therefore, note that the monolinguals have a much stronger tendency to reduce different types of complexity (Tables 9 and 10).

Table 9: reduction – monolingual pupils

	Ctd. forms	Syll. red.	C or V red.	Epenthetic	Total	Total as % of ctd. forms
HAV [♀]	13	3	4	1	8	61.5
MEL [♀]	26	9	12	0	21	80.8
MIN [♀]	29	5	3	1	9	31
OLC [♂]	29	1	6	5	12	41.4
SÜM [♂]	28	1	5	2	8	25.6
TOL [♂]	30	0	1	2	3	10
<i>Total</i>	155	19	31	11	61	
<i>Average</i>	25.83	3.17	5.17	1.83	10.17	41.72

Table 10: reduction – bilingual pupils

	Ctd. forms	Syll. red.	C or V red.	Epenthetic	Total	Total as % of ctd. forms
DAM [♀]	30	0	6	2	8	26.7
EME [♀]	26	4	4	2	10	38.5
ÖYK [♀]	23	0	4	1	5	21.7
POY [♂]	30	0	3	1	4	13.3
REH [♂]	25	2	7	0	9	36
TUR [♂]	28	0	1	2	3	10.7
<i>Total</i>	162	6	25	8	39	
<i>Average</i>	27	1	4.17	1.33	6.5	24.48

A weaker bilingual pupil such as REH[♂] accordingly has problems with phoneme-grapheme correspondences, and possibly also difficulties analysing particular phonemes correctly. Syllabic complexity, however, seems more a problem for the monolingual case pupils than for the bilinguals because monolingual pupils attempt to reduce the syllabic complexity more than their bilingual peers.

9 Conclusion

On average, the bilinguals seem to have greater orthographic and phonographic awareness than the monolinguals. This applies more at the syllabic level than at the segmental level. It seems that the awareness of distinctions in the first language Kurmanjî, which permits greater syllabic complexity, is used as a resource in completing the test. On the other hand, the test outcome of a pupil such as REH[♂], whose Turkish displays SLA-interlanguage phenomena, shows that this use of resources only works as long as acquisition of the second language Turkish is largely completed.

It has been claimed in the literature that bilingual children are able to make transfers from their first to their second language as long as their first language is seen as a valuable resource by the dominant society. By contrast, when bilingual children's first language has a low status in the society and/or their access to literacy in the first language is limited, a positive transfer between languages becomes difficult (Cummins 1984; Landry & Allen 1993; Skutnabb-Kangas 1984). In the present study, however, we find the use of first language resources in a context where the bilingual participants' first language (namely Kurmanjî) has a low status and suffers from a lack of institutional support in the dominant society. This makes our results significant and calls for further testing with larger groups.

References

- Aksu Koç, A., Erguvanlı Taylan, E. & Bekman, S. (2002). *Türkiye'de okul öncesi eğitimi: Hizmette duyulan ihtiyaçların saptanması ve çocuğun dil yetisi düzeyinin değerlendirilmesi araştırma raporu* [Preschool education in Turkey. A needs analysis and a survey of linguistic competencies of the children]. Istanbul: Anne Çocuk Vakfı.
- Ayan Ceyhan, M. & Koçbaşı, D. (2011). *Göç ve çokdillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. LAS projesi Türkiye raporu* [Acquisition of literacy in the context of migration and multilingualism. Report of the Turkish side of the LAS Project]. Istanbul: Bilgi University.
- Aygen, G. (2007). *Kurmanjî Kurdish*. Munich: LINCOM.
- Bialystok, E., & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2 (1), 35–44.

- Comeau, L., Comier, P., Grandmaison, E. & La Croix, D. (1999). A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology*, 91, 29–43.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and cognitive functioning. In S. Shapston & V. D'Oyley (Eds.), *Bilingual and multicultural education: Canadian perspectives*, 55–67. Clevedon: Multilingual Matters.
- Durgunoglu, A. Y. (1998). Acquiring literacy in English and Spanish in the United States. In A. Y. Durgunoğlu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context*, 135–147. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Durgunoğlu, A. Y. & Goldenberg, C. N. (2011). *Language and literacy development in bilingual settings*. New York: Guilford Press.
- Durgunoğlu, A. Y. (2006). How language characteristics influence Turkish literacy development. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*, 219–229. Mahwah, N. J., London: Erlbaum.
- Durgunoglu, A. Y. & Öney B. (1999). Cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing*, 11, 281–299.
- Edwards, V. & Rassool, N. (2007). *A review of the literature on approaches to the use of phonics, including synthetic phonics, in the teaching of reading in primary schools and early years settings. Appendix to improving the learning and teaching of early reading skills*. Cardiff: Estyn.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2011). *Turkish: An essential grammar*. London: Routledge.
- Haig, G. (2019). Northern Kurdish (Kurmanjî). In G. Haig & G. Khan (Eds.), *The languages and linguistics of Western Asia: An areal perspective*, 106–159. Berlin: De Gruyter.
- Haig, G. & Öpengin, E. (2018). Kurmanjî Kurdish in Turkey: Structure, varieties, and status. In C. Bulut (Ed.), *Linguistic minorities in Turkey and Turkic speaking minorities of the peripheries*, 157–230. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Haig, G. & Paul, L. (2001). Kurmanjî Kurdish. In J. Garry & C. Rubino (Eds.), *An encyclopedia of the world's major languages, past and present*, 398–403. New York: Wilson.
- Joshi, R. M. & Aaron, P. G. (2005). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, N. J., London: Erlbaum.
- Koçbaş, D., Schroeder, C. & Şimşek, Y. (2020). Comparison of mono- and bilingual pupils in Turkish class. In C. Schroeder & I. Sürig (Eds.), *Literacy Acquisition in Schools. Project Report (2007–2011)*, 467–488. Potsdam: Universitätsverlag.
- Landry, R., & Allard, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education: The effects of schooling and ethnolinguistic vitality on additive and subtractive bilingualism. In L. M. Malave (Ed.), *Proceedings of the National Association for Bilingual Education Conferences (NABE)*, 1–30. Washington, D. C.: Educational Resources Information Centre.
- McCarus, E. (2009). Kurdish. In G. Windfuhr (Eds.), *The Iranian languages*, 587–633. London: Routledge.
- Mehlem, U. (2015). Sprachanalytische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder am Schulanfang. In C. Röber-Siekmeyer & H. Olfert (Eds.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben*, 227–252. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Menz, A. & Schroeder, C. (2015): Schriffterwerb in der Türkei (und türkischer Schriftspracherwerb in Deutschland). In C. Röber-Siekmeyer & H. Olfert (Eds.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben*, 55–68. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Menz, A. & Schroeder, C. (2008). Türkçenin yazımına yeni bir yaklaşım: Sesbilimselliğin mitinin sorgulanması [A new approach to Turkish orthography: Challenging the myth of phonological adequacy]. In Y. Aksan & M. Aksan (Eds.), *XXI Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (10–11 Mayıs 2007, Mersin), 1–9. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1–5. Sınıflar). Öğretim programı ve kılavuzu* [Turkish in primary schools (grade 1–5). Curriculum and teacher manual]. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Öney, B. & Goldman, S. R. (1984). Decoding and comprehension skills in Turkish and English: Effects of the regularity of grapheme-phoneme correspondences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 557–568.
- Polat, N. & Schallert, D. (2013). Kurdish adolescents acquiring Turkish: Their self-determined motivation and identification with L1 and L2 communities as predictors of L2 accent attainment. *The Modern Language Journal*, 97(3), 745–763.
- Rosenberg, P. & Schroeder, C. (2016). *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriflichkeit*. Berlin: De Gruyter.
- Schroeder, C. & Sürig, I. (2020). *Literacy acquisition in schools. Project report (2007–2011)*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schroeder, C. (2020). The acquisition of orthography in heritage Turkish in Germany. *Written Language and Literacy (WL&L)*, 23 (2), 251–271.
- Shokri, N. (2002). Syllable structures and stress in Bahdinani Kurdish. *Sprachtypologie und Universalienforschung (STUF)*, 55 (1), 80–97.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sürig, I., Simsek, Y., Schroeder, C. & Boness, A. (2016). *Literacy acquisition in school in the context of migration and multilingualism: A binational survey*. Amsterdam: Benjamins.
- Thackston, W. M. (2006). *Kurmanji Kurdish. A reference grammar with selected readings*. Cambridge, Mass.: Harvard University.
- Topbaş, S. (2011). Implications of bilingual development for specific language impairments in Turkey. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25, 989–997.

Zweitalphabetisierung deutsch-spanisch bilingualer Kinder

IRENE CORVACHO DEL TORO

Prominent in der Forschung Ulrich Mehlems ist die kontrastive Analyse zwischen dem arabischen und dem deutschen Sprach- und Schriftsystem. Eine wichtige Perspektive eröffnet seine Beschäftigung nicht nur mit dem Erlernen des Deutschen als Zweitsprache (Umgebungs- und Schulsprache), sondern auch das Erlernen der Herkunftssprachen in Deutschland (vgl. Mehlem, 1998; 2001; 2012; Mehlem, Spaude & Mochalova, 2013). So möchte ich in diesem Beitrag über die Zweitalphabetisierung von mehrsprachigen Kindern in Deutschland in der Herkunftssprache Spanisch berichten (vgl. Corvacho del Toro, 2004).

1 Einleitung

Im Beitrag werden das deutsche und das spanische Sprach- und Schriftsystem unter Berücksichtigung psycholinguistischer Sprachverarbeitungsprozesse linguistisch kontrastiert. Die kontrastive Linguistik beschäftigt sich mit dem Vergleich verschiedener Sprachen und Sprachphänomene (vgl. Fisiak, 1990). In Misskredit geraten ist die kontrastive Analyse aufgrund ihres misslungenen Anspruchs, Fehler vorherzusagen (vgl. Edmonson & House, 1993). Ihre Berechtigung behält sie dennoch aufgrund ihrer Erklärungskraft. Beim Vergleich der Erst- mit einer Fremd- oder Zweitsprache können oft linguistische und psycholinguistische Erklärungen für einen Großteil der Fehler gefunden werden. In der Angewandten Linguistik haben kontrastive Studien zu Recht einen festen Platz. Aus ihnen werden sowohl theoretische Grundlagen erarbeitet als auch Erkenntnisse für die Optimierung von Lehr-Lernprozessen gewonnen. Die Forschungsfragen des vorliegenden Beitrags lauten: Welche Rechtschreibfehler zeigen sich zu Beginn der Alphabetisierung in Spanisch? Welche Merkmale des deutschen und des spanischen Schriftsystems widerspiegeln diese Fehler? Welche Annahmen und Erkenntnisse der Kinder über das Schriftsystem werden durch die Rechtschreibfehler sichtbar?

2 Kontrastive Analyse von Phonem-Graphem-Korrespondenzen

Das deutsche und das spanische Schriftsystem haben einen alphabetischen Schrifttyp; sie bilden Phoneme der Standardlautung ab (Börner, 1975; Mosterín, 1981; Contreras, 1994). Ausgehend von der Einteilung in Basis- und Orthographeme (Thomé, 1992; 1998; Thomé & Thomé, 2016) vergleicht die vorzustellende Analyse die Phonem-Graphem-Korrespondenzen des Deutschen und des Spanischen. Diese Unterscheidung ist zielführend, um genaue Aussagen über die Anwendung von Rechtschreibstrategien (voralphabetisch, alphabetisch, orthografisch; vgl. Thomé & Thomé, 2020; Thomé, Corvacho del Toro & Thomé, 2011) treffen zu können. Basisgrapheme vermitteln ausschließlich lautliche Information, sie sind unmarkiert (vgl. Thomé, 1992; Jakobson, 1969) und stellen quantitativ das häufigste Graphem für ein Phonem dar. Schreibungen, die sich allein aus Korrespondenzen zwischen Phonemen und Basisgraphemen ergeben, entsprechen der phonologischen Wortform (vgl. Eisenberg & Fuhrhop, 2007). Orthographeme werden als die markierten Schreibungen angesehen, sie treten seltener auf und beinhalten neben der lautlichen (phonologischen) zusätzlich morphologische Information. Orthographeme stehen in Beziehung zu orthografischen Regelmäßigkeiten, z. B. Dehnungs-h für Grapheme wie <ah>, <äh> u. a., oder das Graphem <v> für den Präfix <ver>.

Tabelle 1 zeigt die Phoneme des Deutschen und des Spanischen mit den korrespondierenden Basis- und Orthographemen. Für das deutsche Schriftsystem wird Thomé (1992, 1999; Thomé, Siekmann & Thomé, 2011) zugrunde gelegt; für das Spanische liegt keine vergleichbare Auszählung vor. Grapheme werden als Orthographeme des Spanischen betrachtet, wenn sie neben der lautlichen Information die Beachtung weiterer (bspw. morphologischer) Kriterien erfordern (vgl. Corvacho del Toro, 2004).

Tabelle 1a: Konsonanten

Phonem	Deutsch Allophone	Spanisch Allophone	Basis- graphem	Ortho- grapheme	„Basis- graphem“	„Ortho- grapheme“
/p/	[p ^h] [p]	[p]	<p>	 <pp>	<p>	
/b/	[b]	[b] [β]		<bb>		 <v> <w>
/f/	[f]	[f]	<f>	<v> <ff> <ph>	<f>	
/t/	[t ^h] [t]	[t]	<t>	<d> <tt> <dt> <th>	<t>	
/d/	[d]	[d] [ð]	<d>	<dd>	<d>	
/θ/		[θ]				<c> <z>
/s/	[s]	[s] [z]	<s>	<ß> <ss>	<s>	

(Fortsetzung Tabelle 1a)

Phonem	Deutsch Allophone	Spanisch Allophone	Basis- graphem	Ortho- grapheme	„Basis- graphem“	„Ortho- grapheme“
/tʃ/	[tʃ]	[tʃ]	<tsch>		<ch>	
/j/	[j]	[j] [j]	<j>		<y>	<y>
/k/	[kʰ] [k]	[k]	<k>	<g> <ck> <ch> <c>		<c> <qu> <k>
/g/	[g]	[g] [ɣ]	<g>	<gg>		<gu> <g>
/x/	[ç] [x]	[x] [h]	<ch>	<g>		<j> <g>
/m/	[m]	[m] [m]	<m>	<mm>	<m>	<n>
/n/	[n]	[n] [ɲ]	<n>	<nn>	<n>	
/ɲ/		[ɲ]			<ñ>	
/l/	[l]	[l]	<l>	<ll>	<l>	
/λ/		[λ]			<ll>	
/r/	[r] [e]	[r] [r]	<r>	<rr> <rh>	<r>	
/ɾ/		[r] [ɾ]				<r> <rr>
/ŋ/	[ŋ]		<ng>	<n>		
/v/	[v]		<w>	<v>		
/z/	[z]	[z]	<s>			
/ʃ/	[ʃ]		<sch>	<s>		
/h/	[h]		<h>			
/pf/	[pf]		<pf>			
/ts/	[ts]		<z>	<tz>		
/ks/	[ks]		<chs>	<x>	<x>	

Tabelle 1b: Vokale, Diphthonge und Halbkonsonanten

Phonem	Deutsche Allophone	Spanische Allophone	Basis- graphem	Ortho- grapheme	„Basis- graphem“	„Ortho- grapheme“
/a:/	[a:]	[a] [α]	<a>	<ah> <aa>	<a>	<ha>
/a/	[a]		<a>			
/e:/	[e:] [e]	[e] [ɛ]	<e>	<eh> <ee>	<e>	<he>
/i:/	[i:] [i]	[i]	<ie>	<ih> <i> <ieh>	<i>	<y> <hi>

(Fortsetzung Tabelle 1b)

Phonem	Deutsche Allophone	Spanische Allophone	Basis-graphem	Ortho-grapheme	„Basis-graphem“	„Ortho-grapheme“
/ɪ/	[ɪ]		<i>	<ie>		
/o:/	[o:] [o]	[o] [ɔ]	<o>	<oh> <oo>	<o>	<ho>
/ɔ/	[ɔ]		<o>			
/u:/	[u:] [u]	[u] [w]	<u>	<uh>	<u>	
/ʊ/	[ʊ]		<u>			
/ɛ:/	[ɛ:]		<ä>	<äh>		
/ɛ/	[ɛ]		<e>	<ä>		
/ø:/	[ø:]		<ö>	<öh>		
/œ/	[œ]		<ö>			
/y:/	[y:] [ʏ]		<ü>	<üh> <y>		
/y/	[y]		<ü>			
/ə/	[ə]		<e>			
/aɪ/	[aɪ]		<ei>	<ai>		
/aʊ/	[aʊ]		<au>	<auh>		
/ɔɪ/	[ɔɪ]		<eu>	<äu>		
/j/		[j]				<y> <hi>
/w/		[w]				<w> <hu> <ü>

Anmerkung: Die spanischen Diphthonge werden nicht vorgestellt, weil ihre Anzahl sehr hoch und ihre Wiedergabe für in Deutsch erstalphabetisierte Kinder bis auf /aɪ/ und /ɔɪ/ unproblematisch ist.

3 Zweitalphabetisierung

Wie der Begriff Zweitalphabetisierung selbst zum Ausdruck bringt, setzt eine Zweitalphabetisierung eine Erstalphabetisierung voraus. Das bedeutet, dass das alphabetische Schreiben in der Zweitsprache einsetzt, wenn die (bilingualen) Kinder bereits mit dem Schreiben und der Schrift an sich vertraut sind. So geht es bei der Zweitalphabetisierung nicht um ein langsames Heranführen an die Schrift, sondern um eine Neustrukturierung des bereits erworbenen Wissens durch Ergänzung und Sensibilisierung auf das neue Schriftsystem. Zu diesem Lernprozess passt die Vorstellung einer Interlanguage oder Lernersprache (vgl. Selinker, 1972).

3.1 Interlanguage und CUP-Modell

Der Begriff Interlanguage stammt aus der Fremdsprachenerwerbsforschung (vgl. James, 1990; 1998). Er wurde von Selinker (1972) eingeführt. Die Interlanguage-Hypothese besagt, dass der Fremdsprachenlerner beim Erwerb der Fremdsprache ein spezifisches Sprachsystem herausbildet, das Züge von Grund- und Fremdsprache (oder Zweitsprache) sowie eigenständige (unabhängig von der Grund- und Zweitsprache) sprachliche Merkmale aufweist. Rechtschreibfehler während des Rechtschreiberwerbs sind durch den Einsatz vergleichbarer psycholinguistischer Prozesse wie denen der Interlanguage charakterisiert: Transfer aus anderen Sprachen, Transfer aus der Lernumgebung, Übergeneralisierungen, Einsatz von Lernstrategien und Kommunikationsstrategien (vgl. Selinker 1972, S. 216 ff.). So liegt es nahe, diesen transitiven Schriftgebrauch als eine *Lernerschriftsprache* zu betrachten. Die *Zielschriftsprache* orientiert sich an der orthografischen Norm des Zweitschriftsystems, welche im Falle des Spanischen der Real Academia (REA) unterliegt.

Ein weiteres wichtiges Modell zur Beschreibung der Zweitalphabetisierung stellt das CUP-Modell (*Common Underlying Proficiency*; vgl. Cummins & Swains 1986, S. 81 ff.) dar. Mithilfe des CUP-Modells kann die anfänglich festzustellende Erleichterung der Zweitalphabetisierung gegenüber der Erstalphabetisierung erklärt werden. Die Kinder übernehmen bei der Zweitalphabetisierung das bei der Erstalphabetisierung erlernte Wissen über Schrift, z. B. ihre Beziehung zu Lauten. Dieses beschleunigt zunächst die Zweitalphabetisierung und wirkt sich insofern positiv aus. Da der Transfer von konkretem Wissen und abstrakten Konzepten zunächst ungefiltert geschieht, kommt es allerdings dazu, dass sprachspezifische Elemente des ersten Schriftsystems fälschlicherweise auf das zweite Schriftsystem transferiert werden. Im Laufe der Zweitalphabetisierung werden sie sensibilisiert für: a) das, was sie für beide Schriftsysteme ohne Einschränkung verwenden können (z. B. die Schreibrichtung); b) das, was einer Veränderung bedarf (z. B. die Benutzung der Großbuchstaben oder die Nicht-Markierung der Vokalquantität im Spanischen) und natürlich für c) das, was neu gelernt werden muss (z. B. das Graphem <ñ>).

3.2 Das phonologische Sieb der Erstsprache (Modell)

Bei der Zweitalphabetisierung von bilingualen Kindern sind Fehler bei der Umsetzung von Lauten in Schrift zu beobachten, die auf das erstgelernte Schriftsystem zurückgehen. Als Ursache für falsche Phonem-Graphem-Zuordnungen sieht bspw. Slembek (1986, S. 15) eine falsche Aussprache bedingt durch eine falsche Perception als ursächlich (für die Phonetik und Phonologie des Spanischen und des Deutschen siehe Gramb-Kempff, 1988; Canellada & Kuhlmann, 1987; Ternes, 1976; 1987). Es wird angenommen, dass ein mangelhaft entwickeltes Lautdiskriminierungsvermögen in der Zweitsprache bzw. zumindest unzureichend entwickelte Kenntnisse des Lautsystems der Standardsprache bestimmte orthografische Fehler verursachen (vgl. Slembeck, 1986; Felix, 1993). Auf keinen Fall kann ausgeschlossen werden, dass orthografische Fehler das Resultat einer abweichenden Perception und einer daraus resultierenden fehlerhaften Aussprache sein können. Dieses ist aber keineswegs eine Eigenart bilingualer Kinder, sondern tritt auch bei monolingualen Kindern am Anfang ihrer

Schreibentwicklung auf, denn die Referenz auf die Standardaussprache stellt sich für alle Kinder und nicht speziell für mehrsprachige. Das Schreibenlernen begrenzt das Spektrum der gehörten Laute. Laute werden selektiv in den Diensten der Phonographie und der Wiedergabe grammatischer Einheiten wahrgenommen (vgl. Ternes, 1986). Orthografische Fehler in dem zweiten Schriftsystem werden oft und vorschnell als phonologische Interferenzen interpretiert. Sie können aber auch in dem Zweitschriftsystem selbst (morphologisch, syntaktisch) oder in der Interaktion beider Schriftsysteme begründet sein. Es ist deshalb unabdingbar, zwischen phonologisch und orthografisch verursachten Fehlern zu unterscheiden.

Nach Trubetzkoy (1971) prägt die Phonologie der Erstsprache bei jedem Menschen ein bestimmtes auditives Muster. Dieses auditive Muster kann als eine Fläche modelliert werden, an der an bestimmten Stellen Empfangszellen eingelassen sind. Diese Empfangszellen bilden eine Art Raster, dessen Dichte und räumliche Verteilung von Sprache zu Sprache verschieden ist. Die Fläche stellt die Gesamtheit der potenziellen auditiven Eindrücke dar, von denen aber nur ein entsprechender Teil je nach Sprache aktiviert ist. Hört die Person ihre Erstsprache, entspricht die räumliche Verteilung der Senderzellen genau der Verteilung der Empfangszellen. Die lautlichen Eindrücke können das Auditionsmuster des Hörers ungehindert passieren und interpretiert werden. Hört der Mensch jedoch eine Fremdsprache, bilden Sendezellen der Fremdsprache und Empfangszellen der Erstsprache ein jeweils anderes Raster. Das Auditionsmuster der Erstsprache enthält dann in Bezug auf das der Fremdsprache sog. „*perception blind spots*“ (vgl. Lado 1957, S. 11), d. h. solche Punkte, an denen sich keine Empfangszellen für auftreffende Signale befinden. Die Empfangszellen der Ausgangssprache wirken sich wie ein Filter auf die Signale der Fremdsprache aus. Selbstverständlich sind die Produkte der Interferenzen vom lautlichen Material der jeweiligen Ausgangs- und Fremdsprache abhängig (vgl. Trubetzkoy 1971, S. 47 ff.). Dieses auditive Perzeptionsmodell lässt sich schlecht auf die Situation der Rechtschreibfehler bei bilingualen Kindern übertragen. Bei simultanem Bilinguismus ist davon auszugehen, dass das auditive Raster beider Sprachen ausgebildet ist. Dennoch kommen Rechtschreibfehler vor, die auf Interferenzen in der Verarbeitung von Phonemen zu verweisen scheinen.

3.3 Die phonographemische Fläche (Modell)

Analog zu dem auditiven Modell kann ein Modell angenommen werden, das die auditive Perzeptionsfähigkeit um die Kodierung der Phonem-Graphem-Korrespondenz ergänzt: eine sog. *phonographemische* Fläche, die durch die Erstalphabetisierung geprägt wird (vgl. Corvacho del Toro, 2004). Beim Erwerb des ersten Schriftsystems lernen die Kinder die Sprachlaute der Erstsprache zu abstrahieren, um die Phoneme verschriftlichen zu können. Die auditiven Empfangszellen werden auf diese Weise im Sinne einer Reduktion auf Phoneme optimiert. Die Kinder werden dafür sensibilisiert, was zu vernachlässigen ist, und was zu hören relevant ist, weil es eine graphemische Repräsentation besitzt und in der Schrift auf die Bedeutungsunterscheidung referiert. Diese phonographemische Prägung der Erstalphabetisierung wirkt sich wie ein Sieb bei der Zweitalphabetisierung aus. Dadurch kommt es auf der graphemati-

schen Ebene zu Phänomenen wie Identität und Spaltung von Phonemen. So versuchen Kinder bspw., wenn sie auf Spanisch schreiben, ein labiodentales stimmhaftes /v/ entsprechend <v> oder ein plosives /b/ entsprechend von den Lippen der Lehrerin abzulesen, denn diese haben im Deutschen Phonemstatus und werden auch graphematisch unterschiedlich wiedergegeben. Dieses gilt aber nicht für das Spanische. Die Kinder verwechseln nicht die Phoneme bzw. ihre allophonischen Realisationen, denn ihre Aussprache ist nicht ausländisch gefärbt. Vielmehr versuchen sie, die bei der Erstalphabetisierung gelernte Phonemabstraktion auf die zweitalphabetisierte Sprache und das neu zu lernende Schriftsystem anzuwenden.

4 Datenbasis

Der Fehlerkorpus entstand im Rahmen einer wöchentlichen Nachmittagsschule zur Zweitalphabetisierung von deutsch-spanisch aufwachsenden Schülerinnen und Schülern in Hamburg (vgl. Corvacho del Toro, 2004). Ziel des wöchentlichen Nachmittagsunterrichts ist, die literalen Kompetenzen in der Familiensprache zu stärken. Der Korpus besteht aus den vielfältigen schriftlichen Arbeiten der teilnehmenden 20 Kinder. Der Unterricht findet in vier Gruppen statt; die Kinder sind zwischen 6 und 13 Jahre alt. Die meisten von ihnen haben ein spanisch- und ein deutschsprachiges Elternteil. Bei diesen Probanden kann von simultanem Bilinguismus ausgegangen werden, da von Geburt an beide Sprachen gelernt und täglich gebraucht werden. Deutsch hat sich aufgrund der Beschulung als die starke, Spanisch als die schwache Sprache entwickelt. Drei der Kinder stammen aus deutschen Familien, die im spanischsprachigen Ausland gelebt haben, als die Kinder zwischen fünf und acht Jahre alt waren. Diese Kinder erwarben die spanische Sprache im natürlichen Kontext. Sie besuchten dort deutsche Auslandsschulen und wurden in Deutsch erstalphabetisiert. Nach der Rückkehr nach Deutschland wollten die Eltern, dass die Zweisprachigkeit der Kinder erhalten bleibt, und meldeten sie deshalb in der spanischen Nachmittagsschule an. Die Förderung in der Nachmittagsschule soll die spanischen schriftsprachlichen Kompetenzen stärken.

5 Rechtschreibanalyse

Wird Rechtschreiben als aktiver innerer Regelbildungsprozess (vgl. Eichler, 1991) aufgefasst, so können Rechtschreibfehler genutzt werden, um Hypothesen zu entwickeln, über welches Verständnis bzw. welche Kenntnisse des orthografischen Systems der jeweilige Lerner verfügt. Eine qualitative Rechtschreibfehleranalyse bietet die Möglichkeit, den jeweiligen Lernstand im Rechtschreiberwerb zu bestimmen (vgl. Siekmann & Thomé, 2012, Eichler 1983; 1986). Rechtschreibfehler liefern Hinweise über falsche Annahmen über das Schriftsystem, über fehlendes Wissen beim Schreiben und über die fehlenden notwendigen Rechtschreibstrategien. Ein bereits alphabetisiertes Kind muss selbst Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die im zweiten Schriftsystem eine 1:1-Beziehung aufweisen, zum Teil als Abweichung gegenüber

dem erstgelernten Schriftsystem (um)lernen; somit beginnt aus der Perspektive dieses Kindes das orthografische Schreiben (d. h. Beachtung von konkurrierenden Prinzipien) in der Zweitalphabetisierung von Anfang an. Die meisten Phonem-Graphem-Korrespondenzen verlangen eine kontrastive Differenzierung zum erstgelernten System. Folgend werden Rechtschreibfehler aus dem gesammelten Korpus beschrieben und begründet.

 für /p/, *<d> für /t/ und *<g> für /k/

Ein häufig auftauchender Fehler der Kinder im Anfangsstadium ist die Schreibung von * statt <p> für das spanische Phonem /p/ und der von *<d> statt <t> für das spanische /t/. Die spanischen und die deutschen Plosive sind auf der **phonemischen** Ebene ähnliche Laute. Sie nehmen in beiden Sprachen einen ähnlichen Stellenwert im Rahmen des gesamten Phonemsystems ein und werden deswegen mit denselben IPA-Symbolen transkribiert. Auf der **phonetischen** Ebene bestehen jedoch entscheidende Unterschiede in der Realisierung, und zwar in ihrer unterschiedlichen Stimmeinsatzzeit, *voice onset time* (VOT). Lisker und Abramson definieren *voice onset time* als: „the time interval between the burst that marks release and the onset of periodicity that reflects laryngeal vibration“ (Lisker & Abramson 1964, S. 422). VOT wird in Millisekunden gemessen: Ein VOT-Wert von 0 ms bedeutet, dass das Geräusch der ausströmenden Luft und das Pulsieren der Stimmritzen gleichzeitig stattfinden. Negative VOT-Werte markieren die Zeit, bevor die ausströmende Luft Geräusche verursacht (*prevoicing or voicing lead*), während positive VOT-Werte diejenige Zeit der *vocal striations* wiedergeben, die nach dem Beginn des ausströmenden Geräusches eingesetzt hat (*voice lag*) (vgl. González-Bueno, 1997, S. 252). Abweichende VOT-Werte werden als Ursache für eine ausländische Aussprache und dafür, dass sie als solche von Muttersprachlern perzipiert wird, verantwortlich gemacht (ebd.).

Bei den spanischen stimmlosen Plosiven findet keine oder nur eine kurze Zeitverzögerung zwischen dem Freisetzen der ausströmenden Luft und dem Pulsieren der Stimmritzen statt. Die stimmhaften Plosive des Spanischen weisen negative VOT-Werte und keine Aspiration auf. Im Gegensatz dazu haben stimmlose deutsche Plosive eine lange Zeitverzögerung zwischen dem Freisetzen der ausströmenden Luft und dem Pulsieren der Stimmritzen, weisen also positive VOT-Werte auf. Auf die Plosive im Deutschen folgt eine mehr oder weniger große Menge frei ausströmender Luft. Sie weisen in anlautender Wortstellung Aspiration auf. Die Phoneme /b, d, g, p, t, k/ sind zwar im Deutschen und im Spanischen phonologisch betrachtet gleiche Phoneme, werden aber verschieden realisiert. Dieser Unterschied in der Realisierung der Phoneme ist ursächlich für Fehlschreibungen im Bereich der Plosiven. Die bilingualen Kinder nehmen den Unterschied in der Realisierung wahr; ihre bei der Zweitalphabetisierung anfänglichen Fehlschreibungen sind also Folge einer perzeptionsgetreuen grafischen Umsetzung gemäß dem Schriftsystem des Deutschen. Die stimmlosen /p, t/ des Spanischen fallen aufgrund der Verschiebung der VOT-Werte mit den stimmhaften /b, d/ des Deutschen zusammen. Bis die Kinder dieses „erkannt“ haben, entspricht ihre grafische Umsetzung der spanischen Plosive der orthografischen Konvention des deutschen Schriftsystems. So kommt es zu Fehlschrei-

bungen wie *<ban> statt <pan> und *<donderias> statt <tonterias>. Nach meinen Beobachtungen beansprucht der Lernprozess bis zur richtigen Schreibung unter den gegebenen Bedingungen bis zu einem Jahr. Die neuen Zuordnungen lernen die Kinder am besten anhand von Musterwörtern: Sie prägen sich einzelne Wörter ein, denen sie die restlichen zuordnen. In fortgeschrittenen Gruppen kommen Fehler dieser Art nicht mehr vor. Die Ursachen dieser Fehlschreibungen sind weder eine abweichende Perzeption noch eine abweichende Aussprache, sondern im Gegenteil eine sehr genaue Perzeption.

Bei der Umsetzung der Plosive /k/ und /g/ und ihrer jeweiligen Korrespondenz wurde nur eine Verwechslung *<g> statt <c> (*<gorto> anstatt <corto>) beobachtet. Die VOT-Werte für /k/ liegen im positiven Bereich der Skala (vgl. Lisker & Abramson, 1967, S. 409 für die VOT-Werte), was auf systematische Unterschiede zwischen /p, b/ und /k, g/ verweist. Die Ausnahme *<gorto> trat in einer Übung zum freien Schreiben auf. Die junge Schülerin befand sich am Anfang des Schriftspracherwerbs auch im Deutschen. Dieser Umstand liefert vielleicht eine mögliche Erklärung für die Verwechslung in der Umsetzung des Phonems /k/.

<w> für /b/

Am Anfang der Zweitalphabetsierung verschriftlichen die Kinder das Phonem /b/ als *<w>, z. B. *<wela> für <vela>. Außerdem versuchen sie labiodentales /v/ auszusprechen, z. B. /vino/ mit einem überdeutlichen /v/, und möchten bestätigt wissen, dass sich die Unterscheidung bilabial-labiodental auf <v>: labiodental; : bilabial übertragen lässt. Bei Diktaten fordern sie die Lehrerin auf, langsamer zu sprechen, um ihre Lippenbewegung aufmerksamer beobachten und von der Artikulation auf die Schreibung schließen zu können. Beide Fehler, sowohl die falsche Korrespondenz des Phonems als auch die Anpassung der Aussprache an die Schrift, gehen auf das deutsche Schriftsystem zurück. Sie setzen das Graphem <w> ein, um den angeblich dem deutschen Phonem /v/ identischen Laut zu repräsentieren.

Das Deutsche besitzt ein Phonem /v/, welches als Basisgraphem <v>, als Orthographem <v> verschriftlicht wird. Das Graphem <v> leitet die Kinder aber verstärkt zu der Annahme, es würde sich um ein labiodentales /v/ handeln. Im Spanischen gibt es das Phonem /v/ nicht, es gibt aber das Graphem <v>. Dieses korrespondiert im Spanischen mit den allophonischen Realisierungen [b] und [β], welche aber auch durch das Graphem repräsentiert werden können. Eine Entscheidung nach dem Kriterium der Häufigkeit in Basisgraphem und Orthographem ist hierbei schwierig. Die Kinder verfügen über keine Phonem-Graphem-Korrespondenz für die spanische Realisation, und deshalb ordnen sie dem Phonem /b/ das am nächsten liegenden Graphem <w> zu. Dass es sich um ein /b/ handelt, erkennen sie zwar phonologisch (in der Perzeption und Bedeutungsentnahme), sie wissen aber zunächst nicht, welches Graphem diesem gemäß dem spanischen Schriftsystem zuzuordnen ist. Sehr bald erkennen sie, dass <w> im Spanischen höchst selten vorkommt, nämlich nur in Fremdwörtern. So fangen sie an, vermehrt <v> einzusetzen. Diese Schreibung korrespondiert im Deutschen, wenn sie auch orthografisch ist, durchaus mit dem Phonem /v/. Diese Entwicklung ist gut und richtig, aber damit haben sie noch nicht das eigentliche Ziel

erreicht, zu internalisieren, dass /v/ im Spanischen nicht vorkommt und dass die Schreibungen <v> und für /b/ stehen. Die Verteilung, wann <v> und wann geschrieben wird, ist im Spanischen willkürlich (vgl. Weißkopf 1994, S. 26 ff.). Alle Schreiber des Spanischen – auch die monolingualen – müssen die Schreibungen <v> und zum größten Teil allein durch Memorieren lernen.

<c> oder <qu> für /k/ anstatt *<k>

Am Anfang der Zweitalphabetisierung schreiben alle Kinder für den Laut [k] ein Graphem <k>, bedienen sich also des entsprechenden Basisgraphems des Deutschen für die spanische Schreibung. Die Schreibung des Phonems /k/ variiert im Spanischen je nachdem, welcher Vokal folgt: Folgen auf /k/ die Vokale /a/, /o/ oder /u/, dann muss das Graphem <c> gesetzt werden; folgen auf /k/ dagegen /e/ oder /i/, muss das Doppelgraphem <qu> gesetzt werden: <ca, co, cu> <que, qui>.

Wenn die Kinder gelernt haben, dass <k> im Spanischen ein sehr seltenes Graphem ist und dass die [k]- Laute durch <c> oder <qu> dargestellt werden, ist eine Phase der Übergeneralisierung zu beobachten, in der sie für alle [k]- Laute ein <c> einsetzen, also auch vor /e/ und /i/: So schreiben sie beispielsweise *<porce> statt <porque>. Gleichzeitig verwenden die Kinder <q> für die Lautfolge [kua] oder [kue], z. B. *<quarenta>, *<quento>, wobei das <u> in diesen Schreibungen kein Nullgraphem wie im Spanischen <qu> darstellt, sondern mit dem Vokal /u/ korrespondiert. Der Grund für dieses Phänomen könnte auf der Tatsache beruhen, dass der Buchstabe an sich /ku/ heißt, und wäre somit ein Phänomen von *letter naming*. Da die Kinder sich aber bereits in einer weit fortgeschrittenen alphabetischen Phase befinden, kann davon ausgegangen werden, dass sie ein <q> schreiben aufgrund der Interferenz mit der internalisierten graphotaktischen deutschen Regel, welche <q> nur als Digraph¹ für die Abfolge /kv/ auftreten lässt. Im Spanischen ist <qu> ein Digraph, hat Graphemstatus und korrespondiert mit dem Phonem /k/. Dass die Kinder aber auf jeden Fall den phonematischen Unterschied zwischen der deutschen /kv/- und spanischen /ku/- Abfolge wahrnehmen, zeigt sich z. B. daran, dass sie sich über die Aussprache von Muttersprachlern des Spanischen, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, lustig machen, weil diese selten in der Lage sind, <Quark> richtig auszusprechen.

<c> für /θ/ und /s/, aber auch /k/

Das Graphem <c> bereitet den Kindern über lange Zeit große Schwierigkeiten. Diese beruhen auf der umgebungsbedingten phonematischen Zuordnung von <c>: Vor /e, i/ repräsentiert es /θ/ oder – wo *Seseo* vorkommt – /s/, vor /a, o, u/ repräsentiert es /k/. Die Korrespondenz ist also in graphophonemischer Richtung polyrelational. Deshalb werden den Kindern, die in Spanisch erstalphabetisiert werden, systematisch die silbischen Kombinationen <ca>, <co>, <cu> für /ka, ko, ku/ und <ce>, <ci> für /θe, θi/ beigebracht.

1 Im spanischen Schriftsystem tritt <q> zwar auch nur als Digraph auf: <qu>, das <u> wird aber im Gegensatz zum Deutschen nicht ausgesprochen, es ist ein Nullgraphem.

Polyrelationale Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK: Leserichtung) existieren auch im Deutschen. Das Phänomen kann für die Kinder also nicht als völlig neu eingestuft werden. So korrespondiert z. B. das Graphem <n> mal mit dem Phonem /n/, mal mit dem Phonem /n/; oder auch die Grapheme <b, d, g> repräsentieren mal die stimmhaften Verschlusslaute /b, d, g/, mal die stimmlosen /p, t, k/. Doch die deutschen Phonempaare, die durch die graphematische komplementäre Distribution abgebildet werden, sind nah miteinander „verwandt“, sie bilden privative Oppositionen (vgl. Trubetzkoy, 1971, S. 67): Sie unterscheiden sich durch das gleiche Merkmal voneinander, im ersten Fall nasalisiert/unnasalisiert, im zweiten stimmhaft/stimmlos. Dagegen handelt es sich bei den Phonemen /k/ und /θ/ bzw. /s/ des Spanischen um völlig verschiedene Laute: [k] ist ein velarer stimmloser Verschlusslaut, /θ/ und /s/ sind beides Frikative jeweils dental und alveolar (*apicoalveolar*; für die lateinamerikanische Varietät: *predorsoalveolar*) (vgl. Gramb-Kempff, 1988; Navarro Tomás, 1990). Das <c> kommt im Deutschen nur als Graphemkombination vor: <ch>, <ck>, <sch>. Als einzelnes Graphem, direkt gefolgt von einem Vokal, kommt es nur in Fremdwörtern vor, welche außer <Café> und <Computer> den Kindern unbekannt sein dürften. Das bedeutet, dass den Kindern das Graphem <c>, wie es im Spanischen verwendet wird, neu ist. Das hat einen sehr zeitintensiven Lernprozess zur Folge.

<ni> für <ñ>

Eine weitere Fehlschreibung der in Deutsch erstalphabetisierten Kinder besteht darin, das spanische Phonem /ɲ/ anstatt durch das Graphem <ñ> mit der Graphemfolge *<ni> zu verschriftlichen. Die Kinder würden jedoch beispielsweise das Wort <niña> keinesfalls als */ninia/ vorlesen oder aussprechen. Trotz einer korrekten Aussprache misslingt die Umsetzung des Lautes /ɲ/. Die Ursache ist also in der Prägung der phonographemischen Fläche durch die Erstalphabetisierung zu suchen (siehe 3.3).

Die von den Kindern bei der Verschriftlichung des Lautes /ɲ/ vorgenommene Spaltung in zwei Grapheme, die nacheinander gelesen dem Höreindruck des Lautes /ɲ/ sehr nahekommen, entspricht das von Szulc (1973, S. 114ff.) beschriebene Phänomen der Phonemspaltung. Wenn Lerner in der Fremdsprache einen Laut wiedergeben müssen, der in ihrer Erstsprache nicht vorkommt, der sich aber im Grenzbe-
reichen von zwei Lauten der Erstsprache befindet, sprechen die Lerner einfach die angrenzenden Laute nacheinander aus, wodurch sie den Höreindruck erzeugen, der dem fremdsprachlichen Laut sehr nahekommt. Die bei der Aussprache von Fremdsprachenlernern vorgenommene Zerlegung eines Phons in zwei Phone geht auf eine leicht unpräzise Perzeption zurück: Nach dem auditiven Perzeptionsmodell (vgl. Trubetzkoy, 1971) handelt es sich bei dem für die Lerner neuen Laut der Fremdsprache um ein Phon, das sich auf der auditiven Fläche zwischen zwei durch die Erstsprache geprägten Empfangszellen befindet.

Das auditive Modell und das Phänomen der Phonemspaltung auf die Schreibung der bilingualen Kinder bei der Zweitalphabetisierung übertragen, würde also bedeuten, dass die Kinder keine Empfangszellen für die graphematische Zuordnung des Phonems besitzen, da ihre phonographemische Fläche durch die Erstalphabetisie-

rung geprägt ist und es im erstgelernten Schriftsystem das Phonem /ɲ/ (und das Graphem <ñ>) nicht gibt. Die Kinder entscheiden sich deshalb für eine Graphemabfolge, um das Phonem /ɲ/ darzustellen. So kommt es, bis sich eine eigene Repräsentation für diese Phonem-Graphem-Korrespondenz herausgebildet hat, d. h. die entsprechende Empfangszelle der phonographemischen Fläche ausgeprägt ist, zu Fehlschreibungen wie *<nia> statt <ña> und *<nie> statt <ñe>. Im Laufe dieses Lernprozesses sind auch Übergeneralisierungen zu beobachten. Die Kinder verschriftlichen dann Wörter, die die Graphemkombination <nia> oder <nie> verlangen und die sie zunächst richtig geschrieben haben, als *<ña> bzw. *<ñe> wie z. B. *<quiñentos> statt <quinientos>.

<ch> für /x/ und *<h> statt <j>

Weitere Fehler treten auf bei der Verschriftung von /x/. Die Kinder schreiben anstatt <j> entweder ein *<ch> oder ein *<h>, z. B. *<chefe> statt <jefe> und *<hardin> statt <jardín>.

Diese Fehlschreibungen stellen in einer monolingualen Umgebung eine hohe funktionale Belastung dar, denn Muttersprachler des Spanischen ohne Deutschkenntnisse können die Fehler nur schwer erkennen – im Gegensatz zu anderen Fehlern wie z. B. die oben erwähnte Verwechslung von und <v>, die allen Monolingualen vertraut ist, da sie diese willkürliche Phonem-Graphem-Korrespondenz selbst erlernen müssen.

Das Phonem /x/ korrespondiert im deutschen Schriftsystem mit dem Doppelgraphem <ch>. Es handelt sich also bei der Fehlschreibung von *<ch> für /x/ um eine eindeutig intersystemische Verwechslung der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Bei den Fehlschreibungen *<h> für /x/, z. B. *<hoven>, *<hardin> und *<hiegante> (jeweils für <joven>, <jardín> und <gigante>) handelt es sich um die Verschriftlichung der allophonischen dialektalen Variante [h] von /x/ (vgl. Quilis, 1997, S. 59) aus der lateinamerikanischen Varietät, welche die Lehrperson benutzt. Die Kinder haben sich in der Erstalphabetisierung /h/ als Phonem mit seiner eigenen graphemischen Korrespondenz <h> eingeprägt. So nehmen sie dieses Phonem auch im Spanischen wahr und verschriftlichen es, weil sie annehmen, dass es – wie im Deutschen – Phonemstatus hat. Es handelt sich im Spanischen aber lediglich um eine allophonische Variante. Diese Schreibungen belegen erneut, dass die Kinder die Laute richtig perzipieren. Die fehlerhafte phonographemische Wiedergabe beim Schreiben auf Spanisch ergibt sich aus der durch die Erstalphabetisierung geprägten phonographemischen Fläche (vgl. Abschnitt 3.3).

Markierung der Vokalquantität

Auch Fehler der Markierung der Vokalquantität sind festzustellen. Die Kinder markieren die Quantität der Vokale im Spanischen, z. B. *<ohllenta> anstatt <ochenta> und *<Messa> anstatt <mesa>. Diese nicht normgerechten Schreibungen gehen ebenfalls auf den Einfluss des erstgelernten Schriftsystems zurück. Hier tritt das Phänomen „Hinzufügung der Markierung von Quantität“ auf. Die Kinder haben Vokalquantität als relevantes bedeutungstragendes Merkmal kennengelernt, das orthografisch mar-

kiert wird, und zwar wird Vokalkürze je nach Wortstruktur durch graphische Gemination (Verdopplung) des folgenden Konsonanten, Vokallänge bei /e, a, o/ durch Doppelvokal oder häufiger durch Dehnungs-h markiert (vgl. Munske, 1985, 1997; 2005).

Die Kinder versuchen die Quantitätsmarkierung auf die Aussprache des Spanischen anzuwenden. Es ist zu beobachten, dass die Kinder sich Gedanken über die Quantität der Vokale machen, wenn sie einen Vokal im Spanischen verschriftlichen müssen. Würde das Deutsche die Vokalquantität nicht orthografisch markieren, würden die Kinder dieses in dem zweitgelernten Schriftsystem nicht wiedergeben wollen.

Sprecher*innen von Sprachen, in denen keine Quantitätsunterschiede existieren, überhören die Quantitätsunterschiede in der Zielsprache, da sie die entsprechenden Empfangszellen nicht ausgebildet haben (siehe 3.2). Ternes (1976) weist darauf hin, dass umgekehrt Sprecher*innen von Sprachen mit Quantitätsunterschieden meinen, in der Zielsprache – in Wirklichkeit gar nicht vorhandene – Quantitätsunterschiede zu hören. Diese Beobachtung muss präzisiert werden, denn es gibt durchaus phonetische Unterschiede in der Vokalquantität in Sprachen wie dem Spanischen. Das Ausschlaggebende ist aber, dass diese – im Gegensatz zu einer für Vokalquantität bekannten Sprache wie das Deutsche – redundant sind. Es lassen sich im Spanischen keine phonologischen Minimalpaare ermitteln, bei denen ein Unterschied in der Vokalquantität semantisch relevant wäre. Die Vokalquantität existiert also auch im Spanischen, sie ist aber kein distinktives Merkmal dieser Sprache (vgl. Navarro Tomás, 1990, S. 197).

Silbentrennung

Im Gegensatz zum Deutschen ist die grafische Worttrennung im Spanischen eng mit der phonologischen Silbe verbunden. Die Kinder müssen die richtige Trennung der Wörter nicht allein für die Silbentrennung am Zeilenende (die sich auch vermeiden lässt) beherrschen, sondern als Voraussetzung für das Erlernen der Akzentsetzung (sog. *tilde*). Die Akzentsetzung fungiert bedeutungsunterscheidend und spielt deshalb eine wichtige Rolle im Rechtschreiberwerb. Bei der Silbentrennung begehen die Kinder Fehler der Art: *<cab- allo> statt <ca- ba- llo>. Es ist auch die Tendenz zu beobachten, digraphematische Grapheme der Form <ll>, <rr> oder <cl> zu trennen, indem der erste Konsonant als Teil der ersten, der zweite als Teil der darauffolgenden Silbe getrennt wird (z. B. *<chor- ri- to>). Diese Fehler sind ein Produkt der Interferenz des Deutschen, das einerseits zur phonologisch geschlossenen Silbe (der Form KVK) tendiert und andererseits in der Silbentrennung am Zeilenende verdoppelte Konsonanten trennt (bspw. <Tan-ne>).

Diphthonge

Fehlerhafte Schreibungen treten ebenfalls bei der Verschriftung von den Diphthongen auf, z. B. *<ei> anstatt <hay>. Bei diesem Fehler handelt es sich um einen weiteren Transferfehler. Am Anfang ihrer Alphabetisierung im Deutschen schreiben Kinder oft die Diphthonge rein phonografisch, z. B. *<berait> für <bereit> (vgl. Eichler 1983, S. 631). Dieses ist die Folge einer buchstabenorientierten Schreibweise. Die deutschen Diphthonge sind aber graphematische Schreibungen. Das Doppelgraphem

<ei> stellt nicht die Aneinanderreihung der einzelnen Vokale /a/ und /i/ dar. Bei der Zweitalphabetisierung lesen die Kinder dann /sais/ für <seis>. Beim Schreiben kommt es zu ähnlichen Verwechslungen bei der Wiedergabe der Diphthonge /ai/ und /oi/, die in beiden Sprachen vorkommen. Die Kinder müssen also erneut lernen, dass im Spanischen eine rein phonografische Wiedergabe der Diphthonge die Norm ist. Diese mentale Umstrukturierung der phonographemischen Fläche nimmt mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch. Der dritte deutsche Diphthong /au/ ist wegen seiner phonografischen Schreibung <au> nicht betroffen. Alle weiteren spanischen Diphthonge werden trotz ihrer großen Anzahl rasch gelernt.

Die Morphemkonstanz

Die stark phonologisch orientierte Verschriftung des Spanischen bereitet den Kindern oft Schwierigkeiten. Betroffen sind Flexionen der Verbkonjugationen, so wird z. B. <hacer> mit <c> geschrieben, die flektierte Form aber mit <z> (<hizo>). Die Begründung eines Schülers für seine Schreibung *<hico> (statt <hizo>) zeigt, dass er sich nach den Prinzipien der deutschen Orthografie richtet, was stark morphemorientiert und formbewahrend ist: Auf Aufforderung der Lehrerin hin liest er seine eigene Schreibung *<hico> als /iso/ und argumentiert, dass <hizo> von <hacer> käme und sich deshalb wie dieses mit <c> schriebe. Im Deutschen wird bei Derivationen zur leichteren Erkennung eines Wortes dessen Stamm beibehalten. Die Morphemkonstanz des Deutschen und die stark phonologisierte, durch die graphematische komplementäre Verteilung gekennzeichnete Phonem-Graphem-Korrespondenz des Spanischen (bspw. <za, zo, zu> <ce, ci>) stellen sich den Kindern als konkurrierende Prinzipien dar.

6 Voralphabetische, alphabetische und orthografische Strategie

Angelehnt an die Klassifikation von Rechtschreibfehlern in Abhängigkeit von der Strategie, die eingesetzt wird, um zur Verschriftung zu gelangen, wird folgend erläutert, welche Schreibungen in der Zweitalphabetisierung als voralphabetisch, alphabetisch oder orthografisch betrachtet werden können.

Voralphabetische Strategie

Unter die voralphabetische Strategie fallen Schreibungen, die sich dem Phänomen des *letter naming* zuordnen lassen. Beim *letter naming* wird der Vokal ausgespart, wenn sie zum Buchstabennamen gehört. Das Besondere bei den vorzustellenden Beispielen ist, dass diese Schreibungen den intersystemischen Charakter der Zweitalphabetisierung widerspiegeln. Bei der Fehlschreibung *<Cjar> anstatt <callar> für /kajar/ (wenn Yeismus vorhanden) bzw. für kastilisch /kaʎar/² entsteht durch das Benutzen

2 Dass die Schülerin *<j> statt <ll> für /ʎ/ schreibt, geht auf die Verwechslung der Phonem-Graphem-Korrespondenz zurück.

des Graphems <c> für /k/ der Eindruck, dass das Kind orthografisch orientiert schreibt, also über eine gewisse orthografische Kompetenz verfügt. Dieses ist aber nicht der Fall. Da die Kinder in ihrer Umgebung mit spanischen Texten in Kontakt kommen, sei es in der Form von vorgelesenen Märchen oder Zeitschriften und Büchern der Erwachsenen, ist anzunehmen, dass sie sich eingepägt haben, dass der [k]-Laut im Spanischen mit <c> (im Gegensatz zum deutschen <k>) verschriftlicht wird. Eine orthografische Strategie setzt eine gewisse sprachliche Bewusstheit voraus, die diese Kinder wahrscheinlich noch nicht besitzen. Es handelt sich vielmehr um eine auswendig gelernte Ausnahme für die graphematische Korrespondenz zum Phonem /k/. Diese Hypothese wird auch dadurch bekräftigt, dass das Mädchen, das dieses schrieb, selbst einen spanischen Namen trägt, welcher mit der Silbe <Ca> anfängt, so ist diese Abweichung zwischen der deutschen und der spanischen Phonem-Graphem-Korrespondenz für sie stets präsent. Das Weglassen des Vokals <a> in der ersten Silbe deutet auf das Phänomen des *letter naming* hin. Da dieses Kind das Graphem <c> als /ka/ und nicht als /se/ bzw. /θe/ ausspricht, wie es nach dem spanischen Alphabet korrekt wäre, ist das Phänomen des *letter naming* hier intersystemischer Natur. Das Kind hatte schon internalisiert, dass das deutsche <k> im Spanischen durch <c> wiedergegeben wird. Seine innere Regel lautet vermutlich: „Im Spanischen schreibt man für /ka/ <c>“. Ähnlich lässt sich die Fehlschreibung *<pahros> anstatt <pájaros> für /paharos/³ erklären. Bei dieser Fehlschreibung setzt das Kind den Buchstaben <h> für die Lautfolge [ha] ein, also entsprechend dem deutschen Namen des Buchstabens; auf Spanisch heißt <h> /atʃe/.

Alphabetische Strategie

Beim Schreiben in der zweitalphabetisierten Sprache gelten als alphabetische Schreibungen solche, die rein phonematisch sind und sich allein der Basisgrapheme des zuerst gelernten Schriftsystems bedienen, um Schreibungen in der Zweitsprache zu konstruieren. Diese Phase schließt bei dieser Untersuchung auch die Anwendung der Phoneme /ɲ/ und /ʎ/⁴, die mit den Graphemen <ñ, ll> korrespondieren, ein. Es handelt sich um für die Kinder neue Grapheme, deren Wiedergabe eine 1:1-Beziehung der Phonem-Graphem-Korrespondenz aufweist. Diese neuen Phonem-Graphem-Korrespondenzen stehen in keiner direkten Konkurrenz zu den Phonem-Graphem-Korrespondenzen des erstgelernten Systems. Ihr Einsatz verlangt kein orthografisches Wissen.⁵ Sie sind somit unter die alphabetische Phase einzuordnen. Allein die gelernte Phonem-Graphem-Korrespondenz liefert das Wissen, welche die Kinder einsetzen, um zu der Schreibung zu gelangen. Im Folgenden werden Beispiele für Fehlschreibungen gegeben, die entweder als intrasystemisch (innerhalb eines Systems) oder intersystemisch (in der Verbindung mit einem weiteren System) kategorisiert werden (siehe Tabelle 2).

3 Lateinamerikanische Varietät der Lehrperson.

4 Für die lateinamerikanische Varietät können für /ʎ/ Fehler aufgrund der Korrespondenz mit /j/ für <ll> auftreten.

5 Im Fall von <ñ> tritt eine Spaltung des Phonems in zwei Grapheme auf, diese ist aber keine orthografische Strategie, sondern eine alphabetische.

Tabelle 2: Rechtschreibfehler – alphabetische Strategie

Intrasystemische Fehlschreibung	Norm	Intersystemische Fehlschreibung	Norm
*<benir>	<venir>	*<brucha>	<bruja>
*<bes>	<ves>	*<ban>	<van>
*<complir>	<cumplir>	*<eskina>	<esquina>
*<banllo>	<baño>	*<quento>	<cuento>
*<serar>	<cerrar>	*<kostumbre>	<costumbre>

Die intrasystemischen Fehlschreibungen treten auch bei einer Erstalphabetisierung in Spanisch auf. Die intersystemischen dagegen sind sehr unwahrscheinlich, sie kommen durch Transferprozesse zustande: *<ch> statt <j>; Verwechslung von <p> durch * und der Gebrauch von *<k> als Basisgraphem von /k/. Diese Schreibungen ordne ich der alphabetischen Phase zu, weil sie weder deutsche noch spanische orthografische Markierungen beinhalten. Sie gehen auf eine phonematische Wiedergabe zurück.

Die Schreibung *<qurer> anstatt <creer> wurde wahrscheinlich durch die innere Regel hervorgerufen: „<c> mit <e, i> lautet /se/ bzw. /si/, und nur das Graphem <qu> kann mit diesen Vokalen das Phonem /k/ repräsentieren“. Das Kind hat ganz vom Graphem <c> abgesehen, um die Lautung [kr] abzubilden, denn es folgte nach dem Doppelgraphem <cr> ein /e/. Das Kind setzte das Doppelgraphem <qu> für das Phonem /k/ und das Graphem <r> hinzu, also *<qr>. Der hinter dieser Schreibung stehende Gedankengang kann in die folgenden „Teilregeln“ aufgegliedert werden:

1. „<c> schreibt man für /ka, ko, ku/.“
2. „Aber mit den Vokalen <e, i> kann man für /k/ nur <qu> schreiben.“
3. „Also kann, weil <e> folgt, nur *<qure> für /kre/ geschrieben werden.“

Die inneren Regeln unter Punkt eins und zwei gehen auf Instruktion zurück. Regel Nummer drei spiegelt eine daraus gezogene Lernerhypothese wider. Bei der Schreibung *<devajo> anstatt <debajo> (siehe Tabelle 3) wird die richtige Phonem-Graphem-Korrespondenz von /x/ des Spanischen angewandt. Diese Anwendung des Graphems <j> im Wort mit ihrer spanischen Phonem-Graphem-Korrespondenz-Regel sehe ich als Anzeichen beginnender orthografischer Kompetenz im Spanischen, denn sie setzt die Differenzierung zum erst erworbenen System und das Erlernen der neuen Phonem-Graphem-Korrespondenz voraus. Am Anfang der Zweitalphabetisierung schreiben die Kinder meist *<j> für /j/ und für das Phonem /x/ entweder *<ch> oder für die lateinamerikanische Varietät /h/ das Graphem *<h>. In dem Fall *<v> anstatt handelt es sich um einen intrasystemischen Fehler des bigraphematischen Phonems /b/ des Spanischen. Bei den beiden letzten Beispielen sind die Einschränkungen und zu beachtenden Regeln, um die richtige Phonem-Graphem-Korrespondenz zu bestimmen, so komplex, dass sie nur schwierig als einfache basisgraphematische Zuordnungen gelten können (siehe Tabelle 3).

Orthografische Strategie

Bei den bilingualen Kindern sind deutsche orthografische Markierungen der spanischen Wörter sowie Übergeneralisierungen orthografischer Regeln des Spanischen Anzeichen dafür, dass sie orthografische Strategien einsetzen. Die Schreibprodukte, die durch die Übergeneralisierungen spanischer Orthografieregeln entstehen, tragen zum Teil aufgrund der zwei ihnen zugrunde liegenden Schriftsysteme besondere Charakteristiken (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Rechtschreibfehler – orthografische Strategie

Intrasystemische Fehlschreibung	Norm	Intersystemische Fehlschreibung	Norm
*<ce>	<se>	*<Luna>	<luna>
*<quirer>	<creer>	*<ohllenta>	<ochenta>
*<devajo>	<debajo>	*<hico>	<hizo>
		*<ah>	<a>

Die Großschreibung bei Nomen wie im Falle von *<Luna>, so wie das Dehnungs-h bei *<ohllenta>, lassen auf die Übertragung von deutschen orthografischen Regeln auf das Spanische schließen. Die Schreibung *<ce> anstatt <que> gilt als intrasystemischer Übergeneralisierungsfehler, weil sie durch die unvollständige innere Regel „/k/ verschriftlicht man <c>“ hervorgerufen wird. Die Ergänzung der Regel könnte lauten: „Aber vor <e> und <i> steht <c> nicht für /k/, sondern für /θ/ bzw. /s/“. Die Schreibung <hico> könnte durchaus als eine einfache Übergeneralisierung aufgefasst werden. Doch der Schüler rechtfertigte seine Fehlschreibung damit, dass man <hacer> mit <c> schreibt, deswegen müsste <hi[s]o> wohl auch mit /se/ geschrieben werden, also mit dem deutschen orthografischen Prinzip der Morphemkonstanz, weshalb dieser Fehler eindeutig der orthografischen Lernphase zuzuordnen ist. Der Fehler lässt sich aufgrund des Transfers des orthografischen Prinzips als intersystemischer Fehler klassifizieren.

7 Diskussion

Der vorliegende Beitrag hat den Erwerb einer *Zweitschriftsprache* unter den Bedingungen des Bilingualismus untersucht. Gegenstand der Analyse waren orthografische Fehler von zweisprachigen Kindern. Die Analysen zeigen, dass ein Teil der Fehler beim Erlernen der Zweitschriftsprache durch die Dominanz der Erstalphabetisierung bedingt ist. Einige Fehler spiegeln die strukturellen Unterschiede zwischen den Schriftsystemen wider, andere beruhen nicht auf deren Kontrast, sondern entstehen innerhalb des einen Systems. Durch die Analyse der Fehler wurde ersichtlich, dass es sich meistens um Substitutionsfehler handelt, die als intersystemische Fehler durch

den Einsatz der alphabetischen Strategie zustande kommen, d. h. es handelt sich um eine falsche Zuordnung der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Das Fehlerbild insgesamt deutet auf Transferprozesse vom erstgelernten zum zweitgelernten Schriftsystem hin. Der Transfer konkreter orthografischer Regeln wie die Markierung der Vokalquantität, die Beibehaltung des Stammwortes oder das Trennen phonologischer Silben und grafischer Wortsegmente tritt seltener auf. Fehler dieser Art treten fast ausschließlich am Anfang der Zweitalphabetisierung auf, und die ihnen zugrunde liegende Struktur wird rasch umgelernt. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die intersystemischen Fehler der alphabetischen Strategie im monolingualen Kontext nicht vorkommen. Dagegen werden die intrasystemischen Fehler der alphabetischen Strategie genauso im monolingualen Kontext anzutreffen sein. Inwiefern die Übergeneralisierungen bezüglich der orthografischen Regeln des zweitgelernten Schriftsystems den Übergeneralisierungsfehlern der monolingualen Schreiblerner ähneln oder von ihnen abweichen, kann hier leider nicht beantwortet werden, da die notwendigen Daten über spanische Schreibanfänger für eine Kontrastierung nicht vorliegen.

Die Tatsache, dass phonemanalytische Fähigkeiten erst in Verbindung mit Graphemen entfaltet werden (vgl. Derwing 1992, S. 200), kann als der Grund für die Dominanz der Erstalphabetisierung über die Zweitalphabetisierung angenommen werden. Die Ursachen für orthografische Fehler liegen bei dieser Stichprobe nicht in der falschen Perzeption oder Aussprache der Kinder, sondern sind das Produkt des Transfers von dem Schriftsystem der erstalphabetisierten Sprache zum Schriftsystem der zweitalphabetisierten Sprache. Die Neu- bzw. Umstrukturierung der sog. phonographemischen Fläche, ihre weitere Differenzierung im Hinblick auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz der zweitalphabetisierten Sprache und die Orthografie des zweiten Schriftsystems stellen die eigentlichen kognitiven Anforderungen bzw. Leistungen der Zweitalphabetisierung dar.

Literatur

- Börner, W. (1975). La ortografía del español. *Iberoromania* 2, 5–31.
- Canellada, M. J. & Kuhlmann, J. M. (1987). *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.
- Contreras, L. (1994). *Ortografía y Grafémica*. Madrid: Visor.
- Corvacho del Toro, I. M. (2004). *Zweitalphabetisierung und Orthographieerwerb*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Cummnis, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longmann.
- Derwing, B. L. (1992). Orthographic aspects of linguistic competence. In R. Downing, S. D. Lima & M. Noonan (Hrsg.), *The Linguistics of Literacy* (S. 193–210). Amsterdam: John Benjamins.
- Edmonson, W. & House, J. (1993). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.

- Eichler, W. (1983). Kreative Irrtümer. Zur Auseinandersetzung des Schülers mit dem Verhältnis Laut - Schrift und mit den Rechtschreibregeln. *Diskussion Deutsch*, 74, 629–640.
- Eichler, W. (1986). Zu Uta Frith' Dreiphasenmodell des Lesens und (Schreiben)Lernens. Oder: Lassen sich verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln? In G. Augst (Hrsg.), *New Trends in Graphemics and Orthography* (S. 234–247). Berlin: Walter de Gruyter.
- Eichler, W. (1991). Nachdenken über das richtige Schreiben: Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. *Diskussion Deutsch*, 22, 34–44.
- Eisenberg, P. & Fuhrhop, N. (2007). Schulorthographie und Graphematik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26, 15–41.
- Felix, S. W. (1993). *Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport*. Passau.
- Fisiak, J. (1990). On the present status of some metatheoretical and theoretical issues in contrastive linguistics. In J. Fisiak (Hrsg.), *Further Insights into Contrastive Analysis* (S. 5–22). Amsterdam: John Benjamins.
- Gonzalez-Bueno, M. (1997). Voice Onset Time in the Perception of Foreign Accent by Native Listeners of Spanish. *IRAL* 35, S. 251–262.
- Gramb-Kempf, E. (1988). *Kontrastive Phonetik und Phonologie Deutsch-Spanisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jakobson, R. (1969). *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- James, C. (1990). Learner Language. *Language Teaching* 23, 205–213.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Logmann.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lisker, L. & Abramson, A. (1964). Cross Language Study of Voicing Initial Stops: Acoustical Measurement. *Word*, 20, 384–422.
- Mehlem, U. (1998). *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mehlem, U. (2001). Die Nutzung orthographischer Strukturen des Deutschen in der Verschriftung familiensprachlicher Texte durch marokkanische Migrantenkinder. In C. Röber-Siekmeyer & D. Tophinke (Hrsg.), *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik* (S. 123–143). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mehlem, U. (2012): Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit - Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? – empirische Befunde und Beispiele guter Praxis* (S. 112–135). Berlin: DGLS.

- Mehlem, U., Spaude, M. & Mochalova, M. (2013). Schreiben in der Herkunftssprache bei russischen und polnischen Schülern in Deutschland – graphematischer Transfer und Exploration phonologischer Differenz. *OBST*, 83, 173–195.
- Mosterín, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza.
- Munske, H. H. (1985). Phonotaktik und Orthographie. In G. Augst (Hrsg.), *Graphematik und Orthographie* (S. 44–63). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Munske, H. H. (1997). *Orthographie als Sprachkultur*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Munske, H. H. (2005). *Lob der Rechtschreibung. Warum wir schreiben, wie wir schreiben*. München: Beck.
- Navarro Tomás, T. (1990). *Manual de Pronunciación Española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quilis, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10, 209–231.
- Siekmann, K. & Thomé, G. (2012). *Der orthographische Fehler. Grundzüge der Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen*. Oldenburg: isb.
- Slembek, E. (1986). *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Heinberg: Agentur Dieck.
- Szulc, A. (1973). Die Haupttypen der phonischen Interferenz. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 26, 111–119.
- Ternes, E. (1976). *Probleme der kontrastiven Phonetik*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Ternes, E. (1987). *Einführung in die Phonologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thomé, G. (1992). Alphabetschrift und Schriftsystem. Über die Prinzipien der Orthographie aus schrifthistorischer Sicht. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 20, 210–226.
- Thomé, G. (1999). *Orthographieerwerb*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thomé, G., Corvacho del Toro, I. M. & Thomé, D. (2011). Grundlagen qualitativer Fehleranalysen. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie Stärken erkennen – Stärken fördern* (S. 43–49). Bochum: Winkler.
- Thomé, G., Siekmann, K. & Thomé, D. (2011). Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie: Ergebnisse einer neuen 100.000er Auszählung. In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie und Dyskalkulie. Stärken erkennen – Stärken fördern* (S. 51–64). Bochum: Winkler.
- Thomé, G. & Thomé D. (2016). *Deutsche Wörter nach Laut- und Schrifteinheiten gegliedert*. Oldenburg: isb.
- Thomé, G. & Thomé, D. (2020). *OLFA 3–9. Oldenburger Fehleranalyse für die Klassen 3 bis 9. Instrument und Handbuch*. Oldenburg: isb.
- Trubetzkoy, N. S. (1971). *Grundzüge der Phonologie*. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weißkopf, R. (1994). *System und Entwicklung der spanischen Orthographie*. Wilhelmsfeld: gottfried eggert Verlag.

Schriftsprachliche Ressourcen, Kompetenzen und Strategien mehrsprachiger Kinder

CHRISTINA NOACK

1 Einleitung

Wenn es darum geht herauszufinden, wie der Schriftspracherwerb unter mehrsprachigen Bedingungen verläuft, reicht es nicht aus, lediglich auf orthografische Abweichungen zu fokussieren, wie es im Schulunterricht heute vielerorts immer noch gängige Praxis ist. Dass das Schreiben in einer zweiten Sprache eine Herausforderung auf mehreren Ebenen darstellt, verdeutlichen die folgenden Schreibproben von zwei zugewanderten Schülern 1,5 Jahre nach Eintritt ins deutsche Schulsystem¹:

Schüler Michael (15 Jahre, deutsch-englisch bilingual; Englisch = dominante Sprache)

Bild 1: Als erstes können wir ein Kind und ein Hund sehen. Die gucken beide in ein (g)Glass mit ein Frosch

Bild 2: Dann können wir sehen das die beiden ins bett gegangen sind. Dieser Frosch geht gerade aus dieser Glass hinaus(e).

Bild 3: Danach können wir sehen das dieser Kind und sein Hund überrascht sind. Der Frosch ist weg.

Bild 4: Wir können hier sehen dass sie sich anziehen. Sein Hund schaut im Glass nach.

Bild 5: Hier können wir sehen dass beide nach draussen gucken.

Bild 6: Sein Hund ist aus dem Fenster hier gefallen.

Bild 7: Der Junge fängt sein Hund schnell.

Bild 8: Dann sind die (B)beiden in ein Wald gegangen.

Bild 9: Der Junge guckt in einer Höhle und sein Hund in einen Bienenstock.

[...]

Bild 23: Danach gingen sie über ein Baumstamm

¹ Die Schreibproben sind spontan nach der Bildergeschichte „frog, where are you?“ von Mercer Mayer (1969) von den Kindern aufgeschrieben worden. Das jüngere Kind bearbeitete nur die Bilder 1 bis 9 sowie 23 bis 25.

Bild 24: Da Fenden die Beiden sein Frosch und seine Familie

Bild 25: Dann gingen sie wieder nach Hause.

Schülerin Maggy (8 Jahre, deutsch-englisch bilingual; Englisch = dominante Sprache)

D(ie)as Kind und Hund haben ein Frosh in ein Glass eingeschlossen und schauen ihn an.

Das Kind und Hund gehen dann ins Bet und slafen und der Frosh kommt au(s)ß dem Glass rauß. D(ie)as Kind ist aufgewacht und schaut überall

Die gehen draußen und such-en der Frosh.

Das Kin geht mit seiner Hund im Wald

Bienen Fliegen nach dem Hund und das Kin sucht seiner Hund.

Das Kind hat seiner Hund und-d der Frosh mit seiner Famielie gefunden

Das Kind spild mit dem kleine Fröshe.

Die haben Spaß und die Frosh Famielie schauen zu.

Beide Schreibproben zeigen trotz des Altersunterschieds ähnliche Phänomene. So hat Michael wenig Probleme mit der Orthografie oder dem Lexikon; orthografische Fehler sind im Bereich der satzinternen Großschreibung zu finden, bei der s-Schreibung und sehr vereinzelt bei sonstigen Wortschreibungen. Auffällig ist die fehlende Komma-Setzung, vor allem aber die für das Alter des Schülers einfache Syntax und der assoziativ-reihende Schreibstil. Letzterer resultiert vermutlich aus dem Schreibenanlass, bei dem es darum ging, eine Bildergeschichte in eine schriftliche Narration zu überführen, eine Aufgabe, auf die sich der Schüler aus nicht bekannten Gründen nur minimal eingelassen hat. Neben Flexionsfehlern, die im Mündlichen wahrscheinlich ebenso zutage treten, weist der Text eine eher orate Struktur auf, d. h. eine Überführung des Inhalts in die konzeptionelle Schriftlichkeit unterbleibt weitgehend. Inwieweit die Zweisprachigkeit hierfür ein Faktor ist, kann anhand der Daten nicht ausgesagt werden. Es ist aber wahrscheinlich, dass sich die individuellen Schwächen auf den hierarchieniedrigen Ebenen (Wort- und Satzgrammatik) auf die höheren (Textkomposition) auswirken.

Auch Maggy, die denselben sprachlichen Hintergrund hat, formuliert einen konzeptionell mündlichen Text mit ausschließlich parataktischem Satzbau, was allerdings ihrem Lernalter (3. Schuljahr) eher entspricht als dem von Michael (9. Schuljahr). Gegenüber den starken Auffälligkeiten im Bereich der Nominalflexion sind die orthografischen Fehler, von denen einer offensichtlich auf negativen Transfer aus der L1 zurückzuführen ist (* <sh> für <sch>), zu vernachlässigen.

Ohne jeden Anspruch auf Repräsentativität weisen die Daten darauf hin, dass mehrsprachiger Schriftspracherwerb auf unterschiedlichen Ebenen – der Orthografie,

der Wort- und Satzgrammatik, dem Lexikon sowie der Textkomposition – herausfordernd ist. Keiner der Bereiche ist nach aktuellem Forschungsstand pauschal fehlerträchtiger als die übrigen. Vielmehr spiegeln die Schreibungen den jeweiligen Kompetenzstand der Schülerinnen und Schüler sowie den Automatisierungsgrad im Schreiben wider. Sie zeigen insbesondere, welche Ressourcen vorhanden sind, und lassen Rückschlüsse auf die angewendeten Schreibstrategien zu.

Entsprechend der in den Vergleichsstudien PISA und IGLU festgestellten Korrelationen von Migrationsstatus und Bildungschancen werden Kinder aus Zuwandererfamilien oftmals pauschal als Risikolerner gesehen, besonders wenn die in der Familie gesprochene Sprache nicht Deutsch ist. Dabei gilt es mittlerweile als erwiesen, dass frühe Mehrsprachigkeit weder ein generelles Lernhemmnis in der deutschsprachigen Schule darstellt noch sich nachteilig auf das Lesen- und Schreibenlernen auswirken muss, wofür u. a. Thomé (1987) und Becker (2012) empirische Hinweise liefern konnten. In einer Studie zur auditiven Diskriminationsfähigkeit bei Kindern in der Schulingangsphase mit Deutsch, Türkisch bzw. Russisch als L1 konnten Walkenhorst und Kern (2017) keine sprachspezifischen Auffälligkeiten feststellen, die auf einen erschwerten Erwerb der silbischen Schreibungen hinweisen würden. Auch Sürig et al. (2016) haben in einer Vergleichsstudie zwischen Schülerinnen und Schülern in Deutschland und der Türkei mit Familiensprache Türkisch keine sprachspezifischen Ursachen für Lernschwierigkeiten in der Schriftsprache nachweisen können. Vieles deutet eher darauf hin, dass es vor allem soziale und kulturelle Faktoren sind, die dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien statistisch gesehen ein höheres Risiko tragen, die Standards im Bereich der Schriftsprache nicht zu erfüllen. So ist davon auszugehen, dass „Unterschiede in der familiären und schulischen Schriftkultur den Zugang zum funktionalen Umgang mit Schrift [erschweren]“ (Weth 2006, S. 23). Marx (2016) konstatiert, dass die vorschulische schriftsprachliche Erfahrung zu den „wichtigsten Faktoren überhaupt für den schulischen Erfolg“ zähle (ebd., S. 84). Denn „Kinder, bei denen zu Hause Bücher einen hohen Stellenwert genießen, und bei denen der Austausch über Gelesenes unterstützt wird, entwickeln höhere literale Kompetenzen“ (ebd.), weil ihnen der frühe Kontakt zu geschriebener Sprache hilft, entsprechende narrative Muster auszubilden, die in der Schule sowohl produktiv als auch rezeptiv von Anfang an vorausgesetzt werden. Kindern, bei denen literale Praktiken nicht in dem Maße familiär verankert sind, fehlen somit Vorerfahrungen, die als sozial konnotierte Praktiken die Basis für einen elaborierten Umgang mit der geschriebenen Sprache darstellen. Ähnlich argumentieren schon Nehr u. a. (1988), die das Potenzial der individuellen Mehrsprachigkeit für den Ausbau kognitiv-akademischer Sprachfähigkeit hervorheben.

In ihrem Abschlussbericht zum Projekt „Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland“ gehen Maas und Mehlem (2003) u. a. von der Prämisse aus, dass der Erwerb der Schriftsprache „zwar den spezifischen Gegenstand des schulischen Schreib-/Leseunterrichts ausmacht, daß [er] aber auf Wissensstrukturen aufbaut, die im Sinne einer *emergenten* Literalität schon in Auseinandersetzung mit den schriftkulturellen Erfahrungen im vorschulischen Bereich

entwickelt worden ist“ (ebd., S. 16; Hervorhebung i. O.). Tatsächlich besteht heute allgemeiner Konsens, dass schriftsprachliche Erfahrungen und Praktiken deutlich vor Schuleintritt beginnen. Durch vielfältige Kontakte nicht nur mit dem Medium der Schrift, sondern vor allem auch mit der Praxis des Lesens und Schreibens als integraler Bestandteil der sozialen Umgebung, in der Kinder aufwachsen, sind bereits vorschulische Handlungen auszumachen, die auf eine frühe soziale und kognitive Auseinandersetzung mit der Schrift hindeuten. Diese Auseinandersetzung wird in einer literaten Gesellschaft vom Kind selbst initiiert, kann aber von außen angeregt und unterstützt werden. Konzepte wie „Family Literacy“ (Förderung schriftlicher Praktiken in Familien mit Vorschulkindern) oder „Early Literacy“ (sprachanregende Angebote in der Vorschule bzw. im Kindergarten; vgl. Neuman & Dickinson 2002) sollen entsprechende Defizite in der familiären Schriftsozialisation ausgleichen helfen.

Bei allen Bemühungen unterschiedlicher Disziplinen um Grundlagenforschung und die Entwicklung notwendiger Förderangebote drohen jedoch andere Aspekte aus dem Blick zu geraten: 1. Von fehlender Schriftsozialisation sind zunehmend auch monolinguale Kinder betroffen. Vorschulische Sprachförderangebote richten sich dennoch häufig pauschal an Kinder aus Zuwandererfamilien, selbst wenn diese sie nicht benötigen. 2. Sprachliche und schriftsprachliche Abweichungen werden im Unterricht oft falsch diagnostiziert. So werden Marx (2016, S. 85) zufolge unter Berufung auf die IGLU-Studien die kognitiven Leistungen von Kindern aus Zuwandererfamilien immer noch vielfach unterschätzt, gleichzeitig ihre schriftsprachlichen Fertigkeiten aufgrund einer gut ausgebauten mündlichen Alltagssprache überschätzt, worauf bereits Knapp (1999) mit dem Terminus „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ hingewiesen hat. Die Folge sind fehlende bzw. nicht adäquate Förderkonzepte sowohl bei den monolingualen wie den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, die jedoch wichtig sind, um die Schlüsselqualifikationen im Bereich dessen zu erlangen, was aktuell als Bildungssprache bezeichnet wird. Gleichzeitig lässt sich erahnen, welchen komplexen Anforderungen heutige Lehrkräfte ausgesetzt sind, um die Gemengelage an Förderbedarfen, individuellen Lernausgangslagen und Kompetenzanforderungen in unterrichtliches Handeln zu überführen, mit dem die Bildungsstandards für alle Kinder erreichbar werden können.

In dem vorliegenden Beitrag soll ein Aspekt von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext herausgegriffen werden, mit dem sich Ulrich Mehlum in seinen eigenen Forschungen intensiv beschäftigt hat: den sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder im Schreibprozess. Dabei werden ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität einzelne Forschungsarbeiten vorgestellt, die sich mit diesem Thema befassen.

2 Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Zum Schriftspracherwerb bei monolingualen Kindern liegen inzwischen zahlreiche Arbeiten vor, die sich im Kern vor allem um methodische und kognitive Fragen drehen. Dabei besteht weitgehender Konsens darin, dass Schreiben und Lesen zu lernen nicht auf den Erwerb eines schriftlichen Zeichensystems sowie der Zuordnungsregeln zwischen den Einheiten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache reduzierbar ist, sondern dass es sich bei der Schriftsprache um eine „besondere sprachliche Funktion“ handelt, die „für ihre wenn auch nur minimale Entwicklung einen hohen Grad der Abstraktion voraus[setzt]“, wie bereits Wygotski (1934/1964: 224) in seinem grundlegenden Werk vom „Denken und Sprechen“ festgestellt hat. Dabei muss die grundsätzliche Möglichkeit zur Abstraktion beim einzelnen Kind allerdings gegeben sein, d. h. es braucht ideale Lernbedingungen, unter denen die kognitiven Zugänge zu den Einheiten und Strukturen der unterschiedlichen sprachlichen Ebenen, Einsichten in semantische, pragmatische, idiomatische, in stilistische und textlinguistische Merkmale sowie über Textsortenwissen erworben werden können. Darüber hinaus muss die Fähigkeit entwickelt werden, die Verschiebungen der Ich-Jetzt-Hier-Origo zwischen Schreiber und Leser zu reflektieren und entsprechend zu versprachlichen. Dass die grundlegenden kognitiven Wissensbasen über Funktion und Form der geschriebenen Sprache keineswegs an die Zweitsprache gebunden sind, liegt dabei auf der Hand. Gefördert werden sie vielmehr durch jedwede Schriftsozialisation, die idealerweise in der frühen Kindheit beginnt und durch den Lese- und Schreibunterricht ausgeformt wird, bevor sie institutionell gefestigt und weiterentwickelt werden kann.

Was den Orthografieerwerb im monolingualen Kontext betrifft, so hat die empirische-didaktische Forschung in den vergangenen Jahren deutlich Fahrt aufgenommen, vgl. u. a. Wahl, Rautenberg & Helms (2017) sowie Betzel (2015) zur satzinternen Großschreibung; Müller & Bangel (2018) zur Wortschreibung und zur satzinternen Großschreibung; Esslinger (2014) sowie Müller (2007) zur Interpunktionskompetenz, um nur einige der einschlägigen Arbeiten zu nennen. In Bezug auf den zweitsprachlichen Schrifterwerb ist die Forschungslage dagegen weniger ausdifferenziert. Noch 1996 konstatierten Karajoli und Nehr, dass „primärer Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit noch kein wohldefinierter Gegenstandsbereich in der Fachdiskussion“ sei (1996, S. 1191). Zwar ist die Forschung in dieser Hinsicht in den vergangenen 25 Jahren weiter vorangeschritten, dennoch sind längst nicht alle Fragen beantwortet. Insbesondere gibt es vergleichsweise wenige Studien, die sich mit den orthografischen Lernprozessen in einer zweiten Schriftsprache befassen, nachdem bereits in der L1 eine schriftsprachliche Basis gelegt wurde. Frühe deutschsprachige Studien hierzu stammen u. a. von Nehr (1990), Nehr & Birnkott-Rixius (1988) sowie Berkemeier (1997); sie konnten zeigen, dass der Schrifterwerb in der Zweitsprache Deutsch bzw. – bei bilingualen Kindern – der nicht-dominanten Sprache profitiert, wenn die Erstsprache oder ein bereits gelerntes Schriftsystem diesen

Erwerb kognitiv stützt. Usanova (2016) konnte in einer Studie mit bilingualen Schülerinnen und Schülern (6, 11 und 15 Jahre) zeigen, dass diejenigen, die zwei Schriftsysteme erworben haben (Lateinisch und Kyryllisch), über ein höheres metasprachliches Bewusstsein verfügen.

In Bezug auf den möglichen Einfluss der Erst- auf die Zweitschriftsprache geben Reichert und Marx (2020) in einem auf die Textschreibentwicklung fokussierenden Aufsatz zu bedenken, dass nicht pauschal davon auszugehen ist, dass Schreibfertigkeiten grundsätzlich von einer Sprache (L1) in die andere (L2) übertragen werden können. Für die Unterrichtspraxis sei es wichtig, zwischen *transversalen*, d. h. sprachenübergreifenden, Aspekten und *Transfer* (Übertragung von der L1 auf die L2) zu unterscheiden. In ihrem Forschungsüberblick referieren die Autorinnen u. a. auf Studien, die eine transversale Schreibentwicklung nahelegen, insofern als „bestimmte Textmerkmale in beiden Sprachen ähnlich ausgeprägt sind“ bzw. sich „über die Zeit [...] weiter angleichen“ (ebd., S. 46). Woerfel et al. (2014) haben die Übertragbarkeit von Textschreibkompetenz von der L1 auf die L2 bei türkisch-deutsch bilingualen Schülerinnen und Schülern des 9. und 10. Jahrgangs untersucht. Dabei konnte ein positiver Einfluss von bilingualem Unterricht festgestellt werden, nicht aber von herkunftsprachlichem Unterricht, was die Autoren u. a. mit der unzureichenden Einbindung in das Schulcurriculum begründen (ebd., S. 62).

Die Dimensionen *Produkt* und *Prozess* werden in der Schreibentwicklungsforschung überwiegend getrennt untersucht. Reichert und Marx (2020) bemängeln zu Recht, dass das Gros der empirischen Arbeiten zur mehrsprachigen Schreibentwicklung vornehmlich vom Schreibprodukt ausgeht, zumeist mit dem Fokus auf bestimmte Sprachebenen (z. B. Syntax oder Lexikon), der Schreibprozess mit seinen kognitiven Dimensionen jedoch weitgehend ausgeklammert bleibt. Dies ist insofern erstaunlich, als im einsprachigen Kontext auf eine breite Forschungslage zurückgegriffen werden kann, vgl. Knopp u. a. (2013); Grabowski u. a. (2010); Linnemann (2017).

3 Schriftkulturelle Ressourcen und Praktiken mehrsprachiger Kinder

Wie eingangs dargelegt, ist es in der deutschen Schule heute nach wie vor gängige Praxis, die Schreibentwicklung von Kindern mit nicht-deutscher L1 aus der monolingualen Perspektive zu sehen, hier hat sich seit der Kritik Gogolins (1994) am „monolingualen Habitus“ des Schulsystems wenig geändert. Nahezu allen derzeit auf dem Markt befindlichen Sprachbüchern mangelt es an adäquaten Vermittlungskonzepten für die Hand der Zweitsprachler, auch wenn die Selbstauskünfte der Verlage zum Teil etwas anderes proklamieren.² In ihrer Studie zu den schriftkulturellen Praktiken mehrsprachig sozialisierter Kinder (arabisch, deutsch, teilweise berberisch)

2 Ein Beispiel für ein konsequent an L2-Kindern ausgerichtetes Lehrwerk ist die Reihe „der die das“ (Cornelsen).

im Kontext einer „globalen Migrationskonstellation“ haben Maas und Mehlem (2003) eine entgegengesetzte Perspektive aufgezeigt: Abweichungen von der zielsprachlichen Norm wurden hinsichtlich ihres Potenzials, nicht ihrer Fehlerhaftigkeit analysiert. Im Kern ging es den Autoren dabei nicht um eine bloße Beschreibung der sprachlichen Strukturen bzw. Codes, wie es in soziolinguistischen Arbeiten etwa zum *Codeswitching*, *Codemixing* oder zum *Translanguaging* (vgl. García & Wei 2014; für einen Überblick vgl. Münch & Noack 2020) Usus ist. Untersucht wurde vielmehr die sprachliche Praxis marokkanischer Migrant*innen innerhalb ihrer Lebenswelt, die von den Dimensionen der Immigration (die sprachlichen Bedingungen des Einwanderungslandes), der Emigration (die vielsprachige Situation in Marokko) sowie der erlebten Diaspora als „Übergangssituation im Integrationsfeld“ (Maas & Mehlem 2003, S. 12) geprägt ist. Wie Weth (2006) hervorhebt, sind für zugewanderte Kinder „sozial konnotierte Praktiken besonders bedeutsam“, da sie ihre eigenen Sprachpraktiken einerseits noch an den Bedingungen des Herkunftslandes ausrichten und sich andererseits zunehmend an den Erwartungen des Einwanderungslandes orientieren (ebd., S. 21).

Im Fremdsprachenunterricht, wo das Lernen der neuen Sprache überwiegend gesteuert verläuft, sind die entsprechenden Praktiken zumeist als Teil des Lernstoffes curricular verankert und auf eine weitgehend homogene Lerngruppe ausgerichtet. Anders sieht es aus, wenn – wie etwa bei neu zugewanderten Kindern im Regelunterricht der Fall – eine entsprechende Ausrichtung an den Lernausgangslagen fehlt: Neu zugewanderte Kinder müssen nicht nur die neue Sprache lernen, sondern sich auch die sprachlichen Praktiken in Form von Aufgabenstellungen, Textsorten oder (bildungs-)sprachlichen Stilen aneignen, wobei ihnen der Unterricht nicht immer eine adäquate Unterstützung bietet.

Auf den basalen Ebenen des individuellen Schreibenlernens sind unterschiedliche Strategien beobachtbar, mit denen Kinder die Aufgabe, eine fremde Sprache schreiben zu müssen, zu lösen versuchen. Dabei kommt es nicht selten zu Übergeneralisierungen bestimmter grafischer bzw. graphematischer Merkmale, die zeigen, dass sich die Lernenden mit dem neuen Medium auseinandersetzen; dies können Diakritika sein, wie das Trema im Deutschen oder Akzentzeichen etwa des Französischen. Aber auch Muster einer bereits gelernten Erst-Schriftsprache werden auf die L2-Schriftsprache übertragen (vgl. Maas & Mehlem 2005; Mehlem 2010). Diese Verschriftungen kann man, da sie nicht der zielsprachlichen Norm entsprechen, als Fehler bewerten oder aber als konstruktive Auseinandersetzung mit dem Medium der Schrift. Im zweiten Fall können sie in Analogie mit dem Begriff der „Lernervarietät“ (Klein & Perdue 1997) als *orthografische Lernervarietät* bezeichnet werden.

Unterschiedliche Lösungsansätze sind in Noack & Weth (2012) am Beispiel anglofonen Deutschlerner beschrieben worden. Sie zeigen einerseits, dass bereits Erstklässler angesichts der Herausforderung, Phonem-Graphem-Korrespondenzen (im Folgenden: P-G-K) verschriften zu müssen, für die es in der L1 keine oder eine abweichende Entsprechung gibt (vgl. hierzu auch Weth & Wollschläger 2020), zu kreativen Lösungen greifen. Dabei sind es in der Regel drei Strategien, die zur Lösung

des Problems gewählt werden, nämlich a) Übergeneralisierung von Charakteristika der L2, b) Transfer von L1-Mustern auf die L2 und c) regelkonformer Erwerb der ziel-sprachigen Schreibweisen, analog zur Erwerbsprogression bei L1-Kindern (z. B. durch eine Abfolge vom lautbasierten zum orthografischen Schreiben). Die Beispiele 1) und 2) zeigen Übergeneralisierungen von Charakteristika der L2, diejenigen in 3) den Transfer von der L1 auf die L2. Die Beispiele in 4) belegen die teilweise schon orthogra-fisch korrekte Schreibung trotz abweichender P-G-K in der L1.

1. Übergeneralisierung von Umlautgraphemen:

*<Bäüüm>	(<Baum>)
*<Telephöne>	(<Telefon>)
*<Hüüd>	(<Hund>)
*<fläshe>	(<Flasche>)

2. Übergeneralisierung der Schärfungsschreibung:

*<Baumm>	(<Baum>)
*<Flachche>	(<Flasche>)

3. Transfer von L1-Mustern

*<Bawm>	(<Baum>)
*<Ima>	(<Eimer>)
*<Kucin>, *<Coohn>	(<Kuchen>)
*<Louva>	(<Löwe>)

4. (teilweise) regelkonformer Erwerb der L2-Schriftsprache

<Baum>	(<Baum>)
*<Eimu>	(<Eimer>)
<Hund>	(<Hund>)
*<Löwi>	(<Löwe>)
*<Flasch>	(<Flasche>)

Übergeneralisierungen deutscher Graphemmuster, die offenbar als charakteristisch für diese Schriftsprache angesehen werden (1 und 2), können in Anlehnung an Spitzmüller (2012) als „graphematic Germanness“ bezeichnet werden. Ein interessanter Befund betrifft die Tatsache, dass die Übergeneralisierungen der deutschen Muster sich in der in Noack & Weth (2012) vorgestellten Studie nur bei monolingual anglo- fonen Deutschlernern fanden, nicht bei bilingualen (z. B. mit Englisch und Spanisch als Familiensprachen). Das Phänomen der graphematischen Übergeneralisierung taucht auch in anderen Sprachkonstellationen auf; Weth (2006) beschreibt beispiels- weise die Übergeneralisierung des finalen <-e> aus dem Französischen auf das Arabi- sche in Texten von marokkanischen Kindern in Frankreich.

Was die Strategie betrifft, L1-Muster auf die neue Sprache zu transferieren (3), so konnte Rymarczyk (2008a) zeigen, dass deutsche Grundschülerinnen und Grund-

schüler in der zunächst nur mündlich vermittelten ersten Fremdsprache kreative Lösungen bei dem Versuch entwickeln, englische Wörter zu verschriften. Formen wie *<Tüstei> (*Tuesday*); *<Sannday> (*Sunday*); *<bluh> (*blue*) sagen viel über das bereits gefestigte Regelwissen im Deutschen aus, hier in Bezug auf die Schärfungs- und <h>-Schreibung. Denn es ist davon auszugehen, dass ein Transfer auf das neu zu erwerbende System erst stattfinden kann, nachdem die betreffenden orthografischen Schreibungen sicher erworben sind. Verschriftungen wie die oben gezeigten sind daher ein Indikator für orthografische Kompetenzen in der L1. Dass dies auch in anderen Sprachen belegbar ist, zeigen die oben unter 3) dargestellten Daten englischsprachiger Kinder, deren Strategien bei der Schreibung deutscher Wörter einzig in der Verwendung bereits bekannter englischer Grapheme bestand: *<aw> für <au>; *<i> für <ei>; *<oo> für <u> etc.

In einer Studie zu den graphematischen Realisierungen im frühen Fremdsprachenunterricht, genauer bei deutschsprachigen Französischlernern am Ende des 4. Schuljahres nach vier Jahren Unterricht, konnte auch Weth (2006) bestätigen, dass Kinder vielfach auf graphematische Strukturen der eigenen Schriftsprache zurückgreifen. Lösungen wie *<jupp>, *<jub> oder *<juppe> für das französische Wort *jupe* (Rock) zeigen, dass die Kinder graphematische Elemente der L1 und der L2 für ihre Schreibungen nutzen. Weth und Wollschläger (2020) untersuchen den Einfluss grundschulischer Kompetenzen in der Erstschriftsprache Deutsch auf die Zweitschriftsprache, hier des Französischen, wobei die Verschriftungen der Vokale im Fokus standen. Als globales Ergebnis konnte festgestellt werden, dass frühe Fremdsprachlernende, deren Orthografieerwerb keineswegs abgeschlossen ist, nicht nur aus der L1 vertraute Verschriftungsoptionen einsetzen, sondern auch abweichende Strukturen verwenden (ebd., S. 7), wobei offenbar die Besonderheiten der L2-Schriftsprache zum Ausdruck gebracht werden sollten. So hat ein Teil der Kinder beispielsweise nicht die einfachste Lösung gewählt, sondern sich offenbar an das Prinzip „verwende möglichst komplexe Grapheme“ gehalten (ebd., S. 13). Auch Phonem-Graphem-Beziehungen ohne deutsche Entsprechung würden häufig nach französischem Muster geschrieben, beispielsweise die für das Französische charakteristischen Nasalvokale, für die Kinder häufig eine Verbindung aus Vokalbuchstaben und <n> verwenden (ebd., S. 5). Für ihre Analysen nutzen Weth und Wollschläger (ebd.) Neefs Begriff des „graphematischen Lösungsraums“, mit dem er das Spektrum der Verschriftungsoptionen für ein phonologisches Wort bezeichnet³ (2015, S. 716).

Weder Übergeneralisierungen noch Transfer stellen zwingende Strategien beim Lernen einer L2-Schriftsprache dar. Die Beispiele in 4) zeigen, dass einzelne der untersuchten Erstklässler bereits orthografisch korrekte Verschriftungen für abweichende P-G-K vornehmen. Auch Corvacho del Toro (dieser Band) stellt in den Verschriftungen von bilingualen Kindern in der Zweitschriftsprache Spanisch, was zugleich die Familiensprache ist, sowohl Fehlschreibungen fest, die aus einem falschen Transfer aus der Erstschriftsprache Deutsch resultieren, als auch solche, die innerhalb des Schriftsystems (z. B. durch falsche Regelanwendung) entstehen.

3 „The set of possible spellings for a word with a specific phonological representation“.

Die oben beschriebenen Erwerbsmerkmale betreffen den L2-Schriftspracherwerb bei sehr jungen Lernenden, deren L1-Schriftspracherwerb noch nicht sehr weit entwickelt ist, bzw. den ungesteuerten L2-Schriftspracherwerb, bei dem die Lernenden selbst nach kreativen Lösungen suchen müssen. Die beschriebenen Phänomene resultieren zunächst einmal aus der qualitativen Auswertung kleiner, nicht repräsentativer Datenkorpora. Zwar können die Erwerbsgruppen grob kategorisiert werden (z. B. nach Alter, Klassenstufe, Lernkontext und familiensprachlichem Hintergrund), es fehlen aber z. B. Informationen zur frühkindlichen Schriftsozialisation oder zu allgemeinen sprachlichen Kompetenzen wie der phonologischen Bewusstheit oder anderen metasprachlichen Fähigkeiten, die individuell gewählte Strategien erklären können. Hierzu bedarf es sicherlich noch weiterer empirischer Forschung.

Ebenfalls weitgehend unerforscht ist die Schreibleitung von erwachsenen L2-Lernenden, was eventuell daran liegen könnte, dass ein Forschungsbedarf hier bisher nicht in ausreichendem Maße festgestellt worden ist. Denn soweit der Zweitspracherwerb institutionell gesteuert verläuft, folgt auch das Erlernen der Schriftsprache einem festgelegten Curriculum. Außerdem ist davon auszugehen, dass erwachsene Personen in der L1 bereits mehr oder weniger literarisiert sind und ihren L2-Schrifterwerb daher in anderer Weise kognitiv steuern können.

4 Individuelle Diagnostik und Unterstützung im Unterricht

Die im vorigen Abschnitt dargestellten Studien belegen die kreativen Lösungen der Kinder, die trotz der erst kurzen Erwerbsdauern zu einem hypothesengeleiteten Verschriftungsprozess fähig sind. Dass es nicht damit getan sein kann, Schriftanfänger die Regularitäten der neu zu erlernenden Schriftsprache selbst entdecken zu lassen, liegt auf der Hand. Sürig, Şimşek, Schroeder und Boness (2016) konnten in einer länderübergreifenden Untersuchung mit mono- und bilingualen Kindern (Deutsch, Türkisch-Deutsch; Türkisch, Kurdisch-Türkisch) in Deutschland und der Türkei herausarbeiten, dass die Unterrichtssituation und das Schrifterwerbskonzept (offener vs. strukturiert) einen Einfluss auf den Erfolg des Lesen- und Schreibenlernens für mehrsprachige Kinder haben. Lingnau und Mehlem (2012) haben in diesem Sinne eine Studie vorgestellt, in der die Rolle der Lehrkraft einen zentralen Stellenwert einnimmt. Dabei wird nach dem Prinzip des Scaffolding-Ansatzes eine Methode eruiert, in der durch gezielte Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern rechtschreibliches Wissen erzeugt wird. Dies impliziert u. a., dass Lehrkräfte ihre Unterrichtsplanung an den jeweiligen Förderbedarfen der Kinder ausrichten, wie es u. a. im Konzept von Gibbons (2002) angelegt ist. Was mittlerweile in den Sachfächern zunehmend etabliert und in den Lehrplänen festgeschrieben ist, findet jedoch im Schreibunterricht des Faches Deutsch bisher kaum Beachtung. So legen die Schreibproben von Michael und Maggy in Abschnitt 1 nahe, dass zugezogene Schülerinnen und Schüler im Schreibprozess nicht nur aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten Probleme haben können, sondern evtl. auch aufgrund der unbekannteren Aufgabenstellung.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die vorgestellten und zitierten Daten mehrsprachiger Kinder belegen, worüber in der Zweitspracherwerbsforschung längst Konsens besteht, was in der schulischen Praxis jedoch nach wie vor kaum Berücksichtigung findet: Das Lernen einer Zweitschriftsprache geschieht kognitiv gesteuert auf der Grundlage bereits erworbenen Wissens über Schriftsprache. Kinder, die bereits über Schrifterfahrungen verfügen, wenden in der Auseinandersetzung mit einer weiteren Schriftsprache Strategien an, indem sie vorhandene Ressourcen aktivieren, die – im Bereich der Orthografie – entweder auf den Mitteln der L1-Schriftsprache, soweit diese erworben wurde, oder den schon gelernten Regularitäten der L2-Schriftsprache basieren. Im letzten Fall lassen sich einerseits zielsprachlich korrekte Schreibungen beobachten, andererseits auch Übergeneralisierungen besonders auffälliger Merkmale (*graphematic Germanness*). Welche Ergebnisse die Kinder auch immer produzieren, es greift zu kurz, sie lediglich als Schreibfehler zu bewerten und sie dabei mit den Leistungen monolingualer Lerner gleichzusetzen. Im Bereich der Textproduktion konnte die Forschung u. a. belegen, dass mehrsprachige Kinder von einem Unterricht profitieren, der textsortenspezifische Merkmale sowie sprachliche Routinen vermittelt, da diese nicht ohne Weiteres aus der L1 transferierbar sind.

Seit der Studie von Maas und Mehlem (2003) wurden von der Mehrsprachigkeitsforschung zahlreiche Publikationen vorgelegt, die den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder aus der Ressourcenperspektive betrachten, u. a. von Mehlem selbst (vgl. Mehlem 2015, Mehlem & Böhm 2016, Mehlem & Şimşek 2016). Der Erfahrung nach sind die Lernprozesse von einer hohen Anstrengungsbereitschaft seitens der Kinder gekennzeichnet, die jedoch bei Misserfolgen oftmals übersehen wird.

Im Rahmen der Schrifterwerbsforschung liegen damit wichtige Erkenntnisse vor, die für die Praxis insofern nutzbar gemacht werden können, als Auffälligkeiten im Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder nicht pauschal als Defizite bzw. dem monolingualen Schriftspracherwerb vergleichbare Lernphasen, sondern als kognitive Auseinandersetzung mit dem neuen System sowie den sozial konnotierten Praktiken des Einwanderungslandes gesehen werden müssen.

Literatur

- Becker, T. (2012). Der Zusammenhang sprachlicher und orthographischer Fähigkeiten bei deutsch-türkischen Grundschulern. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*, 113–130. Freiburg: Fillibach.
- Becker, T. & Peschel, C. (2015). Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Inklusion und zweitsprachlichen Lernens. In M. Michalak & R. Rybarczyk (Hrsg.), *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*, 42–63. Weinheim: Beltz.

- Berkemeier, A. (Hrsg.) (1997). *Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Betzel, D. (2015). *Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Corvacho del Toro, I. (dieser Band). *Zweitalphabetisierung deutsch-spanisch bilingualer Kinder*.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language – Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der mehrsprachigen Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Grabowski, J., Weinzierl, C. & Schmitt, M. (2010). Second and fourth graders' copying ability: From graphical to linguistic processing. *Journal of Research in Reading*, 33, 39–53. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01431.x.
- Karajoli, E. & Nehr, M. (1996). Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Bd. 2, 1191–1205. Berlin.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13(4), 301–347.
- Knapp, W. (1999). Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Die Grundschule* 5 (31), 30–33.
- Knopp, M., Becker-Mrotzek, M. & Grabowski, J. (2013). Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik*, 296–315. Münster: Waxmann.
- Lingnau, B. & Mehlem, U. (2012). Interaktive Entstehung von Wortschreibungen von Kindern im ersten Schuljahr. In W. Grieshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, 143–166. Freiburg: Fillibach.
- Linnemann, M. (2017). Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 335–352. Münster: Waxmann.
- Maas, U. & Mehlem, U. (2003). *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien.
- Marx, N. (2019). Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht. In C. Goer & K. Köller (Hrsg.), *Fachdidaktik Deutsch*, 77–95. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Marx, N. & Reichert, M. C. (2020). Mehrsprachige Schreibende – mehrsprachiges Schreiben? *FLuL*, Themenheft Fremdsprachliches Schreiben, 36–50.
- Mehlem, U. (2015). Sprachanalytische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder am Schulanfang. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Der Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 2, 227–252. Schondorf: Schneider Verlag.
- Mehlem, U. & Böhm, M. (2016). Fluchtpunkt Deutsch: Alphabetisierung von Kindern mit Arabisch als Erstsprache in Frankfurter Intensivklassen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, OBST, 89, 187–215.

- Mehlem, U. & Şimşek, Y. (2015). Bilingual Resources and School Context: Case Studies from Germany and Turkey. In H. Peukert (Hrsg.), *Transfer Effects in Multilingual Language Development*, 249–274. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Müller, H. G. (2007). Zum „Komma nach Gefühl“. *Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
- Müller, A. & Bangel, M. (2018). Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5. *Unterrichtswissenschaft*, <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0015-y>.
- Münch, C. & Noack, C. (2020). From the oral-literate debate to the translanguaging paradigm – and back again. A German perspective on multilingual writing strategies. *Literacies in Contact. Written Language & Literacy* 23 (2), 214–231.
- Neef, M. (2015). Writing systems as modular objects: proposals for theory design in grapholinguistics. *Open Linguistics* (1). doi:<https://doi.org/10.1515/opli-2015-0026>
- Nehr M. (1990). Schrift- und Schriftspracherwerb am Beispiel der Bilingualen Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In G. List, (Hrsg.) *Gebärde, Laut und graphisches Zeichen*, 146–166. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nehr, M. & Birnkott-Rixius, K. (1988). *In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*. Weinheim: Beltz.
- Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Hrsg.) (2002). *Handbook of Early Literacy Research*. New York.
- Noack, C. & Weth, C. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – Ein Forschungsüberblick. In W. Grieshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, 15–34. Freiburg: Fillibach.
- Spitzmüller, J. (2012). Floating ideologies: Metamorphosis of graphic “Germanness”. In A. Jaffe, J. Androutsopoulos, M. Sebba & S. Johnson (Hrsg.), *Orthography as social action. Scripts, spelling, identity and power*, 255–288. Boston, Berlin: de Gruyter Mouton.
- Sürig, I., Şimşek, Y., Schroeder, C. & Boness, A. (2016). *Literacy Acquisition in School in the Context of Migration and Multilingualism: A binational survey*. Amsterdam: John Benjamins.
- Thomé, G. (1987). *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*. Universität Heidelberg: Groos.
- Usanova, I. (2016). Transfer in bilingual and (bi)scriptual writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, 159–174. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Wahl, S., Rautenberg, I. & Helms, S. (2017). Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. *Didaktik Deutsch*, 22 (42), 32–116.

- Weth, C. (2006). Schriftsprachliche Ressourcen marokkanischer Kinder in Frankreich. In A. Walter, M. Menz & S. De Carlo (Hrsg.), *Grenzen der Gesellschaft? Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa (2006)*. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück, 315–336. Göttingen: V & R Unipress.
- Weth, C. & Wollschläger, R. (2020). Spelling patterns of German 4th graders in French vowels: insights into spelling solutions within and across two alphabetic writing systems. *Writing Systems Research*, doi: 10.1080/17586801.2020.1754997
- Woerfel, T., Koch, N., Yilmaz Woerfel, S. & Riehl, C. (2014). Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkung und außersprachliche Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 44 (174), 44–65.
- Wygotski, L. S. (1934/1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie Verlag.

Wortschreibungen im ersten Schuljahr bei ein- und mehrsprachig sozialisierten Kindern unter Berücksichtigung der Lehrmethode

HELENA OLFERT

1 Einleitung

Orthografieerwerb mehrsprachig sozialisierter Schülerinnen und Schüler wird in Deutschland seit nunmehr über 30 Jahren erforscht (vgl. Thomé 1987). Dennoch ist die Forschungslage zu diesem Gegenstand nach wie vor mehr durch Fragen als durch Antworten gekennzeichnet (vgl. Becker 2012; Jeuk 2012; Mehlem & Lingnau 2012). Diese betreffen insbesondere den Orthografieerwerb des Deutschen, (a) wenn nicht nur das Deutsche das Ausgangssystem im Gesprochenen ist, sondern auch andere Sprachkenntnisse vorhanden sind, (b) wenn der Kontakt zum Deutschen nicht von Geburt an bestand und es sich um einen sukzessiven Deutscherwerb handelte, und (c) wenn wenig oder keine Sprachkenntnisse im Deutschen vorhanden sind, auf denen der Orthografieerwerb aufbauen kann, wie dies bei sog. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern der Fall ist (vgl. Bredel 2012; Noack & Weth 2012). Hinzu kommen Fragen nach dem Einfluss der (anderen) Erstsprache(n) und ggf. auch einer anderen, zuvor oder parallel erworbenen Orthografie. Die Auswirkungen verschiedener Unterrichtsmethoden auf den Erwerb orthografischen Wissens bei ein- und mehrsprachig sozialisierten Schülerinnen und Schülern werden bisher ausschließlich aus theoretischer Sicht kritisch reflektiert (vgl. Bredel 2012; Bredel, Fuhrhop & Noack 2011; Röber 2009).

Die folgende Untersuchung setzt an diesen Punkten an und widmet sich der Frage, wie erfolgreich ein- und mehrsprachig sozialisierte Schülerinnen und Schüler die für die deutsche Orthografie typischen Strukturen im ersten Schuljahr und unter einer bestimmten Unterrichtsmethode erwerben. Die Daten stammen von zwölf Schülerinnen und Schülern einer Grundschule im Ruhrgebiet und wurden im Rahmen des Projekts „LAS – Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism“ erhoben. Dieselbe Schüler*innengruppe wurde bereits in mehreren Publikationen der Projektmitglieder diskutiert (vgl. Ayan & Olfert 2020; Boneß, Olfert & Sürig 2020; Mehlem 2010; Mehlem 2011; Olfert, Schroeder & Şimşek 2020; Sürig, Şimşek, Schroeder u. a. 2016). An dieser Stelle werden jedoch noch unveröffentlichte Daten vorgestellt, die mit Blick auf die Wortschreibungen im Deutschen sowie die im Unterricht verwendete Methode, die Rechtschreibwerkstatt (vgl. Sommer-Stumpenhorst & Hötzel 2010), analysiert werden.

Hierzu wird zunächst der Fokus auf die Lernenden gelegt. Ausgehend von theoretischen Annahmen der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung sowie bisherigen empirischen Befunden zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Orthografieerwerb wird im zweiten Abschnitt auch der Einfluss der (anderen) Erstsprache(n) auf orthografische Kompetenzen im Deutschen kritisch reflektiert. Da im deutschsprachigen Raum die Befundlage zum Türkischen am besten ist und fünf von sechs der mehrsprachig aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler im Sample ebenfalls türkischsprachig sind, liegt der Schwerpunkt der Ausführungen auf dieser Sprecher*innengruppe. Im dritten Abschnitt steht der untersuchte Lerngegenstand – die Wortschreibung im Deutschen – im Zentrum, wobei auch seine Vermittlung durch aktuelle Lehrwerke thematisiert wird. Die Ergebnisdarstellung der empirischen Studie erfolgt im vierten Abschnitt nach Wortstrukturen sowie nach Spracherwerbstypen. Abschließend werden die Analyseergebnisse in Abschnitt 5 in eine Diskussion um die Vermittlungsmethode sowie um die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für den Erwerb orthografischer Kompetenzen eingebettet.

2 Mehrsprachigkeit und Orthografiekenntnisse

Während manche Arbeiten die Auswirkungen sozialisationsbedingter Mehrsprachigkeit auf orthografische Kenntnisse als eindeutig negativ beschreiben, konstatieren andere eine unzureichende Befundlage. So wird einerseits oftmals festgestellt, dass der Orthografieerwerb bei dieser Sprecher*innengruppe „besonders störanfällig“ (Becker 2012, S. 114) verlaufe und „[a]lle bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache orthographisch signifikant schlechter abschneiden“ (Siekmann & Thomé 2012, S. 237). Andererseits wird argumentiert, der Rückstand in den Orthografieleistungen Mehrsprachiger sei nach wie vor nicht empirisch eindeutig und statistisch valide belegt worden (vgl. Mehlem & Lingnau 2012, S. 131; Noack & Weth 2012, S. 16). Unabhängig von der Interpretation der derzeitigen Befundlage zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Orthografiekenntnissen besteht Konsens jedoch darin, dass mehrsprachig sozialisierte Kinder über andere – und auch zusätzliche – sprachliche Ressourcen verfügen als einsprachig sozialisierte.

2.1 Andere sprachliche Ressourcen im Deutschen

Versteht man mit Maas (2008; 2010) Orthografieerwerb als Ausbau von bereits vorhandenen oraten sprachlichen Strukturen hin zu ihrer literaten Ausdrucksform, also als Hinführung zu explizitsprachlichen Wortformen und ihrer orthografischen Repräsentation, so muss dieser Ausbau auf etwas fußen, von dem aus literate Strukturen „gebootet“ werden können (ebd. 2008, S. 37). Es ist also zunächst das Starten eines kleineren, einfacheren Programms erforderlich, das dann wiederum das Starten eines komplexeren und umfangreicheren Programms erlaubt.

Erfolgt der Zweitspracherwerb des Deutschen sukzessiv zu einer anderen Sprache, so wäre im Vergleich zum Erstspracherwerb weniger sprachliches Fundament

vorhanden, auf dem literate Strukturen aufbauen könnten. Insbesondere beim kindlichen Zweitspracherwerb müssten die Kinder demnach ab dem Eintritt in die Schule nicht nur grundlegende Strukturen der deutschen Sprache erwerben, sondern diese auch gleichzeitig zu literaten auszubauen lernen (vgl. Becker 2011, S. 137). Bei simultaner Mehrsprachigkeit hingegen würde diese Erklärung für einen negativ gerichteten Zusammenhang zwischen mehrsprachiger Sozialisation und Orthografiekenntnissen nicht vorbehaltlos greifen.

Ob das Deutsche im doppelten Erstspracherwerb, im frühen oder kindlichen Zweitspracherwerb erworben wurde, wird in vielen Studien zum Zusammenhang von sozialisationsbedingter Mehrsprachigkeit und Orthografie jedoch meist nicht erfasst. Ebenso selten wird der allgemeine Sprachstand des Kindes im Deutschen bei der Feststellung seiner orthografischen Kompetenzen miterhoben oder die Kontaktdauer zum Deutschen berücksichtigt, sodass bei mehrsprachig sozialisierten Kindern häufig dieselben diagnostischen Verfahren wie bei einsprachig sozialisierten eingesetzt werden, ohne die sprachlichen Ausgangsbedingungen Erstgenannter in die Diagnostik einzubeziehen (vgl. Siekmann & Thomé 2012, S. 237; vgl. auch Becker & Siekmann 2012). Diese Aspekte könnten zumindest zum Teil zur Klärung der unzureichenden Befundlage beitragen.

Ein weiterer grundsätzlicher Konsens besteht darin, dass bei mehrsprachiger Sozialisation der Erwerb unterschiedlicher linguistischer Beschreibungskategorien unterschiedlich erfolgreich verläuft (vgl. Gogolin 2010). Bezüglich des mehrsprachigen Phonologieerwerbs besteht beispielsweise Einigkeit darüber, dass Kinder dann besonders gut bei der Perzeption und Produktion von Vokal- und Konsonantenkontrasten der Zielsprache abschneiden, wenn sie möglichst früh Kontakt zu dieser hatten. Begründet wird dies mit der bereits sehr frühen Festlegung auf relevante, phonemdistinktive Kontraste im Verlauf des ersten Lebensjahrs, sodass die Diskriminationsfähigkeit für nicht-phonemdistinktive Kontraste recht schnell verloren geht (vgl. Cheour, Ceponiene, Lehtokoski u. a. 1998; Kuhl, Williams, Lacerda u. a. 1992). Wo genau diese kritische Altersgrenze zu ziehen ist, ist jedoch nach wie vor umstritten. So kommen mehrere Studien zu dem Ergebnis, dass sich bereits frühe L2-Lernende von monolingual sozialisierten Gleichaltrigen bei der Wahrnehmung von für die Zielsprache relevanten phonologischen Kontrasten unterscheiden können (vgl. Darcy & Krüger 2012; Flege, Frieda & Nozawa 1997; Lee, Guion & Harada 2006; Rinker, Alku, Brosch u. a. 2010). Dies veranlasst Müller, Schulz & Tracy (2018, S. 62) zu folgender zusammenfassender Feststellung: „Die Wahrnehmung von Lauten, insbesondere von Vokalen, die nicht aus der Erstsprache bekannt sind, fällt DaZ-Kindern jedoch selbst nach mehrjähriger Kontaktdauer noch schwer.“

Orthografische Schreibungen, für die insbesondere die Wahrnehmung von in der L1 nicht vorhandenen (Vokal-) Kontrasten vonnöten ist, könnten also für Kinder, die das Deutsche als frühe oder kindliche L2 erworben haben, mit Schwierigkeiten verbunden sein. Solche Schreibungen stellen allerdings auch für einsprachig sozialisierte Schülerinnen und Schüler eine Schwierigkeit dar (Jeuk 2012, S. 120).

2.2 Zusätzliche sprachliche Ressourcen

Eine weitere Unbekannte im Zusammenhang mit mehrsprachiger Sozialisation und Orthografie stellen die zusätzlichen sprachlichen Ressourcen der (weiteren) Erstsprache dar, die mehrsprachig sozialisierte Kinder im Vergleich zu einsprachig sozialisierten in den Orthografieerwerb einbringen. Diese Tatsache verleitet als „Interferenzverlockung“ (Fix 2002, S. 41) oftmals dazu, jegliche Normabweichungen in den Schreibungen Mehrsprachiger auf ihre (weitere) L1 bzw. auf deren orthografisches System zurückzuführen (vgl. Jeuk 2012). Zwar ist Transfer als eine Sprachlernstrategie unstrittig, jedoch ist der Rückgriff auf die (weitere) L1 als primäre Erklärung für Falschschreibungen auf allen orthografischen Ebenen weder aus theoretischer noch aus empirischer Sicht ohne Vorbehalt annehmbar.

So gilt die Kontrastivhypothese als Zweitspracherwerbtheorie in ihrer reinen Form als zu stark vereinfachend (vgl. Jeuk 2018, S. 31f.), da nicht die einzelnen Kontraste zwischen zwei beteiligten Sprachsystemen für den Spracherwerb ausschlaggebend sind, sondern wie diese Kontraste von den Lernenden wahrgenommen und verarbeitet werden (vgl. Klein 2000, S. 542). Zudem sind Strukturdifferenzen zur L1 derart prominent, dass sie leichter erworben werden als Strukturen, die in beiden Sprachen ähnlich, aber doch zu einem gewissen Teil unterschiedlich sind (vgl. ebd.).

Auf empirischer Ebene sind wiederum nur wenige orthografische Falschschreibungen eindeutig auf Strukturen der (weiteren) Erstsprache zurückzuführen und nicht im zielsprachlichen System verankert (vgl. Jeuk 2012, S. 108). Auch nehmen etwaige vorhandene strukturelle Interferenzen aus der (weiteren) L1 bei zunehmender Kontaktdauer zum Deutschen grundsätzlich ab (vgl. ebd.). Grafische Interferenzen aus einer anderen Orthografie als der deutschen sollten an dieser Stelle gar als Sonderfall betrachtet werden, da sie nur dann auftreten können, wenn den Schülerinnen und Schülern nicht nur die grafische Darstellung des jeweiligen Zeichens, sondern auch dessen systematische Verwendung bekannt ist, beispielsweise durch sog. herkunftssprachlichen Unterricht (vgl. Griefshaber 2004).

In Anbetracht der Überlegungen in Abschnitt 2.1 müssten demnach Evidenzen für Interferenzen aus der Erstsprache primär in solchen phonologisch motivierten Schreibungen vorfindbar sein, die auf in der L1 der Sprecherinnen und Sprecher nicht distinktiven Kontrasten beruhen (vgl. Bredel 2012; 2013), und das besonders dann, wenn der Kontakt zum Deutschen sukzessiv zu einer anderen Sprache einsetzte. Grafische Interferenzen sind zudem nur dann erwartbar, wenn Wissen über die Orthografie der Erstsprache vorhanden ist.

2.3 Empirische Studien

Eine der ersten Untersuchungen zum Einfluss der Erstsprache auf Orthografie in der Zweitsprache ist die vielzitierte Studie von Thomé (1987). Er analysierte unter Rückgriff auf die Kontrastivhypothese Klassenarbeiten von 61 türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern der achten Klassenstufe, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung durchschnittlich fast acht Jahre in Deutschland aufhielten und im Schnitt bereits zwei Jahre in der Türkei beschult wurden. Bei den meisten liegt also kindlicher Zweit-

spracherwerb des Deutschen vor. Beim Vergleich der orthografischen Fehlerprofile dieser Jugendlichen mit ihren monolingual deutschsprachigen Peers stellte Thomé fest, dass die türkischsprachige Gruppe zwar wesentlich mehr Fehler machte, dass die Fehlerkategorien sich jedoch nicht grundsätzlich von ihren monolingual sozialisierten Gleichaltrigen unterschieden (vgl. ebd., S. 102 f., 173). Eindeutige Interferenzfehler, die nicht aus dem System der deutschen Orthografie heraus, sondern nur mittels der Kontrastivhypothese erklärt werden konnten, beliefen sich auf lediglich 2,7 Prozent (vgl. ebd., S. 175). Diese waren vor allem auf der phonetisch-phonologischen Ebene zu finden und sind auf die phonotaktischen Beschränkungen des Türkischen zurückzuführen, wie z. B. die Reanalyse der schließenden Diphthonge im Deutschen analog zum Türkischen in einen vokalischen Kern und einen konsonantischen Endrand sowie eine entsprechende grafische Markierung (*<ay> für <ei>, *<oy> für <eu>) oder auch die Aufspaltung komplexer konsonantischer Anfangsränder durch sog. Sprossvokale (*<sivester> statt <Schwester>).¹ Den Unterschied in der Fehlerquantität zwischen den beiden Gruppen führt Thomé (ebd., S. 112) darauf zurück, „[...] daß diesen [den türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern, H. O.] in vielen Fällen der Unterschied zwischen Dialekt oder Umgangssprache auf der einen Seite und Hochlautung auf der anderen Seite nicht bekannt oder bewußt ist“. Das heißt also, dass hier primär der Sprachausbau zu literaten Strukturen und nicht der Rückgriff auf Strukturen der L1 zu Falschschreibungen führte.

Zum Teil andere Ergebnisse berichtet Fix (2002) in seiner Studie zu Orthografiekenntnissen von 77 mehrsprachig sozialisierten Jugendlichen der achten Klassenstufe mit unterschiedlichen Erstsprachen im Vergleich zu 279 einsprachig sozialisierten Jugendlichen. Der Erwerbstyp und die Kontaktdauer zum Deutschen wurden bei der mehrsprachigen Gruppe nicht erfasst. Fix bestätigt zwar die Ergebnisse von Thomé (1987), indem er Differenzen zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf die Fehlermenge ausmacht. Zusätzlich stellt er aber einen Unterschied hinsichtlich der Fehler Schwerpunkte fest. So führt er in seiner Analyse an, dass bei der mehrsprachig sozialisierten Gruppe 57 Prozent der Fehler im Bereich der morphosyntaktisch motivierten Schreibungen² lägen, während nur 49 Prozent der Fehler bei der monolingual sozialisierten Gruppe in diesem Bereich zu verorten seien. In seiner Kategorie der Lautbuchstaben-Zuordnung³ liege das gegenteilige Verhältnis vor: Hier machten die mehrsprachig sozialisierten Jugendlichen nur 25 Prozent der Fehler, die einsprachig sozialisierten hingegen 30 Prozent. Fix interpretiert seine Befunde als „recht deutlich“ (ebd., S. 51) und erklärt sie erstens mit einer geringeren CALP-Kompetenz der mehrsprachig sozialisierten Schülerinnen und Schüler und zweitens mit ihrer größeren phonologischen Bewusstheit. In Anbetracht der ungleich verteilten Stichprobe,

1 Dieselben Phänomene berichtet auch Jeuk (2012) als einzige eindeutige Interferenzerscheinungen aus dem Türkischen in seiner Analyse von Schreibungen von zehn Schülerinnen und Schülern mit Türkisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache.

2 Hierzu gehören bei Fix u. a. die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung, aber auch die Auslautverhärtung oder die morphologisch bedingte <ä>-Schreibung.

3 Hierzu zählt Fix u. a. die Schärfungsschreibung, die <ss>/<ss>/<ß>-Schreibungen oder die <ie>-Schreibungen.

seiner Kategorienbildung und der rein deskriptiven Statistiken bleibt es jedoch unklar, ob diese Befunde überzufällig sind.

Becker (2011; 2012) begleitete in einer qualitativen Längsschnittstudie ein- und mehrsprachig sozialisierte Schülerinnen und Schüler vier Jahre lang durch die Grundschule. Sie stellte fest, dass die türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler in ihrem Sample ihren monolingual sozialisierten Peers auch noch am Ende der vierten Klasse deutlich unterlegen waren und in ihren Schreibungen stark lautorientiert vorgingen. Der Fehlerschwerpunkt der mehrsprachig sozialisierten Schülergruppe lag – wie bei ihren monolingual sozialisierten Gleichaltrigen – im Bereich der Dehnungs- und Schärfungsmarkierung, was Becker allerdings mit dem Fehlen entsprechender Kontraste im Vokalsystem des Türkischen begründet (vgl. Becker 2011, S. 147). Die beiden Gruppen unterschieden sich in ihren Ausgangsbedingungen zudem nicht nur im Hinblick auf ihre sprachliche Sozialisation, sondern auch in Bezug auf die kognitiven Fähigkeiten sowie den sozioökonomischen Status zuungunsten der mehrsprachig sozialisierten Gruppe. Zusätzlich verfügten einige dieser Schülerinnen und Schüler bei der Einschulung nur über geringe Deutschkompetenzen. Insgesamt relativiert Becker ihre Ergebnisse selbst wie folgt: „Bei einer Kontrolle des IQ ergeben sich bei den L2-Kindern sogar bessere Leistungen bezogen auf die Rechtschreibfähigkeiten in Klasse 3 und 4“ (Becker 2011, S. 150).

Mehlem (2011) analysierte frei verfasste Texte von vier Schülerinnen und Schülern einer ersten Klasse in ihrer Erstsprache Türkisch und frühen Zweitsprache Deutsch. Er stellte fest, dass Interferenzen vor allem aus dem Deutschen ins Türkische beobachtet werden können (vgl. ebd., S. 133). Dies betraf nicht nur die Wahl deutscher Grapheme oder die Übertragung grammatischer Strukturen wie der Wortausgliederung in den türkischen Text, sondern auch die den Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht vermittelte Orientierung an der eigenen Artikulation, die Mehlem an einem undifferenzierten Gebrauch von <r> vs. <l> im Türkischen festmachte. Schreibungen derselben Schüler*innengruppe wurden auch kontrastiv in Bezug auf Vokalverschriftungen (Mehlem 2010) analysiert. Hier zeigte sich, dass im türkischsprachigen Text Vokale größtenteils vollständig und normgerecht verschriftet wurden, während sie im deutschsprachigen Text mitunter nicht oder falsch verschriftet wurden. Dies könnte auf eine bessere Diskriminationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler mit Blick auf die Vokale in ihrer Erstsprache Türkisch hindeuten.

Zu ähnlichen Ergebnissen im Bereich des Vokalismus kommt auch Şahiner (2012; 2018) in ihrer Studie zum Orthografieverwerb bei zehn Grundschulern und Grundschülerinnen in der L1 Türkisch und L2 Deutsch. So zeigte sich in den türkischsprachigen Texten der Kinder häufiger eine normgerechte und vollständige Verschriftung der Vokale als in ihren deutschsprachigen Texten (vgl. Şahiner 2018, S. 185). Die größten Schwierigkeiten stellte sie bei der Diskrimination von [ɔ] und [o] fest, also bei Vokalen, die sowohl im Deutschen als auch im Türkischen vorhanden sind und große Ähnlichkeiten aufweisen (vgl. ebd., S. 186, 248). Da die Schülerinnen und Schüler auch herkunftssprachlichen Unterricht besuchten, konnte Şahiner an mehreren Schreibungen ebenfalls grafische Interferenzen aus dem Türkischen ins Deutsche

ausmachen. Dies waren beispielsweise die Verwendung des Graphems <ş> für [ʃ], <ç> für [tʃ], <y> für [j] oder <ı> für [ə] (vgl. Şahiner 2012, S. 121).

Eine Systematisierung der diskutierten Studien und vor allem der z. T. konträren Ergebnisse fällt vor dem Hintergrund einer unterschiedlichen Stichprobenziehung, zum Teil fehlender sprachbiografischer Daten oder vielfältiger Herangehensweisen an die Diagnostik von Orthografiekenntnissen nicht leicht. So bleiben Fragen nach der Rolle der (weiteren) Erstsprache mehrsprachig sozialisierter Kinder für den Erwerb der deutschen Orthografie im Bereich der Phonologie unbeantwortet, obwohl sich auch empirische Hinweise auf deren Relevanz insbesondere für den Vokalismus häufen (vgl. Becker 2011; 2012; Mehlem 2010; 2011; Şahiner 2012; 2018). Umso mehr bedarf es weiterer Studien, die dem Zusammenhang von mehrsprachiger Sozialisation und orthografischen Kompetenzen auf phonologischer Ebene nachgehen.

3 Die Systematik der Wortschreibung im Deutschen und ihre Nutzung im Anfangsunterricht

Die Grundlage der Wortschreibung im Deutschen bildet der Trochäus, d. h. die Abfolge und die Differenz von prominenter, betonter Silbe ('S) und nachfolgender unbetonter Reduktionssilbe (°S; vgl. Maas 1999). Diese prosodische Struktur und damit die unterschiedliche Gewichtung der Silben ist in der deutschen Orthografie fest verankert (vgl. Bredel 2012; Röber 2015). Auch innerhalb einer Silbe sind die einzelnen Konstituenten nicht gleichgewichtet, sondern asymmetrisch. So steht der Anfangsrand der Silbe in Opposition zum Silbenreim bestehend aus Nukleus und Endrand, die wesentlich stärker zusammenhängen und eine Einheit bilden (vgl. Maas 1999, S. 130 ff.). Im Endrand der prominenten Silbe zeigt sich eine weitere strukturelle Ausdifferenzierung der Wörter im Deutschen: die Anschlusskorrelation (vgl. ebd., S. 192 ff.), die einen losen (→) oder festen (⊥) Anschluss des Silbenkerns an ein Element im Endrand bzw. an einen ambisyllabischen Konsonanten beschreibt. Hieraus ergeben sich für das Deutsche vier typische Wortgestalten, die entsprechende orthografische Markierungen tragen (vgl. Röber 2009, S. 45):

- Typ I ['hy:.tə], orthografisch <Hüte>, mit gespanntem Vokal (V) und losem Anschluss in offener Silbe, Reimstruktur V→,
- Typ II ['hyf.tə], orthografisch <Hüfte>, mit ungespanntem Vokal (v) und festem Anschluss in geschlossener Silbe, Reimstruktur vK,
- Typ III ['hytə], orthografisch <Hütte>, mit ungespanntem Vokal und festem Anschluss an ambisyllabischen Konsonanten, Reimstruktur v⊥, markiert durch die Schärfungsschreibung sowie
- Typ IV ['hy:n.çən], orthografisch <Hühnchen>, mit gespanntem Vokal und losem Anschluss in geschlossener Silbe, Reimstruktur VK, fallweise markiert durch das Dehnungs-<h>.

Eine häufige Fehlerquelle, die insbesondere, aber nicht nur für jüngere Kinder in der Grundschule von Relevanz ist, ist die Schreibung der Wörter des Typs III, die sog. Schärfungsschreibung. So zeigen beispielsweise Berkling & Reichel (2016) in ihrer umfassenden Fehleranalyse von Schreibungen von der ersten bis zur achten Klasse, dass die Schärfungsschreibung in der zweiten Klasse die meisten Fehler verursacht, in der achten belegt sie noch immer den dritten Platz nach syntaktisch motivierten Schreibungen. Auch Jeuk (2012, S. 120) betont die Bedeutung der Schärfungsschreibung als Spiegel orthografischen Wissens bei ein- und mehrsprachig sozialisierten Schülerinnen und Schülern: „In Bezug auf die Orthographie bedarf der Bereich der Schreibung gespannter und ungespannter Vokale bzw. des Silbenschnitts besonderer Aufmerksamkeit. Dies gilt jedoch auch für einsprachig deutsche Kinder.“

Die hohe Anzahl an Fehlern im Bereich der Schärfungsschreibung bei monolingual sozialisierten Kindern ist insofern verwunderlich, als die für diese Markierung notwendigen prosodischen Maximalkontraste in ihrem Input von Beginn an enthalten sind und ihre Grundlage für den Orthografieerwerb bei Eintritt in die Schule bilden (vgl. Röber 2009). Dass Kinder die Fähigkeit, diese Kontraste wahrzunehmen, im Unterricht häufig nicht zu orthografischem Wissen ausbauen können, liegt daran, dass dieser ihre vorliteraten Erfahrungen mit Sprache nicht systematisch nutzt (vgl. Kohler 2015). Vielmehr zielt Unterricht aktuell auf die Wahrnehmung von abstrakten Einzelsegmenten (Lauten) und deren Repräsentation durch die Schrift (Buchstaben) ab (vgl. Bredel 2012, S. 125; Mehlem 2011, S. 116). Nur wenige Lehrgänge zum Orthografieerwerb berücksichtigen die oben dargestellte Systematik (vgl. Röber, Häusle & Berchtold 2020; für eine Übersicht vgl. Röber & Olfert 2010) und bauen hierauf ihre didaktische Herangehensweise an den Lerngegenstand auf. Diese wird somit durch die üblichen lautorientierten Ansätze selten vermittelt (vgl. Böhm & Mehlem 2016). Vielmehr werden bedeutende prosodische Kontraste durch einen lautorientierten Zugang nivelliert, so beispielsweise der Kontrast zwischen gespannten und ungespannten Vokalen oder zwischen prominenter und unbetonbarer Silbe. Die nach solcher Methode entstandenen Schülerschreibungen reflektieren denn auch diese Herangehensweise an den Lerngegenstand als „lautgetreue“ Schreibungen ohne die entsprechenden orthografischen Markierungen, so z. B. die Schärfungsschreibung oder die Schreibungen der Reduktionssilbe.⁴ Auf lautorientierten Annahmen und Herangehensweisen an die Orthografie beruht auch die Unterrichtsmethode, nach der die Kinder in diesem Beitrag unterrichtet wurden – die Rechtschreibwerkstatt (vgl. Sommer-Stumpenhorst & Hötzel 2010, S. 72).

4 So berichtet auch Weinhold (2009, S. 66) im qualitativen Teil ihres Methodenvergleichs für Mitte und Ende Klasse 1, dass Kinder, die nach einer schriftsprachstrukturierenden Methode unterrichtet wurden, im Vergleich zu Kindern, die herkömmlich gearbeitet haben, sicherer bei der Verschriftung von Silbenkernen, Reduktionssilben und Schärfungswörtern sind. Diese Differenzen finden sich allerdings nicht im quantitativen Teil der Studie, da hier „Graphemtreffer“ (ebd., S. 60) ausgewertet wurden, die die Systematik der Wortschreibungen nicht berücksichtigen. Auch gleichen sich diese Vorteile der schriftsprachstrukturierenden Methode in Weinholds Studie bis zum Ende der Grundschulzeit aus. Rautenberg (2012) berichtet für die nach einem schriftsprachstrukturierenden Ansatz unterrichteten Kinder in ihrer Studie ebenfalls signifikant bessere Ergebnisse im Bereich der Rechtschreibung im Vergleich zu Kindern, die nach einem lautorientierten Ansatz gearbeitet haben. Die Unterschiede zeichneten sich besonders in Bezug auf <ie>-Schreibungen, die Repräsentation komplexer Anfangsränder und die Markierung der Reduktionssilben ab.

Bei Kindern, die das Deutsche als Zweitsprache erwerben, muss die Diskriminationsfähigkeit für die entscheidenden prosodischen Kontraste im Deutschen nicht zwingend vorhanden sein (s. Abschnitt 2.1). Bei der oben dargestellten Systematik der Wortschreibungen sind die Wahrnehmung des Kontrastes zwischen betonter und unbetonbarer Silbe sowie zwischen gespannten und ungespannten Vokalen und ihrer Anschlusskorrelation im Reim jedoch entscheidend. Es kann also folgende Annahme formuliert werden: Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, könnten im Nachteil sein, wenn der Unterricht nicht adäquat auf ihre Ressourcen reagiert. Bei einer lautierenden Unterrichtsmethode, die sich auf die Diskrimination und das Isolieren von Lauten aus dem Schallstrom begründet, die in der L1 der Kinder nicht distinktiv sind, könnten sie zusätzlich benachteiligt sein, was sich in den Schreibungen an entsprechenden Stellen niederschlagen müsste.

4 Studie

4.1 Erhebungskontext: Projekt „LAS – Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism“

Die hier vorgestellten Daten wurden im Zusammenhang mit dem interdisziplinären und internationalen Forschungsprojekt „LAS – Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism“ erhoben, das von der Volkswagen Stiftung gefördert wurde und sich mit ermöglichenden und erschwerenden Bedingungen für Schriftspracherwerb vor dem Hintergrund sprachlicher Diversität befasste (vgl. Ayan & Olfert 2020; Boneß, Olfert & Sürig 2020; Mehlem 2010; Mehlem 2011; Olfert, Schroeder & Şimşek 2020; Sürig, Şimşek, Schroeder u. a. 2016). Hierzu wurden jeweils zwölf Schülerinnen und Schüler aus einer ersten und einer siebten Klasse im Ruhrgebiet nach ihrer sprachlichen Sozialisation (ein- bzw. mehrsprachig) und nach ihrer Leistung (schwach, durchschnittlich, stark) ausgewählt, über die umfangreiche Daten erhoben wurden (u. a. Unterrichtsbeobachtungen, Nacherzählungen zu einem Filmausschnitt samt Verschriftung, Elterninterviews, etc.). An dieser Stelle wird jedoch ausschließlich eine Analyse einer Wortliste (s. Abschnitt 4.2) aus der ersten Klasse (s. Abschnitt 4.3) vorgenommen, die zwar ebenfalls in demselben Erhebungskontext entstanden ist, aber nicht Teil der Projekterhebungen war und vom Projektteam entsprechend nicht betrachtet wurde.

4.2 Wortliste

Unabhängig vom Projektteam hat die Lehrerin der ersten Klasse die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Schuljahres drei Mal dieselben 29 Wörter schreiben lassen:

Anker, Kreuz, Mund, Nadel, Haus, Dusche, Zopf, Löwe, Ring, Buch, Schaufel, Esel, Storch, Ameise, Lampe, Post, Fuß, Gabel, Schlitten, Lasso, Sieb, Qualle, Jäger, Würfel, Orgel, Opa, Igel, Tisch, Ente

Die Verwendung dieser Wortliste wurde im Rahmen der von ihr zum Orthografieerwerb eingesetzten Methode „Rechtschreibwerkstatt“ (vgl. Sommer-Stumpfenhorst &

Hötzel 2010) zur Leistungsüberprüfung empfohlen. Dabei handelt es sich um kein standardisiertes Erhebungsinstrument, das orthografische Phänomene systematisch abdeckt oder den Testgütekriterien genügt, weshalb diese Schreibungen vom Projekt zwar ebenfalls miterfasst, jedoch nicht weiter analysiert wurden.

Der erste Erhebungszeitpunkt erstreckte sich über September und Oktober des ersten Schuljahres, also ca. vier bis acht Wochen nach Einschulung, der zweite fand Mitte Januar ca. fünf Monate nach Einschulung statt und der dritte Mitte April ca. acht Monate nach Einschulung. Die zu schreibenden Wörter waren auf einem Blatt abgebildet und wurden von der Lehrerin zudem laut vorgelesen.

4.3 Stichprobe

Bei der Stichprobe handelt es sich um jeweils sechs Erstklässlerinnen und Erstklässler mit Deutsch als Erstsprache und als (frühe) Zweitsprache. Bei fünf der sechs mehrsprachig sozialisierten Kinder war Türkisch die L1, bei einem Kind Albanisch (Gegisch). Drei der fünf türkischsprachigen Kinder hatten auch erste Kenntnisse über die türkische Orthografie. Die Gruppen unterschieden sich nicht wesentlich in Bezug auf den sozioökonomischen Status der Familien und konnten der sog. Mittelschicht zugeordnet werden. Je ein Elternpaar pro Gruppe hatte einen Hochschulabschluss, die meisten anderen verfügten über die mittlere Reife.

4.4 Analysemethode

Die Analyse der Wortliste erfolgt getrennt nach der prosodischen Struktur der verschrifteten Wörter (s. Abschnitt 3). Hierbei wird zum einen die Verschriftung der prominenten und der Reduktionssilben einzeln betrachtet, zum anderen wird die Anschlusskorrelation im Reim der prominenten Silbe in die Analyse miteinbezogen, d. h., es wird nicht ausschließlich die Verschriftung des Vokals im Nukleus betrachtet, sondern auch die orthografische Repräsentation seines Anschlusses an den Endrand. Beides geschieht vor dem Hintergrund, dass erst eine Berücksichtigung dieser für das Deutsche entscheidenden Kontraste strukturelles Wissen der Kinder zeigt, das – anders als der Unterricht – nicht nur lautbasiert ist. In Mehlem (2011, S. 127) differenzierten sich beispielsweise die Fehlerprofile der untersuchten Kinder bei Betrachtung der Reduktionssilbe weiter aus, da erst diese Analyse die Wahrnehmung der entsprechenden prosodischen Differenzen abbildet. Tabelle 1 stellt die analysierten Wörter nach ihrer Struktur dar.

Die Verschriftungen der Kinder wurden dabei in folgende Kategorien eingeteilt: „korrekt“ bei normgerechter Repräsentation des gesamten Reims, „falsch“ bei nicht normgerechter Repräsentation des gesamten Reims ohne in Nukleus und Endrand zu differenzieren (*<Ogel> für <Orgel>, *<Peust> für <Post>), „fehlend“ bei nicht verschriftetem Nukleus (*<GPL> für <Gabel>). Bei der Analyse wurden die Schreibungen der Kinder zu allen drei Erhebungszeitpunkten gemeinsam ausgewertet. Nicht von jedem Kind liegt zu jedem Zeitpunkt eine Schreibung vor, was größtenteils auf Abwesenheit am Erhebungstag zurückzuführen ist. Die Zahlen der beiden Gruppen sind deshalb nicht direkt miteinander zu vergleichen, sondern ihre Verteilung auf die jeweiligen Spalten sowie die Fehlerverteilung zwischen den einzelnen Silbenstrukturen.

Tabelle 1: Analyisierte Wörter nach Struktur

Struktur	Symbolisierung	Analysierte Wörter
(1) Typ I mit gespanntem Vokal und losem Anschluss in offener Silbe	V→ in 'S	Nadel, Dusche, Löwe, Spaten, Esel, Ameise, Gabel, Jäger, Opa, Igel
(2) Typ II mit ungespanntem Vokal und festem Anschluss in geschlossener Silbe	vK in 'S	Anker, Mund, Zopf, Ring, Lampe, Post, Tisch, Ente
(3) Typ III mit ungespanntem Vokal und festem Anschluss an ambisyllabischen Konsonanten	v_ in 'S	Schlitten, Lasso, Qualle
(4) Typ IV mit gespanntem Vokal und losem Anschluss in geschlossener Silbe	VK in 'S	Buch, Fuß, Sieb
(5) Sonderfall Typ I mit schließendem Diphthong	Vv in 'S	Kreuz, Haus
(6) Sonderfall Typ II mit öffnendem Diphthong	vV in 'S	Storch, Würfel, Orgel
(7) Reduktionssilbe auf [ə]	[ə] in °S	Dusche, Löwe, Ameise, Lampe, Qualle, Ente
(8) Reduktionssilbe auf [e]	[e] in °S	Anker, Jäger
(9) Reduktionssilbe auf sonoren Konsonanten	[əK] in °S	Nadel, Spaten, Esel, Gabel, Schlitten, Würfel, Orgel, Igel

4.5 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse (siehe Tab. 2) erfolgt rein deskriptiv, da erstens die Fallzahlen für eine inferenzstatistische Auswertung zu gering sind und zweitens pro Kategorie eine unterschiedliche Anzahl an Wörtern vorliegt.

Tabelle 2: Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Struktur ⁵	Sprachliche Sozialisation	korrekt	falsch	fehlend
(1) V→ in 'S <i>je 180 Schreibungen</i>	DE L1	135	14	3
	DE L2	96	13	7
(2) vK in 'S <i>je 144 Schreibungen</i>	DE L1	76	37	4
	DE L2	58	34	9
(3) v_ in 'S <i>je 54 Schreibungen</i>	DE L1	0	45	1
	DE L2	0	25	10
(4) VK in 'S <i>je 54 Schreibungen</i>	DE L1	27	17	1
	DE L2	23	10	0

5 Die unterschiedliche Anzahl an Schreibungen in den einzelnen Kategorien ergibt sich aus der unterschiedlichen Verteilung der Wortstrukturen in der von der Lehrerin eingesetzten Wortliste (s. Tab. 1).

(Fortsetzung Tabelle 2)

Struktur ⁵	Sprachliche Sozialisation	korrekt	falsch	fehlend
(5) Vv in 'S <i>je 36 Schreibungen</i>	DE L1	16	9	2
	DE L2	9	14	0
(6) vV in 'S <i>je 54 Schreibungen</i>	DE L1	10	36	1
	DE L2	9	22	1
(7) [ə] in °S <i>je 108 Schreibungen</i>	DE L1	70	8	10
	DE L2	47	6	17
(8) [e] in °S <i>je 36 Schreibungen</i>	DE L1	5	21	3
	DE L2	1	23	1
(9) [əK] in °S <i>je 144 Schreibungen</i>	DE L1	70	7	40
	DE L2	46	6	31

In der Kategorie der Wörter mit gespanntem Vokal und losem Anschluss in offener prominenter Silbe (1) machen beide Gruppen im Verhältnis die meisten korrekten Verschriftungen. Dies ist insofern nicht überraschend, als diese Wortstruktur am wenigsten strukturelles Wissen verlangt und der angenommenen Lauttreue der Vermittlungsmethode am nächsten kommt. Die Hauptfehlerquelle bei dieser Wortgruppe stellte erwartungsgemäß das Wort <Jäger> dar, bei dem im Gegensatz zu den anderen vermeintlich lautgetreuen Wörtern dieser Kategorie eine morphologisch motivierte Markierung vorzunehmen war. In der Kategorie (4) mit gespanntem Vokal und losem Anschluss in geschlossener prominenter Silbe findet sich ebenfalls eine ähnliche Fehlerverteilung bei den beiden Gruppen, wobei hier mehr Unsicherheit im Vergleich zu Kategorie (1) festzustellen ist. Diese lässt sich anhand der Schreibungen von <Fuß> und <Sieb> festmachen, in denen zusätzlich silbisch und morphologisch motivierte Schreibungen vorzunehmen sind. Während die Markierung der Auslautverhärtung in <Sieb> am Ende der ersten Klasse auch unabhängig von der Vermittlungsmethode eine Herausforderung darstellen kann, markiert jedoch auch kein einziges Kind zu keinem Erhebungszeitpunkt <Sieb> mit <ie>.

In Kategorie (2) mit ungespanntem Vokal und festem Anschluss in geschlossener prominenter Silbe müssen die Kinder die ungespannte Qualität des Vokals wahrnehmen und diese orthografisch korrekt verschriften können. Dies gelingt den Kindern unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation dann gut, wenn das zu schreibende Wort ein ungespanntes [a] enthält (<Anker>, <Lampe>), denn hier ist es weniger die Vokalqualität denn die -quantität, die diese Wörter von Wörtern der Struktur in (4) unterscheidet (vgl. Maas 1999, S. 221). Die größten Schwierigkeiten traten in beiden Gruppen bei der Verschriftung von <Mund>, <Ring> und <Tisch> auf, bei denen die

5 Die unterschiedliche Anzahl an Schreibungen in den einzelnen Kategorien ergibt sich aus der unterschiedlichen Verteilung der Wortstrukturen in der von der Lehrerin eingesetzten Wortliste (s. Tab. 1).

Kinder am häufigsten einen Vokalbuchstaben wählten, der ihrer regional bedingten stärker geöffneten Artikulation des Vokals in prominenter Silbe entsprach (*<Mond>, *<Reng>, *<Tesch>; vgl. Röber-Siekmeyer 2002, S. 109).

In Kategorie (3) kommt bei den sog. Schärfungswörtern zusätzlich zur Differenzierung der Vokalqualität die Markierung der Anschlusskorrelation hinzu, die jedoch kein Kind vorgezogen hat. *<Schleten>, *<Laso> und *<Quale> waren entsprechend die am häufigsten produzierten Falschschreibungen in diesem Bereich bei beiden Gruppen.

Kategorie (5) stellt insofern einen Sonderfall des Typs I dar, als hier die vokalische Artikulation des Endrandes der prominenten Silbe vom Nukleus verschieden und eine schließende Bewegung, d. h. ein Diphthong ist (vgl. Maas 1999, S. 169). Dies an sich stellt für die Kinder keine weitere Schwierigkeit dar, denn bereits ab dem zweiten Erhebungszeitpunkt verschriften fast alle das Wort <Haus> normgerecht. Problematisch für beide Gruppen ist in dieser Kategorie die Schreibung des Wortes <Kreuz>, da hier der Diphthong [ɔɪ] aufgrund einer orthografischen Konvention als <eu> zu verschriften ist. Die meisten Kinder gehen hingegen lautorientiert vor und wählen für diesen Diphthong auch zum dritten Zeitpunkt die Schreibweise <oi> oder <oj>.

In Kategorie (6) liegt ein Sonderfall des Typs II vor. Aufgrund der regional bedingten Artikulation produzieren die Kinder in dem Sample bei <Storch>, <Würfel> und <Orgel> im Endrand der prominenten Silbe keinen uvularen Frikativ oder Vibranten, sondern ein [ɐ], was zur Bildung eines öffnenden Diphthongs führt. Dieser öffnende Diphthong wird von beiden Gruppen lautorientiert verschriftet, z. B. *<Stoech>, *<Wöaf> oder *<Oakel>.

Die Markierung der Reduktionssilbe auf [ə] mit <e> in Kategorie (7) fällt den meisten Kindern unabhängig von ihrer sprachlichen Sozialisation insbesondere zum dritten Erhebungszeitpunkt leicht. Die Fehleranzahl der „falsch“ markierten Reduktionssilben (z. B. *<Entö>, *<Löwee>) und der „fehlenden“ Markierungen des Nukleus in der Reduktionssilbe (z. B. *<Lamp>, *<Dusch>) ist auf den ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt zurückzuführen.

In den Kategorien (8) und (9) differenziert sich das Fehlerprofil im Vergleich zur Schreibung der prominenten Silben in (1) bis (6) weiter aus. So verschriften alle Kinder fast durchgängig das [ɐ] in den Reduktionssilben lautorientiert als <a>: *<Anka>, *<Jega>. Dieses lautorientierte Vorgehen zeigt sich auch in den fehlenden Verschriftungen des vokalischen Nukleus der Reduktionssilbe bei einem nachfolgenden Sonoranten im Endrand ([l], [m], [n]), da dieser nur in der Explizitlautung vorhanden ist. In der Allegrosprechweise rückt der Sonorant in den Nukleus der Reduktionssilbe (vgl. Maas 1999, S. 245 f.), was die Schreibungen der Kinder bei lautorientiertem Vorgehen auch abbilden (z. B. *<Nadl>, *<Schletn>, *<Igl>).

Die Analyse der Wortschreibungen belegt keine eindeutigen Unterschiede in den Verschriftungsergebnissen der ein- und mehrsprachig sozialisierten Kinder in den einzelnen untersuchten Kategorien. Auch belaufen sich Interferenzen, die eindeutig auf das Türkische bzw. auf seine Orthografie zurückzuführen sind, auf 13 von insgesamt 241 Schreibungen der türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler. Dies sind

grafische Interferenzen, in denen das Graphem <y> für [j] oder [i] (s. Abb. 1) oder das <ı> für [ə] (s. Abb. 2) eingesetzt wird und die auch von Thomé (1987) und Şahiner (2012; 2018) berichtet wurden. Beide Interferenzfehler treten nur bei Kindern auf, die über grundlegende Kenntnisse der türkischen Orthografie verfügten. Sie bilden jedoch gleichzeitig auch eine Reanalyse deutscher Wortstrukturen nach den phonotaktischen Regeln des Türkischen ab. So ist die Markierung mit <y> in schließenden Diphthongen als eine Reanalyse in einen konsonantischen Endrand zu verstehen, die Schreibung des Vokals in der Reduktionssilbe mit <ı> als eine Reanalyse in einen Vollvokal. Die übrigen Fälle stellen Interferenzen aufgrund der phonotaktischen Struktur des Türkischen dar und betreffen ausschließlich Vokaleinschübe in Konsonantenclustern im Anfangsrand (s. Abb. 3).



Abbildung 1: Schreibungen von <Jäger>, <Kreuz>, <Ameise>

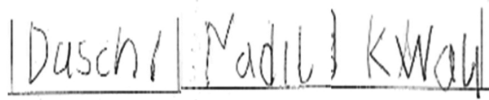


Abbildung 2: Schreibungen von <Dusche>, <Nadel>, <Qualle>

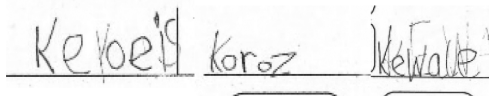


Abbildung 3: Schreibungen von <Kreuz>, <Qualle>

5 Zusammenfassung und Diskussion

Der Ausgangspunkt der Überlegungen für diesen Beitrag war die Frage nach der Auswirkung einer mehrsprachigen Sozialisation auf orthografische Kompetenzen. Auf Grundlage theoretischer Überlegungen aus der Mehrsprachigkeits- und Spracherwerbsforschung und ausgehend von einigen sie bestätigenden empirischen Befunden aus der Sprachdidaktik konnten folgende Annahmen formuliert werden: Mehrsprachig sozialisierte Kinder könnten bei solchen Schreibungen im Nachteil sein, die die Diskriminationsfähigkeit für grundlegende phonologische Kontraste des Deutschen unabdingbar machen, und dies nur dann, wenn der Kontakt zum Deutschen sukzessiv zu einer anderen Sprache einsetzte. Die Aneignung der Orthografie findet jedoch nicht in natürlicher und ungesteuerter Umgebung statt, sondern wird durch den Unterricht gesteuert. Deshalb ist der Einbezug der Lehrmethode in die Überle-

gungen insbesondere bei Untersuchungen in der Primarstufe unverzichtbar. Da die Testitems jedoch nicht speziell für diese Frage erstellt und die Daten nicht eigens für den Untersuchungsgegenstand erhoben wurden, beruhen die Auswertungsergebnisse auf einer rein deskriptiven Darstellung. Sie stützten daher die hier formulierten Annahmen, vermögen jedoch nicht, diese vollends zu bestätigen.

Die Analyse von Schülerschreibungen von einer ersten Klasse lieferte in Bezug auf die Wahrnehmung der zentralen prosodischen Kontraste, ihre Repräsentation durch die Orthografie sowie ihre Stützung durch den Unterricht eindeutige Ergebnisse: Alle Kinder zeigten wesentlich mehr Unsicherheiten bei solchen Schreibungen, die ihnen strukturelles Wissen abverlangten und die über das hinausgingen, was der Unterricht ihnen suggeriert, d. h. die Fundierung der Schreibungen primär in der eigenen Aussprache, ohne diese weiter zu systematisieren. Ihre „lautgetreuen“ Verschriftungen zeugten davon, dass eine strukturierende Vermittlung von prosodischen Kontrasten des Deutschen und ihrer orthografischen Nutzung nicht erfolgt ist. Bei manchen Schreibungen ließe sich zwar kritisch anführen, dass sie im Curriculum der ersten Klasse nicht verankert sind (so bspw. die Markierung der Auslautverhärtung oder auch die Schärfungsschreibung). <ie>-Schreibungen oder die Schreibung des Diphthongs [oi] mit <eu> sowie die Repräsentation ungespannter Vokale und der Reduktionssilbe stellen jedoch durchaus Bereiche dar, die die Konsequenzen eines un-systematischen Unterrichts belegen.

Die Auswertung lieferte hingegen keine eindeutigen Belege für einen Nachteil der mehrsprachig sozialisierten Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Orthografie des Deutschen. Vielmehr zeigte sich ein ähnliches Fehlerprofil in Qualität und Quantität bei Kindern mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache. Nur bei einigen Schreibungen konnten eindeutige Interferenzen aus der Erstsprache Türkisch bedingt durch deren phonotaktische Regularitäten ausgemacht werden. Grafische Interferenzen waren ebenfalls sehr selten und konnten durch Kenntnisse der türkischen Orthografie der jeweiligen Kinder erklärt werden. Nur in diesen wenigen Fällen weichen also die Schreibungen mehrsprachig sozialisierter Kinder eindeutig von denen einsprachig sozialisierter Kinder ab. Die Ergebnisse der hier vorgelegten Analyse legen somit nahe, dass der Unterschied zwischen den beiden Gruppen „kein substanzieller, sondern ein gradueller“ ist (Bredel 2012, S. 127).

Literatur

- Ayan, M. & Olfert, H. (2020). Comparative Lesson Analyses. First Grade. In C. Schroeder & I. Stürig (Hrsg.), *Literacy Acquisition in Schools. Project Report (2007–2011)*, 482–499. Potsdam: Universitätsverlag.
- Becker, T. (2011). Der Orthographieerwerb deutscher und deutsch-türkischer Kinder im Vergleich. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*, 137–151. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.

- Becker, T. (2012). Der Zusammenhang sprachlicher und orthographischer Fähigkeiten bei deutsch-türkischen Grundschulern. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*, 113–130. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker, T. & Siekmann, K. (2012). Diagnose orthographischer Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern. In W. Griefshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, 169–188. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Berkling, K. & Reichel, U. (2016). Wortstruktur, Orthographie und Didaktik. Die Relevanz der Vokallänge. In B. Mesch & C. Noack (Hrsg.), *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie*, 200–228. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Boneß, A., Olfert, H. & Sürig, I. (2020). Empirical Findings of German Lesson Analyses. In C. Schroeder & I. Sürig (Hrsg.), *Literacy Acquisition in Schools. Project Report (2007–2011)*, 179–261. Potsdam: Universitätsverlag.
- Böhm, M. & Mehlem, U. (2016). Mehr Zeit für die Schrift. Anmerkungen zur Rechtschreibdidaktik aus linguistischer und historischer Sicht. In N. Kruse & A. Reichardt (Hrsg.), *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule*, 111–135. Berlin: Erich Schmidt.
- Bredel, U. (2012). (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In W. Griefshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, 125–142. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Bredel, U. (2013). Silben und Füße im Deutschen und Türkischen. Orthographieerwerb des Deutschen durch türkischsprachige Lerner/innen. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten*, 369–390. Berlin: de Gruyter.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Francke.
- Cheour, M., Ceroni, R., Lehtokoski, A., Luuk, A., Allik, J., Alho, K. & Näätänen, R. (1998). Development of Language-Specific Phoneme Representations in the Infant Brain. *Nature Neuroscience* 1, 351–353.
- Darcy, I. & Krüger, F. (2012). Vowel Perception and Production in Turkish Children Acquiring L2 German. *Journal of Phonetics* 40, 568–581.
- Flege, J. E., Frieda, E. M. & Nozawa, T. (1997). Amount of Native-Language (L1) Use Affects the Pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics* 25, 169–186.
- Fix, M. (2002). „Die Recht Schreibung ferbesern“. Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. *Didaktik Deutsch* 12, 39–55.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 529–547.
- Griefshaber, W. (2004). Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. *OBST* 67, 65–87.

- Jeuk, S. (2012). Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In W. Griefhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, 105–123. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlage – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer, 4. Aufl.
- Klein, W. (2000). Prozesse des Zweitspracherwerbs. In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C: Theorie und Forschung. Serie III: Sprache. Band 3: Sprachentwicklung*, 537–570. Göttingen: Hogrefe.
- Kohler, K. J. (2015). Die Alphabetschrift. Prinzipien der Verschriftung – Schrifterwerb – Erfolgskontrollen. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben*, 347–364. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kuhl, P. K, Williams, K. A., Lacerda, F. & Lindblom, B. (1992). Language Experience Alters Phonetic Perception in Infants by 6 Months of Age. *Science* 255, 606–608.
- Lee, B., Guion, S. G. & Harada, T. (2006). Acoustic Analysis of the Production of Unstressed English Vowels by Early and Late Korean and Japanese Bilinguals. *Studies in Second Language Acquisition* 28, 487–513.
- Maas, U. (1999). *Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Osnabrück: V&R Unipress.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In U. Maas (Hrsg.), *Orat und literat*, 21–150. Graz: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz.
- Mehlem, U. (2010). Schreibanlässe und Schreibprozesse in der Grundschule – wie anschlussfähig für Migrantenkinder? In U. Mehlem & S. Sahel (Hrsg.), *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext*, 133–160. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Mehlem, U. (2011). Freie Schreibungen von Erstklässlern in Deutsch und Türkisch. Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In S. Hornberg & R. Valtin (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis*, 112–135. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Mehlem, U. & Lingnau, B. (2012). „Ah da kommt ein ÄH.“ – Vermittlung basaler Schreibkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch im Unterricht der Schuleingangsstufe. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*, 131–153. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018). Spracherwerb. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter u. a. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*, 53–68. Stuttgart: Kohlhammer.
- Noack, C. & Weth, C. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen. Ein Forschungsüberblick. In W. Griefhaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, 15–34. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

- Olfert, H., Schroeder, C. & Şimşek, Y. (2020). Linguistic Data. Acquisition and Analysis. In C. Schroeder & I. Sürig (Hrsg.), *Literacy Acquisition in Schools. Project Report (2007–2011)*, 31–106. Potsdam: Universitätsverlag.
- Rautenberg, I. (2012). *Musik und Sprache: Eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rinker, T., Alku, P., Brosch, S. & Kiefer, M. (2010). Discrimination of Native and Non-Native Vowel Contrasts in Bilingual Turkish-German and Monolingual German Children: Insight from the Mismatch Negativity ERP Component. *Brain and Language* 113, 90–95.
- Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Röber, C. & Olfert, H. (2010). Die Bedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten mit Silben beim Lesen- und Schreibenlernen. Online unter www.dgls.de
- Röber, C., Häusle, R. & Berchtold, M. (2020). *Begleitbuch für den Unterricht im ersten Schuljahr, Teil 1 und 2: Ausführliche Erläuterungen zum Konzept und Hinweise zum Umgang mit den Materialien*. Online unter <https://new202012.palope.de>
- Röber-Siekmeyer, C. (2002). Prosodisch orientierte Untersuchungen zur Wahrnehmung von Schärfungswörtern von Kindern am Schriftanfang. In D. Tophinke & C. Röber-Siekmeyer (Hrsg.), *Schärfungsschreibung im Fokus*, 106–143. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Şahiner, P. (2012). Phasen und Besonderheiten des Schriftspracherwerbs bei bilingual deutsch-türkischen Grundschulkindern. In W. Grieshaber & Z. Kalkavan (Hrsg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, 233–252. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Şahiner, P. (2018). *Vokalschreibung bei bilingual deutsch-türkischen Grundschüler/innen. Eine Fallstudie*. Berlin: Erich Schmidt.
- Siekmann, K. & Thomé, G. (2012). *Der orthographische Fehler. Grundzüge der orthographischen Fehlerforschung und aktuelle Entwicklungen*. Oldenburg: ISB.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. & Hötzel, M. (2010). *Richtig schreiben lernen von Anfang an* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Sürig, I., Şimşek, Y., Schroeder, C. u. a. (2016). *Literacy Acquisition in School in the Context of Migration and Multilingualism: A Binational Survey*. Amsterdam: Benjamins.
- Thomé, G. (1987). *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*. Heidelberg: Groos.
- Weinhold, S. (2009). Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. *Didaktik Deutsch* 14, 53–75.

Zum didaktischen Potenzial des multilingualen Lesens in der Grundschule

ESRA HACK-CENGIZALP

Ulrich Mehlem verfügt u. a. über eine breite Expertise in den Themen „Inklusion“ und „Didaktik der Mehrsprachigkeit“. In seinen Publikationen weist er u. a. auf die Bedeutung kontrastiver Sprachreflexionen (vgl. Lingnau und Mehlem, 2016), auf die Rolle von herkunftssprachlichen Vorerfahrungen im schulischen Lernen (vgl. Mehlem, 2017, Böhm und Mehlem, 2018) sowie auf institutionelle Problemlagen mehrsprachiger Kinder vor dem Hintergrund eines interdisziplinären Inklusionsbegriffs (Lütje-Klose und Mehlem, 2015) hin. Der im vorliegenden Beitrag vorgestellte Ansatz einer multilingualen Lesedidaktik greift viele Ideen und Ausführungen Mehlems wieder auf und leistet einen Beitrag für den Systematisierungsanspruch mehrsprachigkeitsinklusive Unterrichtskonzepte.

1 Einleitung

Ganzschriften fördern in erster Linie die schulische Literalität, unter der Nickel (2005) die Schriftkultur und die damit verbundenen Herausforderungen versteht, die in der Institution Schule andere als außerhalb der Schule sind (S. 85). Die schulische Literacy unterscheidet sich von einer außerschulischen Literacy insofern, als dass für das Erreichen von curricularen Zielen eine systematische Vorgehensweise bei der Entwicklung und Entfaltung literaler Fähigkeiten notwendig ist. Ein Konsens im Literalitätsbegriff gibt es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zwar nicht, allerdings werden darunter unterschiedliche Elaborationsgrade verstanden (vgl. Kiel, 2009, S. 594). Nach Kiel bezeichnet Literalität in einem weiteren Sinne „die Fähigkeit des Menschen, Aussagen und Wissen mithilfe eines konventionalisierten Zeichensystems schriftlich zu fixieren, damit einen Gedächtnisspeicher außerhalb des Kopfes zu schaffen, das Fixierte gemäß den Konventionen situationsangemessen zu verstehen und für das Erreichen von eigenen oder vorgegebenen Zielen in einer kulturellen Gemeinschaft zu nutzen“ (ebd., S. 592). Dieses weite Verständnis beschränkt sich dabei nicht auf eine einzige Sprache, sondern auf ein Kulturgut, das sich aus diversen persönlichen und/oder bildungsaspirativen Gründen aus unterschiedlichen Sprachen zusammensetzt.

Curriculare Zielsetzungen der Schule fordern neben der Entfaltung von literalen Fähigkeiten auch einen bewussten Umgang mit Sprache und Schrift. Diesem Anspruch soll dabei nicht nur über ausschließlich einzelsprachliche Unterrichtsansätze gedient werden, sondern auch durch sprachübergreifende und sprachvergleichende

Unterrichtsansätze. Im Rahmenplan Hessen werden beispielsweise im Bereich des Lesens und Umgangs mit Literatur explizit Anregungen für die Bereitstellung von Büchern in den verschiedenen Herkunftssprachen gegeben. Dabei wird das Hervorrufen von Neugierde für Bücher als ein primäres Ziel definiert (vgl. Hessisches Kultusministerium, 1995, S. 108). Im rheinland-pfälzischen Teilrahmenplan Deutsch für Grundschulen wird betont, dass kontrastive Sprachuntersuchungen ein Gewinn für alle Lernenden darstellen (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2015, S. 8). Sie seien ein geeignetes Mittel, um die Entwicklung der Kernbereiche, insbesondere der des bewussten Umgangs mit sprachlichen Strukturen zu fördern (vgl. ebd., S. 15). Es wird insgesamt betont, dass sprachliche Vorerfahrungen in die Bildungsprozesse eingebunden werden und eine wichtige Komponente in der schulischen Sprachbildung darstellen. Selbst Kompetenzziele ohne explizite Benennung von Mehrsprachigkeit, wie das Berichten „über Erfahrungen mit vielfältigen Formen von Kinderliteratur und Texten in unterschiedlicher medialer Darstellung (z. B. Bücher, Zeitschriften, Hörmedien, Filme und Fernsehsendungen)“ (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2021), können im translingualen Sinne verstanden werden.

Um die bildungspolitischen Forderungen tatsächlich umsetzen zu können, bedarf es jedoch empirisch fundierter Konzepte, didaktischer Ansätze sowie praxistauglicher Methoden für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht (vgl. Bredthauer, 2018, S. 284). Vorteile einer mehrsprachigkeitsinklusive Didaktik liegen bereits auf der Hand, denn die aktuellen Forschungserkenntnisse zeigen, dass Mehrsprachigkeit kognitive (vgl. Bialystok, 2009, Bien-Miller et al., 2017, Akbulut et al., 2017), lernpsychologische (vgl. Reich, 2016, Knigge et al., 2015) und emotionale Vorteile (vgl. Leyendecker et al., 2015) bietet. Auch eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber sprachlich-kultureller Vielfalt im Klassenzimmer sowie an den Schulen ist meist vorhanden (vgl. Bredthauer 2018, S. 282).

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Unterricht konstruktiv einzubeziehen ist eine auch von der Mehrsprachigkeitsforschung regelmäßig aktualisierte Forderung an die Bildungs- und Sprachenpolitik sowie Unterrichtspraxis (vgl. Gogolin/Lange, 2011, Dirim, 2015, Dirim/Heinemann, 2016, Küppers/Schroeder, 2017). Nun stellt sich die Frage, wie ein geeigneter didaktischer Zugang geschaffen werden kann, damit Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler von kontrastiven Sprachuntersuchungen gleichermaßen profitieren können. Dabei soll auf der Basis empirischer Erkenntnisse diskutiert werden, ob und wie sprachliche Vorerfahrungen in die schulischen Lernprozesse einbezogen werden können.

2 Mehrsprachige Fähigkeiten in der Forschung

Mehrsprachige literale Praktiken und deren Auswirkungen auf kognitiver und affektiver Ebene sind ein noch weitgehend unerforschtes Feld (vgl. Panagiotopoulou, 2016, S. 33). Bisher ist bekannt, dass nicht nur kognitive, sondern auch affektive Faktoren wie Motivation und Freude am Lesen den Ausbau literaler Fähigkeiten beeinflussen

(vgl. Schaffner, 2009, Rosebrock/Nix, 2014). Insbesondere familiäre Vorlesepraktiken unterstützen die Entwicklung von literalen Fähigkeiten. Einige wenige Studien zeigen, dass die Pflege und Nutzung des herkunftssprachlichen Wissens durch Schülerinnen und Schüler Vorteile für diverse zweitsprachliche Lerngelegenheiten bedeuten.

Eisenwort et al. (2018) belegen beispielsweise, dass Sprachkompetenzen in Deutsch und in Türkisch signifikant höher liegen, je mehr den Vorschulkindern zuhause öfter auf Türkisch vorgelesen wurde. Davon profitieren Kinder, selbst wenn sie ein strukturell einfaches Türkisch beherrschen. Willard et al. (2015) zeigen, dass mehrsprachige Lesepraktiken sowie der bildungssprachliche Gebrauch der Herkunftssprache durch die Bezugsperson als Prädiktoren für den Wortschatzzuwachs in der Herkunftssprache fungieren. Entscheidend ist also nicht nur der Gebrauch einer Herkunftssprache in der Familie, der häufig in Konkurrenz zum Gebrauch der Mehrheitssprache Deutsch steht (vgl. Brehmer/Mehlhorn, 2018, S. 62, Heller, 2012, S. 114), sondern auch die Qualität des herkunftssprachlichen Inputs. Andererseits legt Tunç (2012) nahe, dass mit guten sprachlichen Leistungen in der Mehrheitssprache Deutsch ebenfalls gute sprachliche Leistungen in der Herkunftssprache einhergehen sowie umgekehrt. Sie zeigt, dass zweisprachige deutsch-türkische Gymnasiasten in ihrer Herkunftssprache Türkisch auf diversen sprachlichen Ebenen, darunter auch Wortschatz, bessere Leistungen erbringen als ihre Altersgenossen an der Hauptschule (vgl. ebd., S. 152). Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Reich (2016), der die Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten bei türkisch-deutschen Kindern von der Einschulung bis zur vierten Klassenstufe untersucht. Im Fokus der Untersuchung stehen drei unterschiedliche Fördergruppen: a) Kinder, die an einem bilingualen Alphabetisierungsprogramm teilnehmen, b) Kinder, die an einem Deutschförderprogramm und zusätzlich am herkunftssprachlichen Unterricht teilnehmen, sowie c) Kinder, die an der Deutschförderung ohne Herkunftssprachenunterricht teilnehmen. Insgesamt beobachtet er bei allen Lerngruppen in den untersuchten Bereichen eine durchgängige Deutschdominanz, wobei bei einer schwachen Textqualität im Deutschen auch eine schwache Entwicklung in Texten auf Türkisch verzeichnet wird. Insgesamt profitieren jedoch von zweisprachigen (koordinierten und additiv bilingualen) Programmen Kinder mit anfangs niedrigeren Lernausgangslagen in beiden Sprachen und verbessern sich im Laufe der Grundschuljahre.

Ganuza und Hedman (2019) untersuchen die Wirkung von additiv bilingualen Unterrichtsformen auf schwedisch-somalische Mehrsprachigkeit in der Primarstufe. Sie zeigen, dass Kinder vom additiven Herkunftssprachenunterricht, der regelmäßig und mindestens eine Schulstunde pro Woche stattfindet, in den Bereichen Leseverständnis und Wortschatzbreite sowie -qualität bilateral profitieren. Auch Cuza et al. (2017) verzeichnen in einer Interventionsstudie signifikante Erfolge für Kinder mit einer 18-wöchigen Instruktionsphase in der spanischen Sprache in den Bereichen der Wortleseflüssigkeit und Wortlesegenauigkeit sowohl in der Unterrichtssprache Englisch als auch in der Interventionssprache Spanisch, wobei im Bereich der phonologischen Bewusstheit keine signifikanten Vorteile für die Entwicklung des Spanischen belegt werden können.

McElvany et al. (2017) konnten in ihrer Interventionsstudie zur lektürebasieren Wortschatzveränderung bei Grundschulkindern jedoch kein zusätzliches Potenzial des Einbezugs der Familiensprache feststellen. Auch Sander et al. (2018) können keine Effekte einer Voraktivierung der Wörter in der Herkunftssprache für den Leseerfolg in der Zweitsprache verzeichnen. Die Befundlage zu lernpsychologischen Aspekten in mehrsprachigen Kontexten ist somit uneindeutig. Wildemann (2013) postuliert jedoch, dass „mehrsprachige Schülerinnen und Schüler über gute sprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Sprache verfügen müssen, um daraus einen Nutzen für ihr sprachliches Lernen ziehen zu können“ (S. 105). Das bedeutet beispielsweise, dass eine basale Lesefertigkeit für das Lesevergnügen sowie den kognitiven Nutzen in der Herkunftssprache erst aufgebaut werden muss. Dies spricht für eine langfristige und systematische multilinguale Didaktik.

Die Entwicklung multiliteraler Fähigkeiten verläuft allerdings im Vergleich zu monoliteralen Fähigkeiten häufig unter erschwerten Bedingungen, denn sie ist häufig auf familiäres Engagement angewiesen. Die Multiliteralität wird vor allem durch familiäre Ambitionen und Bemühungen um mehrsprachige Erziehung beeinflusst (vgl. Uçan, 2018), welche jedoch häufig in Konkurrenz zu schulischen Anforderungen stehen und aus diesem Grund auf den vorschulischen Lebensbereich beschränkt bleiben (vgl. Hack-Cengizalp, 2020, S. 351, Apeltauer, 2007). Erwartungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler an die Institution durch positive Einstellung und Aussprache für bilinguale Leseangebote in der Schule (vgl. Schastak et al., 2017) dürften ebenfalls zeigen, dass schulische Einbindungen von multiliteralen Lesepraktiken nicht selbstverständlich sind.

Mehrsprachige Lesepraktiken in der Schule sind sprachpädagogisch sinnvoll, weil „Kindern die universelle Bedeutung der Schriftkultur, der Zusammenhang zwischen (Welt-) Literatur und Bildung, aber auch die Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Sprachenvielfalt und plurilingualem Schriftlichkeit zugänglich“ (Panagiotopoulou, 2016, S. 33) gemacht wird. Diesem Anspruch kann durch eine systematische multilinguale Didaktik Folge geleistet werden, die im Folgenden exemplarisch vorgestellt wird.

3 Multilinguale Lesedidaktik

Die multilinguale Lesedidaktik ist eine Form der Sprachendidaktik, „die nicht mehrfach monolingual einzelne Sprachen [und Schriften] herausgreift und nach einer jeweils einzelsprachbezogenen Logik zu vermitteln versucht, [sondern] die monolingualen Grenzen überschreitet und die Sprachkompetenz als Ganzes betrachtet, die der interlingualen Ebene Gewicht beimisst, die auf monolingualen Habitus verzichtet und das Dogma der absoluten Einsprachigkeit im (Fremd-)Sprachenunterricht hinterfragt“ (Berthele, 2010, S. 237). Sie begreift die Kulturtechniken als universell, übereinzelsprachlich und funktional. Die Wahrnehmung von Lesepraktiken in Familie und Schule als universell trägt dazu bei, dass Lernende sich selbst nicht nur in münd-

lichen Kommunikationssituationen, sondern auch in schriftnahen Kontexten als mehrsprachig identifizieren können. Sie hält die Grenzen zwischen Sprachen für überflüssig und lenkt die Aufmerksamkeit auf inhaltliche Aspekte, die aus dem Umgang mit literalen Elementen gewonnen werden. Somit soll dem Lernenden unabhängig von seiner Sprachbiografie ermöglicht werden, über die Sprachgrenzen hinweg ein „multiliterales Ich“ zu entwickeln, wodurch die sprachliche Bildung auch intrinsisch vorangetrieben werden soll.

Es gibt bereits Unterrichtspraxen, die mit der multilingualen Lesedidaktik im oben genannten Sinne assoziiert werden können. Lange und Pohlmann-Rother (2020) konstatieren auf der Basis ihrer Fragebogenstudie (N=123), dass Lehrkräfte dem Einbezug herkunftssprachlicher Ressourcen in den Unterricht insgesamt positiv gegenüberstehen. Bredthauer (2020) zeigt in einer Interviewstudie (N=6), dass Lehrkräfte aus der Praxis heraus Sprachvergleichsansätze entwickeln, die sie in hyperdiversmehrsprachigen¹ Klassen einsetzen und die Herkunftssprachen als Element der kontrastiven Sprachuntersuchung in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens rücken. Insgesamt stellt sie drei unterschiedliche Ansätze heraus: die offenen, die gelenkten und die modellierten Vergleiche. Im Allgemeinen erzielen sie durch die Sprachvergleiche in actu eine Sensibilisierung auf die Sprachenvielfalt. Welcher der Ansätze dabei verfolgt werden, hängt vor allem vom Kenntnisgrad der hervorgerufenen Sprache ab. In offenen Ansätzen erkundigt sich die Lehrkraft in einem offenen Frageformat über ähnliche Strukturen zwischen der Unterrichtssprache und einer (in der Klasse vorhandenen) Herkunftssprache. Der Vorteil aus Sicht der Lehrkräfte besteht darin, dass für diese Form des Einbezugs keinerlei Vorkenntnisse der Herkunftssprachen erforderlich sind, da nicht die Beurteilung des Wissensstandes Ziel des Ansatzes ist, sondern die Reflexion über das Wissen zu einem bestimmten Sprachphänomen. In gelenkten Ansätzen vergleichen Lehrkräfte Sprachstrukturen, um die Aufmerksamkeit auf von der Lehrkraft initiierte sprachliche Phänomene zu lenken. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehrkraft bereits über ein basales Wissen über die initiierten Sprachstrukturen verfügt. Aus Sicht der Lehrkraft führt die bewusste Steuerung einen „psychologischen Effekt der Wertschätzung“ (ebd., S. 13) herbei und macht die Wertschätzung der Sprachenvielfalt für die Lernenden sichtbar. In einem modellierten Ansatz werden Sprachphänomene anhand von der Lehrkraft ausgewählter und beherrschter Sprachen modelliert, d. h., dass hier eigene sprachliche Ressourcen in den Unterrichtskontext eingebaut werden, um Verständnis zu sichern. Die Unterrichtssprache und die Herkunftssprache bilden in modellierten Unterrichtssequenzen den Ausgangspunkt der Betrachtung, wobei hier auch auf andere Sprachen übergegangen wird. Eine m. E. wichtige Voraussetzung für den modellierten Ansatz besteht im expliziten (reflektierbaren) Wissen über die Herkunftssprache seitens der Lehrkraft. Um bestimmte sprachinhärente Strukturen vermitteln oder auf diese aufmerksam machen zu können, sind hohe explizite Kenntnisse in beiden Sprachen und explizite Übersetzungsfähigkeiten erforderlich. Lingnau und Mehlem (2016) illustrieren am

1 Hyperdiverse Mehrsprachigkeit ergibt sich nach Bredthauer (2020) aus der Unterschiedlichkeit von Sprachen und Sprachniveaus (S. 5).

Beispiel des Grammatikunterrichts in einer dritten Klasse, wie eine modellierte Unterrichtssequenz zum Ausgangspunkt für Sprachreflexion durchgeführt wird.

Im Folgenden sollen die o. g. multilingualen Ansätze am Beispiel der Ganzschrift „Die kleine Hexe“ von Otfried Preußler konkretisiert werden.

4 Multilinguale Lesedidaktik am Beispiel von „Die kleine Hexe“

„Die kleine Hexe“ wurde von Otfried Preußler verfasst, erschien zum ersten Mal 1957 beim Thienemann Verlag und kam 1958 auf die Auswahlliste zum Deutschen Jugendpreis. Es wird überwiegend in der dritten Klasse gelesen. Nach Angaben des Autors wurde es in 47 Sprachen übersetzt, u. a. ins Türkische („Küçük cadı“), Spanische („La pequeña bruja“), Kroatische („Mala vještica“), Rumänische („Mica vrăjitoare“), Polnische („Malutka czarownica“), Russische („Маленькая колдунья“) und ins Arabische („الساحرة الصغيرة“).² Nach Rösch (2013) handelt es sich hierbei um additiv mehrsprachige Kinderliteratur (S. 153). Gerade „Die kleine Hexe“ bietet eine gute Möglichkeit zum Einsatz in mehrsprachigen Klassen, da es in die in Deutschland häufig gesprochenen bzw. in Schulklassen häufig präsenten Sprachen übersetzt worden ist. Die hier vorliegende deutschsprachige Ausgabe erschien 2016 als 11. Auflage im Thienemann Verlag und ist als Schulausgabe vermerkt.

In der mehrsprachigen Kinderliteratur wird zwischen Parallelschöpfungen und parallelen Übersetzungen unterschieden (vgl. Rösch, 2013, S. 151). Während Parallelschöpfungen vom Autor selbst übersetzte Fassungen enthalten und entsprechend nur eine Autorin bzw. einen Autor haben, sind parallele Übersetzungen in der Regel in verschiedenen Verlagen publizierte Werke mit einer externen Übersetzerin bzw. einem externen Übersetzer. In der o. g. Lektüre handelt es sich um parallele Übersetzungen. Für den Einsatz von Parallelschöpfungen und parallelen Übersetzungen oder gar originaler internationaler Literatur in den Klassen 1 bis 6 liegen von Scherer und Vach (2019) entwickelte und erprobte Unterrichtskonzepte vor.

Die konkreten didaktischen Vorschläge beziehen sich auf die Nutzung von mehreren Übersetzungen in einer mehrsprachigen Grundschulklasse und können von Lehrkräften ohne eingehende Kenntnisse in den jeweiligen Herkunftssprachen umgesetzt werden. Die Beispiele orientieren sich an den Lernbereichen „Umgang mit Texten und Medien“ und „Sprachgebrauch untersuchen“.

Einführungsphase: „Die kleine Hexe“ liegt mit den Übersetzungen der in der Klasse gesprochenen Sprachen bereit. Die Lehrkraft führt zunächst in das mehrsprachige Lesen ein, indem sie die verschiedenen Bücher vorstellt und je nach Möglichkeit die Titel vorlesen lässt (offen) oder selbst vorliest (gelenkt/modellierend). Des Weiteren

2 Bei der Recherche der Übersetzungen wurde folgendermaßen vorgegangen: Zunächst wurde der Originaltitel mittels *google translate* in die jeweiligen Sprachen übersetzt und anschließend mit dem Stichwort „Preußler“ in die Suchmaschine gegeben. Sobald auf einer als relevant vermuteten Webseite das Cover des Originals und „Ottfried Preußler“ auftauchten, wurde der Titel übernommen.

ren soll transparent gemacht werden, warum auch Übersetzungen in die Lektürephase einbezogen werden. Gemeinsam soll eruiert werden, worin die Vor- und Nachteile einer multilingualen Lektüre für die Lernenden bestehen können. Dies ermöglicht den Lernenden abzuwägen, ob sie das Buch in ihrer Herkunftssprache anstelle oder parallel zur deutschsprachigen Lektüre lesen möchten, das dem weiter oben angesprochenen Prinzip der Sprachgrenzüberschreitung in einer multilingualen Lese- didaktik dient. Außerdem trägt dies zur Wahrnehmung von Sprachvielfalt als „normal“ bei und kann „Othering“, das in Schulklassen aufgrund der Unterscheidung in einsprachige und mehrsprachige Schülerschaft entstehen kann (vgl. Bredthauer 2020, S. 16), vermeiden, denn die Annahme oder Ablehnung des Angebots zur herkunftssprachlichen Lektüre liegt beim Lernenden selbst. Vermutlich beeinflussen hierbei das Selbstbild, die Selbsteinschätzung und Selbstsicherheit die Annahme bzw. Ablehnung. Zur Sichtbarmachung der Wertschätzung kann die Lehrkraft ebenfalls die Übersetzung ihrer Wahl parallel zur deutschsprachigen Lektüre auswählen.

Lektürephase: Sofern es eine schulinterne Kooperation zwischen dem Deutsch- und Herkunftssprachenunterricht gibt, kann die Lektüre systematisch angebahnt werden. Ob dabei die translinguale Nutzung aufrechterhalten werden kann, hängt von allgemeinen Unterrichtsprinzipien der einzelnen Fächer ab. Während und nach der Lektürephase kann bei einzelnen Thematiken auf herkunftssprachliche Strukturen zurückgegriffen werden, die durch die Lektüre in der Herkunftssprache und ggf. dem Herkunftssprachenunterricht aktiviert werden. In offenen Unterrichtssettings (und je nach Kenntnisstand der Lehrkraft auch in gelenkten bzw. modellierten Settings) können beispielsweise literarische Aspekte besprochen werden, wie z. B. die Beschreibung und Charakterisierung von literarischen Figuren. In einigen Übersetzungen³ werden die Figuren sinngemäß übersetzt, wie bspw. in „Die kleine Hexe“ (Abraxas vs. kargacık), nicht übersetzt, aber phonologisch angepasst, wie z. B. in „Renschwein Rudi Rüssel“ (Zuppi vs. zupi), und/oder kulturell übersetzt, wie bspw. in „Mondscheindrache“ (Philipp vs. Cenk). Stehen sprachliche Aspekte im Zentrum, so kann beispielsweise zu Beginn jener Stunde eine Wortschatzsammelphase stattfinden, in der verstehensrelevante Wörter und Ausdrücke in unterschiedlichen Sprachen gesammelt werden. Dies kann ein Kompositum, eine Kollokation oder eine Redewendung sein, die später hinsichtlich ihrer morphologischen Struktur analysiert werden sollen. Auch hier können in Abhängigkeit des Wissensstandes unterschiedliche Vergleichsansätze zum Einsatz kommen.

Abschlussphase: In der Abschlussphase können Lernende u. a. über ihre Erfahrungen zur Lektüre in der Herkunftssprache reflektieren. Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn das multilinguale Lesen neu eingeführt wurde. Aber auch unsichere Selbstbilder können dadurch gestärkt werden, indem verdeutlicht wird, dass nicht das herkunftssprachliche Lesen Ziel des Unterrichts ist, sondern die Freude am Entdecken (vgl. Whithead, 2018, S. 40) und die persönliche Entwicklung im Zusammenspiel der Sprachen.

3 Ich beziehe mich im Großteil auf die türkischsprachigen Übersetzungen.

5 Fazit

Mehrsprachigkeit sollte als ein Entscheidungsfaktor bei der Lektürewahl für die Klasse miteinbezogen werden, wenn multilinguales Lesen ermöglicht werden soll. Die Auswahl lässt sich jedoch leicht treffen, da ein Großteil der auf dem Markt angebotenen original deutschsprachigen Grundschullektüren bereits in mehrere Herkunftssprachen übersetzt worden sind. Die multilinguale Lesedidaktik erfordert allerdings ein Umdenken insbesondere in der Wahrnehmung des Lehr- und Lernpotenzials von Lehrkräften bzw. Lernenden. Die Mehrsprachigkeit existiert jenseits des Migrationshintergrunds und trotz Autochthonie. Den Lernenden dürfte nicht vorenthalten werden, der Neugier für die eigene Sprachigkeit zu folgen.

Die multilingualen Unterrichtskonzepte dürfen nicht nur auf einzelne Lernbereiche beschränkt bleiben. Die curriculare Einbindung der Herkunftssprachen in den Rahmenplänen zeigt die Notwendigkeit multilingualer Lehr-Lernarrangements in allen Lernbereichen. Insbesondere in sog. hyperdivers-mehrsprachigen Klassen, in denen neben Standardsprachen auch Varietäten gesprochen werden, muss die multilinguale Unterrichtspraxis die Regel sein.

Die hier vorgestellten und zur Entwicklung einer multilingualen Lesedidaktik genutzten Ansätze sind aus der Praxis heraus entstanden. Dies bietet eine gute Grundlage für die wissenschaftliche Untersuchung der eigenen Unterrichtspraxis. Unterrichtspraktiken, die insbesondere didaktisch begründet sind, müssten hinsichtlich der Wirksamkeit überprüft und evaluiert werden, um der Systematisierung einer evidenzbasierten multilingualen Didaktik Rechnung zu tragen.

Literatur

- Akbulut, M., Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 10, 2, 61–74.
- Apeltauer, E. (2007). Anbahnen von Biliteralität bei Kindern mit Migrationshintergrund: Das Kieler Modell. In D. Elsner, L. Küster & B. Viebrock (Hrsg.), *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“*, 195–213. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Berthele, R. (2010). Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*, 225–239. Zürich: Seismo.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 1, 3–11.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A. & Reich, H. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 20, 193–211.

- Böhm, M. & Mehlern, U. (2018). Lesen und Mehrsprachigkeit. Schriffterwerb und Leseförderung von Kindern mit arabischer Erstsprache. In S. Kutzelmann & U. Massler (Hrsg.), *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte*, 147–162. Tübingen: Narr.
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In *Die Deutsche Schule* 110, 3, 275–286.
- Bredthauer, S. (2020). Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen. In *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 62, 5–18.
- Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (2018). *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr.
- Cuza, A., Miller, L., Pasquarella, A. & Chen, X. (2017). The Role of Instruction in the Development of Reading and Writing Skills in Spanish as a Heritage Language during Childhood. In *Heritage Language Journal*, 14, 2, 100–123.
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, 25–48. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Dirim, I. & Heinemann, A. (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In J. Kilian, B. Brouër & B. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*, 99–121. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Eisenwort, B., Aslan, H., Yesilyurt, S. N., Benedikt, T. & Klier, C. M. (2018). Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund und elterliches Vorlesen. In *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 46, 2, 99–106.
- Ganuza, N. & Hedman, C. (2019). The Impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. In *Applied Linguistics*, 40, 1, 108–131.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 107–127. Wiesbaden: Springer.
- Hack-Cengizalp, E. (2020). *Mehrsprachiges Bedeutungswissen – Fallstudien zu bildungssprachlichen Begriffen bei mehrsprachigen Grundschulkindern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht: Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hessisches Kultusministerium (1995). *Rahmenplan Grundschule*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Kiel, E. (2009). Literalität. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaften*. 592–605. Weinheim/Basel: Beltz.
- Knigge, M., Klinger, T., Schnoor, B. & Gogolin, I. (2015). Sprachperformanz im Deutschen unter Berücksichtigung der Performanz in der Herkunftssprache und Akkulturations Einstellungen. Eine Pilotstudie bei Jugendlichen und ihren Eltern mit russischem, türkischem und vietnamesischem Sprachhintergrund in Hamburg. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 1, 143–167.

- Küppers, A. & Schroeder, C. (2017). Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre, Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. In *FLuL*, 46, 56–71.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10, 43–60.
- Leyendecker, B., Willard, J. & Caspar, U. (2015). Die Bedeutung der Muttersprache in zugewanderten Familien für die Eltern-Kind-Beziehung. In B. Ö. Otyakmaz & Y. Karakaşoğlu (Hrsg.), *Frühe Kindheit in der Migrationsgesellschaft*, 111–123. Wiesbaden: Springer.
- Lingnau, B. & Mehlem, U. (2016). Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für Sprachreflexion: Arbeit mit einem zweisprachigen Bilderbuch in einer multilingualen dritten Klasse. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, 207–239. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Lütje-Klose, B. & Mehlem, U. (2015). Die Inklusion mehrsprachiger Kinder in der Grundschule. In C. Hu, D. Katzenbach & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung – Herausforderungen für Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und pädagogische Psychologie*. 180–206. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I. & Çınar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31, 1, 13–25.
- Mehlem, U. (2017). Lesekompetenz in der Erstsprache Arabisch bei geflüchteten Kindern in Deutschland – eine Fallstudie. In K. Siekmann, I. Corvacho del Toro & R. Hoffmann-Erz (Hrsg.), *Schriftsprachliche Kompetenzen in Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Thomé*, 101–111. Tübingen: Stauffenberg.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2015). *Rahmenplan Grundschule*. Teilrahmenplan Deutsch. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur.
- Nickel, S. (2005). Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. In *Fachforum „Orte der Bildung im Stadtteil“*. Dokumentation der Veranstaltung am 16./17. Juni 2005 in Berlin, 85–90. Family Literacy – Sprach und Literalitätsförderung in der Familie (eundc.de) (30.03.2021).
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch für frühe Kindheit*, 663–675. Leverkusen: Budrich.
- Panagiotopoulou, A. (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. *WIFF Expertise*, 46. https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Panagiotopoulou_web.pdf (30.03.2021).
- Preußler, O. (2016). *Die kleine Hexe*. 11. Auflage. Stuttgart: Thienemann.
- Reich, H. H. (2016). Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeit des Schreibens in zwei Sprachen. In P. Rosenberg & C. Schroeder (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, 177–205. Berlin/Boston: de Gruyter.

- Rösch, H. (2013). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In I. Gawlitzek & B. Kümmerling-Meibauer (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. 143–168. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Sander, A., Ohle-Peters, A., Hardy, I. & McElvany, N. (2018). Die Effektivität schriftlicher und kombiniert auditiv-schriftlicher Wortschatzfördermaßnahmen bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 4, 18, 1–21.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In: W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses*, 19–44. Göttingen: Hogrefe.
- Schastak, M., Reitenbach, V., Rauch, D. & Decristan, J. (2017). Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, 213–135.
- Scherer, G. & Vach, K. (2019). *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2021). *LehrplanPlus. Fachlehrplan Deutsch 3/4*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. LehrplanPLUS - Grundschule - 3 - Deutsch - Fachlehrpläne (bayern.de) (30.03.2021).
- Tunç, S. (2012). *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache*. Münster/New York: Waxmann.
- Uçan, Y. (2018). Elterliche Arrangements frühkindlichen Spracherwerbs im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In E. Gessner, J. Giambalvo Rode & H. P. Kuhley (Hrsg.), *Atlas der Mehrsprachigkeit in Europa. Mehrsprachigkeit als Chance*, 241–255. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Whitehead, A. N. (2018). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Herausgegeben, übersetzt und eingeleitet von C. Kann und D. Sölch. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Wildemann, A. (2013). Multiliterale Kompetenzen fördern. In I. Oomen-Welke & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen-aufgreifen-fördern*, 97–107. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett.
- Willard, J. A., Agache, A., Jäkel, J., Glück, C. W. & Leyendecker, B. (2015). Family factors predicting vocabulary in Turkish as a heritage language. In *Applied Psycholinguistics* 36, 875–898.

Autorenverzeichnis

Corvacho del Toro, Irene Dr., Akademische Oberrätin Universität Siegen. Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin, Studium der Sprachlehrforschung und Anglistik an der Universität Hamburg. Promotion im Fach Germanistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Forschungsschwerpunkte: Orthografie, Rechtschreiberwerb & Rechtschreibdidaktik, Mehrsprachigkeit, Rechtschreibschwierigkeiten und Rechtschreibstörung, Fachwissen von Lehrkräften, Konzeption und Evaluation von Lehrerfortbildungen.

Erfurt, Jürgen Prof. (i. R.) Dr., Lehrstuhl für Romanistische Linguistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main bis 2020.

Forschungsschwerpunkte: Soziolinguistik, Mehrsprachigkeit, Frankofonie, Kanadistik.

Hack-Cengizalp, Esra Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin, Studium Deutsch als Fremdsprachenphilologie an der Universität Heidelberg. Promotion im Fach Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Forschungsschwerpunkte: u. a. Wortschatzerwerb im ein- und mehrsprachigen Kontext, Erwerb der Herkunftssprache, Didaktik der Mehrsprachigkeit.

Koçbaş, Dilara Dr., Assistenzprofessorin im Department of English Teaching an der Yeditepe Universität, Istanbul, Türkei. BA in Soziologie und MA in Linguistik an der Boğaziçi Universität (Istanbul). PhD zum Thema „School literacy as a catalyst: a portrait from multilingual, low-educated homes in Turkey“ an der University of British Columbia, Kanada.

Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit, frühe Lese- und Schreibentwicklung, Translanguaging.

Kucharz, Diemut Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Sachunterricht am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Arbeitsschwerpunkte: alltagsintegrierte Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich, Inklusion im Sachunterricht, Offener Unterricht, Jahrgangsübergreifendes Lernen, ePortfolio im Lehramtsstudium.

Maas, Utz Dr., Professor emeritus der Universität Osnabrück und Honorarprofessor der Karl-Franzens-Universität Graz. Studium der Romanistik und vergleichenden Sprachwissenschaft an der Universität Freiburg. Promotion 1968, danach an der Technischen Universität Berlin (Habilitation 1971). 1975 Professur für Sprachwissenschaft an der Universität Roskilde (Dänemark), 1976 Universität Osnabrück, zunächst für Allgemeine und Romanische Sprachwissenschaft, später für Allgemeine und Ger-

manische Sprachwissenschaft, 2009 emeritiert. Seit 2007 Honorarprofessur in Graz. Forschungsschwerpunkte Sprachtypologie, insbesondere Sprachen in Nordafrika, und Sprachausbau, insbesondere Sprache und Schrift/Orthografie.

Noack, Christina Prof. Dr., Professorin für Sprachdidaktik des Deutschen an der Universität Osnabrück. Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin, Studium der Allgemeinen und Vergleichenden Sprachwissenschaft an der Universität Osnabrück. Promotion im Fachgebiet Sprachwissenschaft des Deutschen bei Utz Maas. Forschungsschwerpunkte: Schriftlinguistik, Schriftspracherwerb, Grammatikunterricht im ein- und mehrsprachigen Kontext.

Olfert, Helena Dr., Akademische Rätin am Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Studium der Allgemeinen Sprachwissenschaft in Osnabrück, Promotion im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: sprachliche Heterogenität im Unterricht, pädagogische Professionalisierung für Mehrsprachigkeit sowie Sprachweitergabe und Sprachverlust.

Sell, Ulrike Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Goethe-Universität Frankfurt. Sozialpädagogin, Sprachwissenschaftlerin und Sprachdidaktikerin, Studium der Sozialpädagogik an der FH Frankfurt und Studium der Germanistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Promotion im Fach Germanistik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsschwerpunkte: pädagogische Interaktion und Kommunikation in (Bildungs-)Institutionen, pädagogische Professionalität, generationale Differenz und Kinderrechte, Lernprozesse von Kindern.

Schroeder, Christoph Prof. Dr., Promotion (Allgemeine Sprachwissenschaft) in Bremen 1995; Habilitation (Sprachwissenschaft, kontrastive Linguistik) an der Universität Osnabrück 2004; Gastprofessor an der University of Cyprus (2004), Professor für Sprachwissenschaft an der Istanbul Bilgi Universität (2005–2007); seit dem Wintersemester 2007 Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Sprachkontakt, Migration und Sprache, Schriftspracherwerb im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit, Linguistik des Türkischen.

Şimşek, Yazgül Wissenschaftliche Mitarbeiterin Westfälische Wilhelms-Universität Münster – Centrum für Mehrsprachigkeit und Spracherwerb (CEMES) des Instituts für Germanistik. Studium „Deutsche Sprache und Literatur“ an der Universität Hamburg. Promotion zum Thema „Türkendeutsch in interaktional-linguistischer Perspektive“ an der Universität Potsdam. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Türkisch-Deutsch-Sprachkontakt, Schrift- und Schriftspracherwerb, Erwerb- und Gebrauch des Deutschen als Zweitsprache.

Bedingt durch Flucht und Migration beginnen immer mehr Kinder und Jugendliche ihre Bildungskarriere nicht nur in Deutschland in einer neuen Sprache. Für sie ist der Schriftspracherwerb eine besondere Herausforderung und gleichzeitig ein bestimmender Faktor für den erfolgreichen Schulbesuch. Welche Herausforderungen ergeben sich für den Erwerb eines zweiten Schriftsystems? Was kennzeichnet den mehrsprachigen Schriftgebrauch in Kita und Grundschule? Wie kann eine ressourceninkludierende Didaktik und Methodik das mehrsprachige Schreiben- und Lesenlernen berücksichtigen? Der Sammelband behandelt diese Themen aus der Literalitätsforschung mit einem besonderen Fokus auf die Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen.

Der Auftaktband zur Reihe „Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten“ ist Prof. Dr. Ulrich Mehlem zum 65. Geburtstag gewidmet, einem Experten der vorschulischen Sprachförderung und Alphabetisierung von Kindern im Elementarbereich. Seine Forschung zur wissenschaftlichen Konzeption mehrsprachiger Ressourcen in der Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist grundlegend und richtungsweisend.



ISBN: 978-3-7639-6159-7