

IMIS-BEITRÄGE

Heft 37/2010

Herausgegeben vom Vorstand
des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Wissenschaftlicher Beirat:
Leo Lucassen, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D – 49069 Osnabrück
Tel.: ++49 (0)541 969 4384
Fax: ++49 (0)541 969 4380
E-Mail: imis@uni-osnabrueck.de
Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Gefördert durch die Robert Bosch Stiftung

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
benannte Gutachter.

November 2010
Druckvorbereitung und Satz: Jutta Tiemeyer, IMIS
Umschlag: Birgit Götting
Herstellung: Grote Druck, Bad Iburg
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

**Schrifterwerb unter den Bedingungen
von Mehrsprachigkeit
und Fremdsprachenunterricht**

**Herausgegeben von
Constanze Weth**

Inhalt

Glossar	7
<i>Constanze Weth</i> Einführung	9

Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

<i>Ulrich Mehlem</i> Eine heilige Sprache? Literalität im Arabischen in Aus- und Einwanderungskontexten.....	17
<i>Christoph Schroeder und Yazgül Şimşek</i> Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland	55

Schrifterwerb unter den Bedingungen von Fremdsprachenunterricht

<i>Adelheid Kierepka</i> Historischer Blick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ...	83
<i>Daniela Elsner</i> »Ich habe was, das du nicht hast...« Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen?	99
<i>Constanze Weth</i> Gesteuert-ungesteuerter Schrifterwerb in der Fremdsprache	121
<i>Bärbel Diehr und Stefanie Frisch</i> Lesen sie doch? – Fragen an die LiPs Studie (Lesen im Englischunterricht auf der Primarstufe)	143
Die Autorinnen und Autoren	164

Glossar

Verzeichnis der Abkürzungen

innen Die Schreibung der weiblichen und männlichen Formen werden in diesem Band meistens mit einem ›‹ dargestellt (z.B. Schüler_in).

Glossar aller Abkürzungen für die morphologische Transliteration

Bei der morphologischen Transliteration orientieren sich die Autor_innen an »The Leipzig Glossing Rules: Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses«, entwickelt von Bernard Comrie und Martin Haspelmath am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie, Leipzig, und Balthasar Bickel an der Universität Leipzig (http://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/LGR09_02_23.pdf).

~, = Klitisierung (suffigierte Pronomina, Präpositionen, Negation, Verbpartikeln)
- Morphemgrenze
· fusionierte grammatische Markierungen
1 2 3 1., 2. und 3. Person

ABL	Ablativ	KOND	Konditional
AKK	Akkusativ	LOK	Lokativ
AOR	Aorist	M	Maskulin
CS	status constructus (Tarifit)	NEG	Negation
CV	Konverb	OPT	Optativ
DAT	Dativ	PART	Partikel
DEF	Definitmakierung des Nomens	PF	Perfektiv
DEM	Demonstrativpronomen	PL	Plural
DUR	Durativ	POSS	Possessiv
EXIST	Existential	POT	Potentialis
F	Feminin	PRÄS	Präsens
FS	freier Status / status rectus (Tarifit)	PRÄT	Präteritum
FUT	Futur	PRON	Pronomen
HAB	Habitativ	PZA	Partizip Aktiv
IMP	Imperativ	PZP	Partizip Passiv
INDEF	Indefinitmakierung des Nomens	QUE	Interrogativpartikel
IPF	Imperfektiv	SG	Singular
INSTR	Instrumental		

Transkription einiger arabischer Phoneme / Grapheme

Phonem	isoliert	initial	medial	final	Name
ʔ	أ	أ			Alif / Hamza
a	ا	ا			Alif
ə	ث	ث	ث	ث	
ʒ	ج	ج	ج	ج	
ħ	ح	ح	ح	ح	
x	خ	خ	خ	خ	
ð	ذ		ذ		
s	س	س	س	س	
ʃ	ش	ش	ش	ش	
s ^ʕ	ص	ص	ص	ص	
d ^ʕ	ض	ض	ض	ض	
t ^ʕ	ط	ط			
z ^ʕ	ظ	ظ			
ʕ	ع	ع	ع	ع	
ɣ	غ	غ	غ	غ	
f	ف	ف	ف	ف	
q	ق	ق	ق	ق	

Einführung

Internationale und nationale Kompetenzstudien haben gezeigt, dass Schreiben und vor allem das Leseverständnis für selbstständiges Weiterlernen und damit für schulischen und beruflichen Erfolg entscheidend sind. Somit kommt dem Schrifterwerb¹ auch in der Migrations- und der Fremdsprachenforschung eine Schlüsselrolle zu. Als wesentliche Schriftsprachen gelten Deutsch und das zur Lingua Franca gewordene Englisch. Allerdings wurde der Schrifterwerb im frühen Fremdsprachenunterricht – in Abgrenzung zum Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe und im Hinblick auf möglichst kindgerechte Didaktiken – bisher weitgehend ausgeschlossen. Erst jüngste Forschungsergebnisse zeigen, dass der parallele Schrifterwerb in mehreren Sprachen den Fremdspracherwerb und den Schrifterwerbsprozess in der Primärsprache der Schule unterstützen kann.²

Welche Rolle spielt der Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht?

Mehrsprachigkeit als Folge von Zuwanderung und im Fremdsprachenunterricht angebahnte Mehrsprachigkeit könnte verschiedener nicht sein. Denn die Aneignungsbedingungen der Sprachen und die kommunikativen Anforderungen unterscheiden sich in beiden Bereichen wesentlich voneinander. In der Migrationssituation stehen der ungesteuerte Erwerb in alltäglicher Kommunikation und die Bewältigung verschiedenster Alltagsaufgaben im Vordergrund. Im Fremdsprachenunterricht geschieht das Lernen in gezielt aufeinander aufbauenden Etappen und die kommunikativen Anforderungen bleiben auf die Unterrichtssituation begrenzt.

1 Der Begriff ›Schrifterwerb‹ bezeichnet das Schreiben- und Lesenlernen, darunter den Erwerb orthographischer Strukturen. Dieser Lernprozess ist eingebunden in den ›Schriftspracherwerb‹, das Aufwachsen in einer Schriftkultur und das damit verbundene Lernen, in welchen Kontexten von welchen Personen auf welche Weise mit Schrift umgegangen wird. Zum Schriftspracherwerb vgl. Utz Maas, Der Übergang von Oralität zu Skribalität in soziolinguistischer Perspektive, in: Ulrich Ammon u.a. (Hg.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlin 2006, S. 2147–2171, hier S. 2156f.

2 Vgl. dazu den Themenband von Elinor Saiegh-Haddad/Esther Geva (Hg.), *Acquiring Reading in Two Languages: Linguistic and Orthographic Factors: Reading and Writing*. 23. 2010, H. 3–4; Bärbel Diehr/Jutta Rymarczyk (Hg.), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners*, Frankfurt a.M. 2010.

Unterschiede der empirischen Arbeiten in der Migrationsforschung und der Fremdsprachenforschung beruhen auf diesen verschiedenen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Die Migrationsforschung untersucht die sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Sprecher_innen³ in Abhängigkeit ihrer sozialen und sprachlichen Kontexte. Sie ist eng mit dem Fach Deutsch als Zweitsprache verbunden und untersucht sowohl die frühzeitige Förderung des Deutschen als auch die Praktiken der Herkunftssprachen im Herkunfts- und Einwanderungsland. Die Fremdsprachenforschung interessiert sich hingegen für Lerngruppen im schulischen, universitären oder beruflichen Kontext, die dort stattfindenden Lehr-/Lernprozesse sowie deren Rahmenbedingungen. Die Fremdsprachenforschung in der Grundschule muss sich in das pädagogische Konzept von Grundschule einpassen und orientierte sich lange am (Erst-)Spracherwerb. In diesem Rahmen hat sie bewusstmachende Verfahren des Sprachenlernens sowie das Messen der sprachlichen Leistung abgelehnt. Seit einigen Jahren ist auch der frühe Fremdsprachenunterricht ergebnisorientiert auf die Kompetenz in der Fremdsprache sowie auf bilinguales Lernen ausgerichtet. Die Einbeziehung von Schrift wird dadurch relevant.

Seit Beginn der 2000er Jahre lernen alle Kinder ab der ersten oder dritten Klasse eine Fremdsprache. Somit ist der Fremdsprachenunterricht nicht mehr mit einer Elitenbildung – wie im Gymnasium – verbunden. Die sprachlichen Voraussetzungen der Lerner sind durch eine hohe Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund in den Schulen zudem heterogener geworden. Wie muss sich der Fremdsprachenunterricht unter diesen Bedingungen verändern? Haben mehrsprachige Kinder andere Voraussetzungen zum Fremdsprachenlernen als einsprachige Kinder? Lassen sich Sprachförderung und Fremdsprachenunterricht miteinander verbinden? Der Schrift-erwerb spielt in jedem dieser Bereiche eine wesentliche Rolle.

Der vorliegende Band bündelt Beiträge, die den Schrift-erwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder in Deutschland und den Schrift-erwerb ein- und mehrsprachiger Kinder im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts untersuchen. Er hat zum Ziel, die beiden Forschungsbereiche kontrastreich gegenüberzustellen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten der jeweiligen Sichtweisen auf Schriftsprache und Mehrsprachigkeit sowie die Forschungsmethoden beider Bereiche darzustellen. Die Motivation für diesen Band betrifft auch die Frage nach den Anforderungen für Lehrende in der Sprachenausbildung der Grundschule, der Schulform, die hier ausschließlich in den Fokus gerückt wird. Welche Kenntnisse benötigen Lehrende in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und einer Fremdsprache, um die sprachlichen Res-

3 Die Schreibung der weiblichen und männlichen Formen wird in fast allen Beiträgen mit einem Unterstrich (◌_) dargestellt.

sources von ein- und mehrsprachigen Kindern zu erkennen und auszubauen? Ein wichtiger Schritt zur Beantwortung dieser Frage besteht darin, dass sich die Diskurse der Migrationsforschung und der Fremdsprachenforschung gegenseitig zur Kenntnis nehmen, um weitere Entwicklungen in der Forschung und Unterrichtspraxis anzustoßen.

Der Band versammelt empirische Arbeiten sowie einen Überblicksartikel zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Das Sammelwerk ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil widmet sich dem Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Der erste Beitrag von **Ulrich Mehlem** (›Eine heilige Sprache? Literalität im Arabischen in Aus- und Einwanderungskontexten‹) untersucht unterschiedliche literate Praktiken marokkanischer Kinder in Marokko und Deutschland. Anhand der orthographischen Analyse einer verschrifteten Bildergeschichte auf Arabisch macht er deutlich, dass der Umgang mit geschriebener Sprache in die Dominanzverhältnisse von Mehrsprachigkeit, Standard- und Umgangssprache, schulische, religiöse und familiäre Praktiken eingebettet ist. Das Arabische zeigt besonders deutlich, dass soziale und linguistische Dimensionen, gerade auch mit Blick auf die Schriftsprache, eng miteinander verwoben sind. In dem untersuchten Beispiel wird von der Hypothese ausgegangen, dass ein mit dem klassischen Arabisch verbundenes Konzept traditioneller Literalität, das durch eine strikte Trennung der formellen Schriftsprache von den im Alltag verwendeten Varietäten gekennzeichnet ist, in Marokko zunehmend mit neueren Formen pragmatischer Schriftlichkeit in Widerspruch gerät. Im Einwanderungskontext in Deutschland zeigen sich in den herkunftssprachlichen marokkanischen Texten Einflüsse orthographischer Prinzipien des Deutschen. Die Kinderschreibungen setzen eine erfolgreiche Aneignung moderner Literalität voraus und sind somit Zeuge einer Integration in das Einwanderungsland.

Die mehrsprachigen Ressourcen von in Deutschland aufwachsenden Kindern mit der Erstsprache Türkisch behandeln **Christoph Schroeder** und **Yazgül Şimşek** (›Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland‹). Ebenso wie im Kontakt mehrerer gesprochenen Sprachen entstehen auch aus dem Kontakt von zwei oder mehr Schriftsprachen neue kommunikative Praktiken und sprachliche Strategien, die sich von den Ausgangs(schrift)sprachen in struktureller Hinsicht unterscheiden. Bei der Analyse einer sprachlichen Einheit wie dem Wort lassen sich diese Veränderungen systematisch untersuchen. Die Kriterien für das phonologische und morphologische Wort im Türkischen und im Deutschen unterscheiden sich erheblich voneinander. Die Autor_innen gehen mit dem komplexen Datenmaterial der Frage nach, wie die typologischen Merkmale des Türkischen und des Deutschen die Schreibstrategien von Kindern in Deutschland mit der Erstsprache Türkisch beeinflussen und wie diese

morphologische Einheiten als getrennte Wörter oder zusammengehörige Einheiten interpretieren. Sie zeigen, dass sich die türkischen Schreibmuster der in der Türkei und in Deutschland aufgewachsenen Kinder voneinander unterscheiden. Wie auch der Artikel von Ulrich Mehlem belegt der Beitrag, dass die Schriftlichkeit von zweisprachigen Schüler_innen in ihrer Herkunftssprache im Kontext der schriftkulturellen Praxis des Einwanderungslandes verortet und bewertet werden muss.

Der zweite Teil des Buches widmet sich dem Schriffterwerb unter den Bedingungen des Fremdsprachenunterrichts. Dieses Thema wird mit einem Übersichtsartikel zur Geschichte des frühen Fremdsprachenunterrichts eingeleitet. **Adelheid Kierepka** (»Historischer Blick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule«) beschreibt die Entwicklung des vergleichsweise jungen Unterrichtsfachs einer Fremdsprache in der Grundschule, das erst seit 2005 in allen Bundesländern flächendeckend eingeführt worden ist. Sie bezieht sich auf verschiedene Versuche der Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts seit den 1960er Jahren. Der Beitrag resümiert die Forschung der 1980er und 1990er Jahre und erläutert von dort aus die bis heute kontroversen Diskussionen zur Rolle der Schriftsprache im Fremdsprachenlernprozess.

Daniela Elsner diskutiert in ihrem Beitrag (»Ich habe was, das du nicht hast...« Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen?) den Umgang mit den verschiedenen Bedingungen von Mehrsprachigkeit in der aktuellen Fremdsprachenforschung: 1. der institutionellen Förderung individueller Mehrsprachigkeit und 2. migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Dabei untersucht sie den Mythos, mehrsprachig aufwachsende Kinder hätten im frühen Fremdsprachenunterricht per se Vorteile. Diesen konfrontiert sie mit den eher negativen Einstellungen von Schüler_innen gegenüber ihrer eigenen Mehrsprachigkeit. Zentraler Aspekt des Beitrags ist die Darstellung des Zusammenhangs zwischen mehrsprachiger Kompetenz, dem Grad der Kompetenzen dekontextualisierter (Schrift-) Sprache und fremdsprachlichem Lernerfolg. In Anlehnung an das Multiliteralitätskonzept skizziert sie schließlich Handlungsfelder, in denen Mehrsprachigkeit als Lernvoraussetzung und Lernziel erfasst und gefördert werden können.

Der Beitrag von **Constanze Weth** (»Gesteuert-ungesteuerter Schriffterwerb in der Fremdsprache«) stellt vor, wie Viertklässler mit Französisch als erster Fremdsprache diese verschriften. Der Text analysiert die Kinderschreibungen unter Rückgriff auf die französische und die deutsche Orthographie. Im Deutschunterricht lernen die Kinder systematisch schreiben und lesen. Im Französischunterricht machen sie vereinzelte und unsystematische Erfahrungen mit der geschriebenen Form der Fremdsprache. In der Auseinandersetzung mit einem strukturiert vermittelten Schriftsystem (Deutsch) und der

Konfrontation mit einzelnen, eklektisch dargebotenen geschriebenen französischen Wörtern und Sätzen erschließen sich die Kinder die im Deutschen und Französischen übereinstimmenden und die voneinander abweichenden Muster. Der Beitrag stellt Ergebnisse aus einer quantitativen Erhebung dar, die zeigen, dass die Kinder bestimmte Phoneme des Französischen intrasystematisch verschriften. Dabei greifen sie auf die deutsche oder französische Orthographie zurück und integrieren darüber hinaus Elemente, die nicht Bestandteil einer der beiden Orthographien sind. Vertiefend untersucht der Beitrag die Schreibungen zweier Schülerinnen. Diese veranschaulichen die Logik der individuellen Lerschriftsprachen.

Im letzten Text (›Lesen sie doch? – Fragen an die LiPs-Studie (Lesen im Englischunterricht auf der Primarstufe)‹) setzen sich **Bärbel Diehr** und **Stefanie Frisch** mit dem Lesen, genauer der Lesemotivation in der Fremdsprache auseinander. Die Autorinnen skizzieren in ihrem Beitrag zunächst die Veränderungen, die sich im Umgang mit Schrift durch die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 1 ergeben haben und stellen die Ergebnisse verschiedener Studien zum Lesen auf Deutsch und in der Fremdsprache Englisch dar. Vor diesem Hintergrund analysiert der Beitrag eine Fragebogenuntersuchung mit Viertklässlern zur Motivation, englische Texte zu lesen. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass ein Großteil der Kinder sowohl über die Motivation als auch die Fähigkeit zum Lesen und Verstehen englischsprachiger Texte verfügt. Dies scheint in besonderem Maße auf Kinder nichtdeutscher Herkunft zuzutreffen.

Die hier vorliegende Publikation wurde durch eine Ringvorlesung angeregt, die unter dem Titel ›Mehrsprachige Klassen durch Zuwanderung – Folgen für den Fremdsprachenunterricht‹ im Sommersemester 2009 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br. stattfand. Dem IMIS-Vorstand danke ich für die Möglichkeit, das Sammelwerk in den ›IMIS-Beiträgen‹ zu veröffentlichen. Zugleich gilt mein Dank der Robert Bosch Stiftung, Stuttgart, die die Finanzierung des Drucks übernommen hat. Bei allen Personen, die mich bei der Realisierung des Bandes unterstützt haben, bedanke ich mich herzlich. Das gilt vor allem für Anne Ramm, Freiburg i.Br., die bei der redaktionellen Vorbereitung half, sowie für Jutta Tiemeyer von der IMIS-Redaktion, die die Drucklegung des Heftes betreute.

Freiburg, im September 2010

Constanze Weth

**Schrifterwerb
unter den Bedingungen
von Mehrsprachigkeit**

Ulrich Mehlem

Eine heilige Sprache? Literalität im Arabischen in Aus- und Einwanderungskontexten

1 Literate Praktiken in Deutschland und Marokko: zwei Forschungsprojekte

In diesem Beitrag werden unterschiedliche literate Praktiken marokkanischer Kinder und Jugendlicher in ihrem Herkunftsland Marokko und im Einwanderungsland Deutschland untersucht. Literate Praktiken sind Umgangsweisen mit Schrift und (nicht nur) geschriebener Sprache, in denen sprachliche Strukturpotenziale entfaltet werden, u.a. durch eine Entbindung von der Interaktionssituation und ihren raum-zeitlichen Beschränkungen.¹ Sie sind jeweils in unterschiedliche Dominanzverhältnisse von Mehrsprachigkeit, Standard- und Umgangssprache, schulische, religiöse und familiale Praktiken eingebettet.² In dem hier untersuchten marokkanischen Beispiel wird von der Hypothese ausgegangen, dass ein mit dem klassischen Arabisch verbundenes Konzept traditioneller Literalität, das durch eine strikte Trennung der formellen Schriftsprache von den im Alltag verwendeten Varietäten gekennzeichnet ist, zunehmend mit neueren Formen pragmatischer Schriftlichkeit in Widerspruch gerät, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten in den Industrieländern etabliert hat. Diese bestimmen zunehmend auch das marokkanische Bildungswesen. Dies könnte dazu führen, dass damit auch die Verhältnisse der Diglossie in Marokko³ überwunden werden. Im Einwanderungskontext in Deutschland zeigen sich in den herkunftssprachlichen marokkanischen

-
- 1 Utz Maas, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*, Göttingen 2008, S. 332f.
 - 2 Nancy H. Hornberger, *Continua of Biliteracy*, in: *Review of Educational Research*, 59. 1989, H. 3, S. 271–296; dies. (Hg.), *Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*, Clevedon 2003.
 - 3 Charles A. Ferguson, *Diglossia*, in: *Word*, 15. 1959, S. 325–339; ders., *Diglossia Revisited*, in: Alaa Elgibali (Hg.), *Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*, Kairo 1996, S. 49–67.

Texten Einflüsse orthographischer Prinzipien des Deutschen, die eine erfolgreiche Aneignung moderner Literalität voraussetzen.

Von 1999 bis 2004 untersuchten zwei Forschungsprojekte den Schrift-erwerb marokkanischer Kinder und Jugendlicher unter unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen.⁴ Neben orthographischen und grammatischen Aspekten bei der Aneignung des Deutschen⁵, der Erzählstruktur⁶ und der sprachlichen und kulturellen Sozialisation in Deutschland⁷ stand in diesen Projekten eine sprachübergreifende Analyse von mündlichen und geschriebenen Texten im Mittelpunkt⁸, die von folgenden leitenden Forschungsfragen ausging: Wie lösen die Kinder die Aufgabe, eine in ihrer alltäglichen Umgangssprache erzählte Fabel zu verschriftlichen? Nutzen sie ihre schulisch vermittelten schriftkulturellen Ressourcen im Sinne von Prinzipien, die ihnen helfen, ihre mündlichen Erzählungen als Texte zu strukturieren, oder als strikte normative Vorgaben, die eine direkte Entsprechung geschriebener Wortformen und der hocharabischen Vorlage verlangen?

In diesem Beitrag sollen Zusammenhänge zwischen den literaten Praktiken der Kinder und Jugendlichen beim Schreiben und den soziokulturellen

-
- 4 Utz Maas/Ulrich Mehlem, *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren marokkanischer Kinder in Deutschland*, Osnabrück 2003; dies., *Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko*, Osnabrück 2005. Mein besonderer Dank gilt Utz Maas, der die beiden erwähnten Projekte geleitet hat. Viele Überlegungen, die in diesem Aufsatz vorgestellt werden, wurden von ihm angeregt; auch eine Vorfassung dieses Papiers wurde von ihm kritisch kommentiert. Ich danke auch der VolkswagenStiftung, die die beiden Projekte finanziert hat. Die hier vorgestellten Ergebnisse wären schließlich ohne die Mitarbeit von Mina Zinify und Jamila Mahioui unmöglich gewesen, die in Deutschland und Marokko Feldforschung durchgeführt haben. Schließlich möchte ich den marokkanischen Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern dafür danken, dass sie uns Einblicke in ihren Umgang mit gesprochener und geschriebener Sprache ermöglicht haben.
 - 5 Ulrich Mehlem, *Kasusmarkierungen in Verschriftungen mündlicher Nacherzählungen bei marokkanischen Migrantenkindern*, in: Gesa Siebert-Ott/Ursula Bredel/Tobias Thelen (Hg.), *Schrifterwerb und Orthographie*, Hohengehren 2004, S. 162–188.
 - 6 Ulrich Mehlem, *Structures de temporalité dans les narrations des élèves marocains en Allemagne: le passage de l'oral à l'écrit*, in: *Languages and Linguistics*, 8. 2001, Fes: Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, S. 133–151; ders./Utz Maas, *Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland*, in: Jochen Oltmer (Hg.), *Migrationsforschung und interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS (IMIS-Schriften, Bd. 11)*, Osnabrück 2002, S. 333–366.
 - 7 Ulrich Mehlem, *Experiment Muttersprache. Marokkanische Kinder schreiben Berberisch und Arabisch in Deutschland*, in: Jürgen Erfurt/Gabriele Budach/Sabine Hofmann (Hg.), *Mehrsprachigkeit – Migration – Schule*, Frankfurt a.M. 2003, S. 103–118.
 - 8 Ulrich Mehlem, *The Graphematic Marking of Prepositional Phrases of Tarifit Berber in Written Narratives of Moroccan Students in Germany and Morocco*, in: *Journal of Written Language and Literacy*, 10. 2007, S. 195–218.

Rahmenbedingungen ihres Schriftspracherwerbs hergestellt werden. Dabei soll geprüft werden, inwiefern die Schriftanalyse eine zusätzliche Quelle zur Bestimmung impliziter kultureller Orientierungen darstellt, die einer direkten Beobachtung oder Befragung nicht zugänglich wären.

Dazu werden vier Fallstudien aus Marokko und drei aus Deutschland vorgestellt, in denen jeweils unterschiedliche Konstellationen kultureller Orientierungen und literater Praktiken auftreten.

Die Fallstudien aus Marokko sind Teil eines größeren Projekts in der Stadt Berkane, in welchem 2004 ca. 400 Schüler_innen der Klassen 1–6 in zwei Schulen mit unterschiedlichem sozialen Einzugsgebiet mit Hilfe eines Fragebogens befragt wurden, der sich teilweise an der Vorgehensweise des Moroccan Literacy Projects von Wagner⁹ orientiert. Diese quantitative Erhebung wurde ergänzt durch Hausbesuche in einem Teilsample von 50 Kindern, in deren Verlauf narrative Interviews mit den Müttern und Kindern durchgeführt wurden.¹⁰

Die Erhebungen in Deutschland fanden in den Jahren 1999–2001 in Essen und Sankt Augustin statt, wobei von insgesamt 73 Kindern verschiedener Altersstufen Nacherzählungen der Bildergeschichte »Frosch, wo bist Du?« in Deutsch und der Muttersprache aufgenommen wurden. Später wurden die Geschichten von den Kindern auf der Basis ihrer mündlichen Aufnahmen verschriftlicht. Parallel hierzu wurden Befragungen in Familien und in einem marokkanischen Elternverein durchgeführt.

Ein weiteres Datenkorpus, das ebenfalls aus Marokko stammt, wurde im Jahre 2000 und 2001 in den Städten Nador und Oujda erhoben. Dort wurden Nacherzählungen und schriftliche Fassungen derselben Bildergeschichte gesammelt, aber ohne zusätzliche Erhebungen im soziokulturellen Umfeld.

Nach einer kurzen Einführung zum Sprachbegriff des Koran¹¹ (2) folgt ein Überblick über die sprachliche Situation Marokkos (3), die Feldforschung in Berkane und die Ergebnisse der teilweise quantitativen Befragung zu Lernerinstellungen, bevor in (4) die vier marokkanischen Fallstudien folgen. Die Darstellung der Situation in Deutschland beginnt mit einem Überblick, bei dem unterschiedliche Formen des Arabischunterrichts in Deutschland und der religiösen und sprachlichen Bildung von Frauen im Vordergrund stehen (5). Drei Fallstudien aus Deutschland, deren Besonderheiten wieder-

9 Daniel A. Wagner, *Literacy, Culture and Development. Becoming Literate in Morocco*, Cambridge 1993.

10 Maas/Mehlem, *Schriftkulturelle Ausdruckformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko*.

11 Die korrekte arabische Transliteration des Wortes lautet [qurʔa:n] (wörtl.: Lesung). Im Interesse einer besseren Lesbarkeit des Textes wird im Folgenden die geläufige deutsche Schreibung verwendet, die auf Goethes West-Östlichen Diwan zurückgeht, der wiederum eine persische Artikulation des Wortes zugrundelegt.

um mit quantitativen Daten aus dem Datenkorpus aus Marokko abgeglichen werden, folgen (6). Die Arbeit schließt mit einem Ausblick zur Bedeutung der Schriftanalyse als ergänzender Quelle für kulturelle Orientierungen.

2 Der Koran und seine Sprache

Im Unterschied zu vielen anderen Religionen, einschließlich des Christentums, ist der Inhalt der Offenbarung im Islam eng mit der konkreten Form einer Sprache verbunden, dem arabischen Dialekt des Stamms der quraif in Mekka im 7. Jahrhundert n. Chr. Im Koran selbst gibt es 40 direkte Anspielungen auf seine Sprache, das Arabische, und dessen Bedeutung für die Verständlichkeit der göttlichen Botschaft.¹² Eine der explizitesten ist die 41. Sure mit dem Namen ›fusʿsʿilat‹, übersetzt als ›auseinandergesetzt sind‹. Vers 44 lautet:

44. Wenn wir ihn (d.h. den Koran) zu einem nichtarabischen Koran gemacht hätten, würden sie sagen: ›Warum sind seine Verse (wörtlich: Zeichen) nicht (im einzelnen) auseinandergesetzt (so dass jedermann sie verstehen kann)? (Was soll das:) ein nichtarabischer (Koran) und ein arabischer (Verkünder)?‹ Sag: Für diejenigen, die glauben, ist er eine Rechtleitung und ein Quell des Trostes.¹³

In dieser Übersetzung bleiben die wichtigsten Begriffe unklar: 1. Der Text etabliert eine Opposition zwischen ʿarabi: ›arabisch‹ und ʿaṣṣami: ›nicht-arabisch‹, ein Ausdruck, der sich auf das unverständliche Stammeln der Barbaren bezieht, analog zum griechischen βαρβαροι. Die Welt wird so in zwei Gruppen von Sprechern eingeteilt. 2. Der Titel der Sura selbst ist eine Verbform, die auf einen Stamm zurückgeht, der Gliederung, Detail, ausführliche Darstellung und Artikulation bedeuten kann. Jacques Berque¹⁴ hat in Letzterem den Bedeutungskern gesehen: Artikulation ist die Art und Weise, in der Phoneme dadurch, dass sie in Opposition zueinander stehen, zu einer bedeutungstragenden Einheit zusammengefügt werden. Die Idee der Einheit von Signifikant und Signifikat klingt hier ebenso an wie Martinets Vorstellung der beiden Ebenen der Artikulation, von denen die eine zunächst die Gliederung des Gedankens in Worte, die zweite die Realisierung der Worte als Ketten distinktiver Laute beinhaltet. Berque schlägt eine Brücke zur Sprachtheorie der Griechen, deren Erbe sich in dieser Redeweise wiederfindet. Die Frage der Skeptiker an Muhammads Botschaft könnte also auch so übersetzt werden: »Warum sind seine Verse nicht klar artikuliert?« Der folgende Satz

12 Vgl. Jan Jaap de Ruiter, *Quel arabe pour communiquer?*, in: Frédéric Bauden (Hg.), *Ultra Mare. Mélanges de langue arabe et d'islamologie offerts à Aubert Martin*, Paris 2004, S. 29–39 (mit einer relativ vollständigen Präsentation der relevanten Verse).

13 Rudi Paret, *Der Koran, deutsche Übersetzung*, Stuttgart 1980, S. 338.

14 Jacques Berque, *Relire le Coran*, Paris 1993, S. 109.

enthält eine rhetorische Frage: Kann der Koran gleichzeitig Arabisch und Barbarisch sein? Antwort: Nur in seiner konkreten sprachlichen Form als arabischer Koran kann er den Menschen, die glauben, Rechtleitung und Trost sein.

Hinter dieser rhetorischen Frage steckt ein tatsächliches Paradox, das sich für die heutigen arabophonen Leser des Korans stellt; denn dem klassischen Arabisch als der einzigen prestigeträchtigen Sprachform steht eine Vielfalt von Varietäten dieser Sprache gegenüber, die im Selbsturteil der meisten ihrer Sprecher nur als korrumpierte dialektale Formen gelten. Die ›hohe‹ Varietät des Arabischen ist durch einen großen Abstand zum gesprochenen marokkanischen Arabisch gekennzeichnet; in geschriebener Form wird sie als einzige akzeptiert. In ihrer religiösen und rituellen Funktion als heilige Sprache benutzt sie jeder Erwachsene, auch als Analphabet, beim Gebet und in vielen alltäglichen Redewendungen. Weltlicher Gebrauch des modernen Standardarabisch ist dagegen auf bestimmte Bereiche der Öffentlichkeit und bestimmte Berufsgruppen begrenzt.

Das Paradox, dass arabische Muslime als Sprecher einer neuarabischen Varietät (L-Varietät)¹⁵ erst durch langjährigen Schulbesuch ausreichende Kompetenz im Hocharabischen (der H-Varietät) gewinnen, also eine Sprache nur mit großer Anstrengung richtig sprechen und schreiben können, die die einzig verständliche Sprache der Welt sein soll, ist keineswegs trivial: Nicht entschieden ist damit die Frage, ob die Überwindung dieses Paradoxons eine notwendige Voraussetzung dafür ist, um an den Diskursen und Debatten einer säkularisierten Gesellschaft teilzuhaben, in denen eine selbstreflexive Beziehung zu den eigenen religiösen Traditionen einen unverzichtbaren ersten Schritt zum Dialog¹⁶ darstellt. Dass sprachliche Mythologien bei der Auseinandersetzung um Literalität, Mehrsprachigkeit und Religion auch in der Gegenwart eine Rolle spielen, gilt nicht nur für außereuropäische Gesellschaften, denn vergessen wir nicht, dass auch die europäische Sprachwissenschaft bis ins 20. Jahrhundert von ähnlichen Mythen durchzogen ist.¹⁷

15 Der auch von vielen Arabisten gebrauchte Ausdruck ›Dialekt‹ als Bezeichnung für die gegenwärtigen arabischen Umgangssprachen in den verschiedenen arabischen Ländern ist insofern irreführend, als er eine kleinräumige regionale und soziale Differenzierung unterstellt, die bei den großen neuarabischen Varietäten gerade nicht (mehr) gegeben ist.

16 Jürgen Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne*, Frankfurt a.M. 1989.

17 Maurice Ollender, *Les Langues du Paradis. Aryens et Sémites: un couple providentiel*, Paris 1989.

3 Literale Praktiken und Einstellungen in Marokko: Feldforschung in Berkane

Marokkanisches Arabisch ist die herrschende gesprochene Sprache in Marokko, sie ist die Erstsprache der Mehrheit der Bevölkerung. Allerdings stellen die Sprecher des Berberischen ebenfalls eine bedeutende sprachliche Gruppe dar. In ländlichen Gebieten erwerben Kinder vor der Einschulung ausschließlich Berber, und auch viele Frauen und ältere Menschen verfügen über das Berberische hinaus nur über sehr begrenzte Kenntnisse in anderen Sprachen.¹⁸ In dem städtischen Umfeld von Berkane, einer Provinzhauptstadt im äußersten Osten Marokkos nahe der algerischen Grenze, leben Arabisch- und Berbersprachige nebeneinander, während in der öffentlichen Sphäre ausschließlich marokkanisches Arabisch gebraucht wird.

In der Schule wird Hocharabisch oder modernes Standardarabisch¹⁹ als erste Schriftsprache eingeführt. Wie bereits erklärt, kann Hocharabisch in mehrfacher Hinsicht als Fremdsprache angesehen werden, auch wenn marokkanisches Arabisch die Muttersprache ist. Die neue Varietät muss in der Schule gleichzeitig mündlich und schriftlich erworben werden. Der Aufbau von Phonem-Graphem-Beziehungen, der eine elementare Stufe des Schriftspracherwerbs darstellt, kann nicht direkt an der gesprochenen Sprache ansetzen, indem diese in lautliche Segmente zerlegt wird, die wiederum auf Grapheme bezogen werden, sondern muss über den Umweg der formellen Varietät erfolgen. Diese komplexe Situation könnte den Aufbau des alphabetischen Prinzips²⁰ verhindern oder zumindest verzögern. Zudem ist die religiöse Funktion des Arabischen im Alltagsleben eng verbunden mit einem Konzept von Literalität, in dem ›Lesen‹ nicht eine Kompetenz zur Dekodierung und Aneignung neuer Information darstellt, sondern eine Praxis der Reaktivierung bereits – mit Hilfe von Auswendiglernen – erworbenen Wissens.

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse der quantitativen Befragung vorgestellt, die unter Rückgriff auf einige bereits bei Wagner²¹ angesprochene Themen durchgeführt wurden. Im Mittelpunkt dieses Abschnitts stehen die Einstellungen der befragten Schüler_innen und ihrer Mütter zur

18 Ahmed Boukous, *Société, langues et cultures au Maroc: enjeux symboliques*, Rabat 1995.

19 Hocharabisch dient als Oberbegriff für die arabischen Varietäten, die auf das klassische Arabisch des 7. Jahrhunderts n. Chr. zurückgehen. Das moderne Standardarabisch (Modern Standard Arabic) unterscheidet sich vom klassischen Arabisch, wie es vor allem im religiösen Kontext auch heute noch verwendet wird, vor allem in Lexik und Syntax.

20 David Olson/Nancy Torrance (Hg.), *The Making of Literate Societies*, Oxford 2001.

21 Wagner, *Literacy, Culture and Development*.

Praxis des Gebets und der Koranlektüre (3.1), zu den Merkmalen eines guten Lernalers (3.2), zum Einfluss der Art der Vorschulerziehung auf den Schulerfolg (3.3) und zur Frage, welcher Text schwierig zu lesen ist (3.4).

3.1 Die Praxis des Koranlesens und des Gebets

Tabelle 1 gibt zunächst einen Überblick über die Selbsteinschätzungen der persönlich befragten Schüler_innen und ihrer Eltern zur Lektüre des Koran in der Familie.

Tabelle 1: Berkane: Lektüre im Koran – Häufigkeit (Teilsample: Hausbesuche)

Klasse	Kind liest im Koran (Schülerinterview)				Familie liest im Koran (Interview mit Mutter)			
	nein	manchmal	oft	keine Angabe	nein	manchmal	oft	keine Angabe
1+2 (N=19)	2	8	5	4	3	9	2	5
3 (N=11)	0	8	3	0	0	2	4	5
4 (N=10)	0	10	0	0	0	6	4	0
5 (N= 9)	0	3	4	2	1	1	4	3
6 (N=10)	0	5	2	3	0	2	5	3
Gesamt	2	34	14	9	4	20	19	16

Die Tabelle 1 zeigt, dass hier in der Gesamtheit der Antworten in Berkane eine negative Antwort fast völlig vermieden wird. Bei den Schüler_innen überwiegt in fast allen Jahrgängen die Bewertung ›manchmal‹, während sich bei den Müttern die Antworten ›manchmal‹ und ›oft‹ etwa im Gleichgewicht befinden. Bei jüngeren Schüler_innen und ihren Eltern ist die Antwort ›manchmal‹ häufiger als bei älteren. Die in den folgenden Tabellen als ›keine Angabe‹ gekennzeichneten fehlenden Werte ergeben sich dadurch, dass die Interviews offen geführt wurden und daher nicht immer alle Fragen des Leitfadens gestellt wurden.

Tabelle 2: Berkane: Gebet (Teilsample: Hausbesuche)

Klasse	Kind betet (Schülerinterview)				Familie betet (Interview mit Mutter)			
	nein	manchmal	oft	keine Angabe	nein	manchmal	oft	keine Angabe
1+2 (N=19)	3	6	4	5	2	3	9	5
3 (N=11)	3	1	2	5	0	1	4	6
4 (N=10)	3	1	2	4	0	1	7	2
5 (N= 9)	3	1	2	3	1	0	6	2
6 (N=10)	2	1	2	5	0	0	6	4
Gesamt	14	10	12	22	3	5	32	19

Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Bedeutung von Gebeten innerhalb der Familie für alle in Berkane befragten Familien. Bei den Kindern fällt auf, dass ein Drittel von ihnen angibt, gar nicht zu beten, während nur ein Drittel betet. In den ersten Schuljahren dürfte diese Angabe auch darauf zurückzuführen sein, dass die Kinder das Beten noch nicht gelernt haben. Manche Eltern geben an, dass sie ihre Kinder erst in der 3. Klasse im Beten unterweisen.

Interview-Transkript 1²²

ʔana u zuʒ~i n-sʻəlli-w u f~had l-ʒam byi-na n-ʒəllm-u~h sʻ-sʻla
 1SG und Mann=1SG 1.IPF-bet:-PL und in=DEM DEF-Jahr woll:-1PL.PF 1.IPF-lehr:-PL=3SM DEF-Gebet
 Mein Mann und ich, wir beten; und in diesem Jahr möchten wir es ihm beibringen

Die Vorstellung, dass Beten erst im Schulalter als religiöse Praxis verankert wird, unterscheidet sich sehr deutlich von der christlichen (auch katholischen) Tradition. Sie liegt darin begründet, dass das rituelle Gebet in einer fremden, formal gelernten Sprache zu erfolgen hat. Auch wenn der Text nicht verstanden wird, setzt seine Beherrschung längere Übung voraus, die bei kleineren Kindern noch nicht möglich ist bzw. nicht als angemessen empfunden wird. Bei den älteren Kindern verstärkt sich eine Verteilung in zwei Gruppen, Kinder mit und ohne Gebetspraxis. Die Mütter betonen demgegenüber, dass sie häufig und auch die anderen Familienangehörigen häufig beten. Nur in drei Fällen wird davon berichtet, dass zu Hause nicht gebetet wird; in fünf Fällen wird nur ›manchmal‹ gebetet.

3.2 Merkmale eines guten Lesers: Auswendiglernen vs. Verstehen

Unter den Merkmalen eines guten Lesers diskutiert Wagner²³ Einstellungen, die auch schon bei jüngeren Schüler_innen vorhanden sind, aber mit einer geeigneten Methode erhoben werden müssen. Dazu wurden auch in unserer Studie Bilder von zwei Schüler_innen verwendet, zu denen jeweils eine Beschreibung gegeben wurde, in der das betreffende Merkmal auftaucht. Die Probanden sollten dann das Verhalten der Lernenden bewerten.²⁴

Innerhalb jeder einzelnen Jahrgangsstufe ist die Verteilung sehr unterschiedlich: Im ersten Schuljahr überwiegt der Typ des Auswendiglerners mit 91,2%, während umgekehrt in der sechsten Jahrgangsstufe der Typ des verstehenden Lernalters fast 90% erreicht. Die Verschiebung vollzieht sich in den

22 Die Transkripte der Interviews und der Schülertexte sind morphologisch gegliedert und glossiert. Der einfache Trennstrich (-) bedeutet eine Morphemgrenze bei Affixen. Die Tilde (~) markiert Klitisierungen; die Abkürzungen der verwendeten grammatischen Kategorien sind in dem den Band vorangehenden Glossar aufgeführt.

23 Wagner, *Literacy, Culture and Development*.

24 Ebd., S. 144f.

Tabelle 3: Gewohnheiten eines guten Lerner: Auswendiglernen oder Verstehen

Klasse	Befragung Berkane: gesamt (N = 389)		Befragung Berkane mit Hausbesuchen (N = 55)	
	A: Auswendiglernen	B: Verstehen	A: Auswendiglernen	B: Verstehen
1.	62 (91,2%)	6 (8,8%)	6 (75%)	2 (25%)
2.	50 (75,8%)	16 (24,2%)	3 (43%)	4 (57%)
3.	40 (69,0%)	18 (31,0%)	3 (30%)	7 (70%)
4.	18 (29,5%)	43 (70,5%)	2 (20%)	8 (80%)
5.	18 (28,1%)	46 (71,9%)	3 (33%)	6 (66%)
6.	8 (11,1%)	64 (88,9%)	0	10 (100%)
Gesamt	196 (50,4%)	193 (49,6%)	18 (33%)	37 (67%)

dazwischen liegenden Klassen, mit einem deutlichen Sprung von der dritten zur vierten Klasse. Unter Berücksichtigung des Geschlechts drängt sich der Eindruck auf, dass Mädchen noch stärker als Jungen zur Betonung des Verständnisses tendieren; hier vollzieht sich schon nach der 2. Klasse ein Trendwechsel:

Tabelle 4: Auswendiglernen oder Verstehen nach Alter und Geschlecht

		Befragung Berkane gesamt (N = 389)			
		A: Auswendiglernen		B: Verstehen	
Klasse 1–2	Jungen	54	77%	16	23%
	Mädchen	58	91%	6	9%
	gesamt	112	84%	22	16%
Klasse 3–6	Jungen	56	39%	89	61%
	Mädchen	28	25%	82	75%
	gesamt	84	33%	171	67%

In der Tendenz präferieren jüngere Mädchen (91% in Klasse 1–2) stärker das Auswendiglernen als die Jungen (77%), während umgekehrt ältere Mädchen (75%) stärker als die Jungen mit nur 61% Verstehen für besonders wichtig halten. Die Verschiebung der traditionellen Vorstellungen über richtiges Lernen erfolgt also bei Mädchen, die besonders stark von der massiven Scholarisierung der letzten Jahrzehnte profitierten, stärker als bei Jungen. Die Ergebnisse für die jüngeren Schüler_innen entsprechen denen Wagners, der außerdem keinen Einfluss dieser Einstellung auf die Lesekompetenz im fünften Schuljahr nachwies.²⁵

25 Ebd., S. 153f.

3.3 Merkmale eines guten Lesers: zwei Typen von Vorschuleinrichtungen

Bei Wagner²⁶ wurde auch der Einfluss der Vorschule, und hier speziell des Vorschultyps, auf den Schulerfolg untersucht. Im ländlichen Umfeld bestand damals nur ein Vorschultyp, die Koranschule, während im städtischen Milieu außer den Koranschulen bereits moderne Kindergärten nach dem Muster der französischen *école maternelle* (ˈrawd˘) existierten. Eine wichtige Fragestellung bei Wagner war, inwiefern auch der Besuch der Koranschule den späteren Schulerfolg begünstigt, oder ob er im Gegenteil – aufgrund des Übergewichts von Rezitation und Auswendiglernen – zu einem geringeren Lernfortschritt führt als bei Kindern, die keine oder nur eine moderne Vorschule besucht haben.

Die Befragung in Berkane zeigt, dass Koranschulen in der Stadt als ausschließliche Institution der Vorschulbildung 2004 fast keine Rolle mehr spielen. Nur eine Schülerin aus dem Sample besuchte vor der Einschulung nur die Koranschule. Dagegen war die Praxis verbreitet, die Kinder außer in der modernen Vorschule wenigstens zeitweise auch in der Koranschule lernen zu lassen. Dies wird aus 13 Familien berichtet. Die große Mehrheit besuchte dagegen nur die *école maternelle* als alleinige Vorschule (40). Nur vier Kinder hatten vor der Einschulung überhaupt keinen Kontakt mit einer Vorschuleinrichtung.²⁷ Hieraus ergibt sich, dass in Bezug auf die präferierte Schulform die Entscheidung zugunsten der modernen Vorschule, die sich bei den Untersuchungen Wagners in den 1980 Jahren²⁸ erst als eine Möglichkeit andeutete, mittlerweile bereits gefallen ist. Auch die größere quantitative Erhebung mit Hilfe des Fragebogens bestätigt für Berkane einen beachtlichen Anteil von Kindern mit Erfahrungen in beiden Vorschulformen, aber nur einen sehr geringen Besuch der Koranschule (vgl. Tab. 5).

In Berkane fällt auf, dass die Zahl der Mädchen, die nur eine moderne Vorschule besuchten, größer ist als die der Jungen, während umgekehrt der Anteil der Jungen mit Erfahrungen in beiden Vorschulformen (31,9%) deut-

26 Ebd., S. 125f.

27 In der Frage nach der besuchten Vorschule waren keine Angaben über die Dauer enthalten. In den Interviews betonten die Mütter oft die längere oder kürzere Dauer des Besuchs oder widersprachen den von den Kindern bei der Befragung mit dem Fragebogen gemachten Angaben. Dies geschah vor allem dann, wenn das Kind keine Vorschule besucht hatte. Den Aussagen der Mütter wurde größeres Gewicht beigemessen als den Angaben der Kinder, vor allem in den ersten Schuljahren. Im Fragebogen bestand zwar auch die Möglichkeit, bei Art der Vorschule ‚nur Grundschule‘ anzukreuzen, doch hatte diese Wahl den Charakter des sozial nicht Erwünschten.

28 Wagner, *Literacy, Culture and Development*, S. 281.

lich größer ist als der der Mädchen (16,8%). Die Angaben aus den Interviews stimmen in dieser Frage mit dem Trend der Fragebogenerhebung überein.

Table 5: Besuch von Vorschuleinrichtungen nach Geschlecht

		Berkane: Fragebogen (N = 337)		Berkane: vertiefende Interviews (N = 57)	
moderne Vorschule	Jungen	104	57,1%	25	71%
	Mädchen	115	74,2%	15	63%
	gesamt	219		40	
nur Koranschule	Jungen	6	3,3%	0	0%
	Mädchen	3	1,9%	1	3%
	gesamt	9		1	
beide	Jungen	58	31,9%	8	33%
	Mädchen	26	16,8%	5	14%
	gesamt	84		3	
keine Vorschule	Jungen	14	7,7%	1	4%
	Mädchen	11	7,1%	3	9%
	gesamt	25		4	

Diese Daten über den Besuch von Vorschuleinrichtungen stehen in deutlichem Kontrast zu den Einstellungen der Schüler_innen zu beiden Vorschulformen.

Table 6: Merkmale eines guten Lesers: Koranschule und Kindergarten

Klasse	Berkane: Fragebogen (N = 337)		Berkane: vertiefende Interviews (N = 57)	
	A: Koranschule	B: Kindergarten	A: Koranschule	B: Kindergarten
1.	49 (72,1%)	19 (27,9%)	6 (75%)	2 (25%)
2.	34 (50,7%)	32 (47,8%)	5 (83%)	1 (17%)
3.	24 (41,4%)	34 (58,8%)	3 (30%)	7 (70%)
4.	12 (19,7%)	49 (80,3%)	2 (20%)	8 (80%)
5.	4 (6,3%)	60 (93,8%)	1 (11%)	8 (89%)
6.	11 (15,3%)	61 (84,7%)	0	10 (100%)
Gesamt	134 (33,5%)	269 (69,7%)	17 (35%)	36 (65%)

Zunächst präferieren die meisten Erstklässler die traditionelle Koranschule. Die Verschiebung hin zum modernen Kindergarten beginnt aber schon im 2. Schuljahr. Die genauer befragte Teilgruppe unterscheidet sich in der steigenden Präferenz nicht von der Gesamtgruppe.

Bei der Präferenz der Koranschule kommen noch andere Faktoren ins Spiel, zum Beispiel die religiöse Orientierung. Als Begründung wird in den Interviews daher oft angegeben: »Man liest dort mehr Koran«, während umgekehrt für die moderne Vorschule spricht, dass dort auch noch anderes gelernt wird, zum Beispiel Rechnen, Singen und sogar Französisch. In ihren Begründungen geben die Schüler_innen darüber hinaus Hinweise auf unterschiedliche Umgangsweisen mit Schrift:

Interview-Transkript 2 (Amin, 3. Klasse al-Massira)

r-raud ^c fi~h l-qurʔan	u n-ʃrf-u n-ktb-u /
Im Kindergarten gibt es Koran	und wir lernen schreiben.
u f~z-zamiʃ	i-dir-u~na l- qurʔan
In der Koranschule	machen sie mit uns nur Koran.

Interview-Transkript 3 (Yousseuf, 3. Klasse al-Massira)

r-raud^c tamma tʃəlləm-t l-kalima-t u l-ħuruf /
 Im Kindergarten habe ich Wörter und Buchstaben gelernt.
 u min tʃ-t l-zamiʃ bqi-t n- ʃrəf l- qurʔan u l-ħuruf
 Als ich in die Koranschule kam, habe ich weiter den Koran und Buchstaben gelernt.

Im Kindergarten werden den Schüler_innen also schon grundlegende Schreibfertigkeiten vermittelt, insbesondere der Aufbau von Wörtern aus den Buchstaben. In der Koranschule steht dagegen der Korantext im Vordergrund, der zwar auch in seinen einzelnen Wörtern und Buchstaben geschrieben wird, aber ohne Einsicht in den Aufbau der Wörter. Alle Schüler_innen, die diesen Sachverhalt erwähnen, nutzen ihn als Argument für die moderne Vorschule. Dies ist ein wichtiger Hinweis auf ein modernes Verhältnis zur Schriftlichkeit.

3.4 Reading Awareness: Was ist ein schwerer Text?

Wagners Studie enthält für ältere Schüler_innen einen Reading Awareness Index mit zehn Fragen.²⁹ Die Frage, ob eher der Koran oder eher andere arabische Bücher schwerer zu lesen seien, wurde auch einem Teil der persönlich befragten Kinder aus Berkane gestellt. Die Antworten verteilen sich wie in Tabelle 7 gezeigt.

In den ersten beiden Klassen können nur sehr wenige Schüler_innen die Frage nach der Schwierigkeit des Koran beantworten, da sie außer dem Koran³⁰ und ihrem Lesebuch keine anderen arabischen Bücher kennen. Dies

29 Ebd., S. 149f.

30 Im Religionsunterricht der Schule werden auch Fibeln mit den kurzen Suren aus dem letzten Abschnitt des Koran verwendet.

ändert sich ab der 3. Klasse, und bis zur 6. Klasse nimmt die Vorstellung, der Koran sei im Verhältnis zu anderen arabischen Büchern eher leicht, kontinuierlich zu.

Tabelle 7: Berkane: Lektüre des Koran: Schwierigkeitsgrad

Klasse	Kind findet Koran...			
	schwerer als andere arabische Bücher	leichter als andere arabische Bücher	genauso einfach wie andere arabische Bücher	keine Angabe
1+2 (N=19)	1	2	0	16
3 (N=11)	2	3	1	5
4 (N=10)	2	3	2	3
5 (N= 9)	1	3	2	3
6 (N=10)	1	6	0	3
Gesamt	7	17	5	30

In der Gruppe der Schüler_innen, die den Koran als schwierig bezeichnen, gibt es sehr unterschiedliche Fälle. Die Antwort des Mädchens Fayza aus der ersten Klasse ist eher ein Hinweis auf starke als auf schwache religiöse Orientierung, da sie den Unterschied von Lautierung und Verstehen explizit macht: Mit dem Ausdruck *təswira* ist hier ein »Bild mit kalligraphischem Schriftzug« gemeint, wie es zur Wanddekoration vieler marokkanischer Haushalte gehört. Es ist klar, dass derartige Texte auch für langjährige Leser des Hocharabischen nicht zu entziffern sind, da die Buchstaben zu Ornamenten zusammengefügt werden, die die Zuordnung zu einzelnen Wörtern nicht mehr erkennen lassen:

Interview-Transkript 4 (Fayza, 1. Klasse)

l-qiraʔa ka~t-zi~ni sahla
 DEF-Lesen.F DUR-3SGF.IPF-komm:=1SG leicht-F
 Das Lesen (des Koran) fällt mir leicht.

u wahəd t- təswira f~l-qurʔan ka~t-zi~ni waʕra
 und INDEF DEF-Kalligraphie.F in=DEF-Koran DUR-3SGF.IPF-komm:=1SG schwer-F
 Und eine Kalligraphie im Koran fällt mir schwer.

In den Kommentaren anderer Kinder wird – im Sinne Wagners – die Schwierigkeit des Koran eher in den Bedeutungen gesehen; einige geben an, die spezielle koranische Schreibung gut zu beherrschen oder bei Verständnisschwierigkeiten im Koran einen exegetischen Kommentar (*təfsir*) zu benutzen, was nicht nur eine starke religiöse, sondern auch Bildungsorientierung belegt.

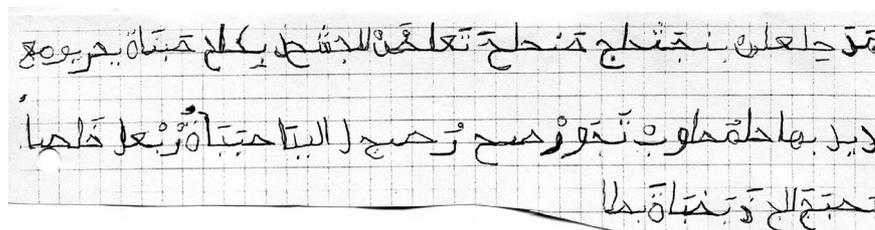
Wie interagieren die in diesem Abschnitt dargestellten Einstellungen zur religiösen Praxis und Literalität mit unterschiedlichen soziokulturellen Bedingungen und den in den Schülertexten enthaltenen impliziten kulturellen Orientierungen? Diese Frage soll anhand von vier Fallstudien aus Berka näher beleuchtet werden.

4 Literate Praktiken in Marokko: vier Fallstudien

4.1 Houda: blockierter Schriftspracherwerb

Das Mädchen Houda besucht die zweite Klasse. Wie alle Schülerinnen ihrer Klasse wurde sie gebeten, die Geschichte ›Der Esel und der Schakal‹, die in berberischen oder arabischen Versionen vielen Schulkindern bekannt ist, in ihrer Muttersprache aufzuschreiben. Houdas Text (Abb. 1) ist auch für Leser des Arabischen nicht als Text lesbar. Die verwendeten Schriftzeichen sind zwar solche der arabischen Schrift, und auch ihre unterschiedlichen Formen (am Wortanfang, in der Wortmitte und am Wortende) sind korrekt gewählt, sodass graphische Wortformen entstehen, die durchaus eine kalligraphische Ähnlichkeit zu arabischen Schriftzügen aufweisen. Sogar einige der Hilfszeichen für die kurzen Vokale und die Vokallosgkeit werden verwendet, allerdings nicht vollständig, sodass keine eindeutigen phonologischen Wortformen rekodiert werden können. Houda verfügt also offenbar über die Fähigkeit, Buchstaben des Arabischen zu Ketten von durchschnittlich etwa fünf Zeichen zusammenzufügen, die äußerliche Ähnlichkeit mit Wortformen haben, aus denen aber kein sinnvoller Text rekonstruiert werden kann. Mit der Aufgabe konfrontiert, einen Text schriftlich wiederzugeben, den sie im Mündlichen durchaus verständlich nacherzählt hatte, gelang es ihr nicht, ihre gesprochene in geschriebene Sprache zu übertragen. Allerdings ließ sie das Blatt auch nicht einfach leer, sondern füllte es mit Zeichen, die durchaus so wie arabische Schriftzüge aussahen.³¹

Abbildung 1: Houdas Text



31 Maas, Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft, S. 495–497.

Eine solche Strategie, die bei den Feldforschungen in Deutschland nie vorkam, aber mehrfach in Marokko anzutreffen war (es wurden allein von Zweit- und Drittklässlern 110 Texte erhoben) kann teilweise im Rückgriff auf die soziokulturellen Rahmenbedingungen des Umgangs mit Schrift in Houdas Familie interpretiert werden: Der Vater arbeitet in Frankreich, die Mutter und die Großmutter haben nie die Schule besucht, Houda ist die älteste Tochter. Wir fragten ihre Mutter, wieweit sie in der Lage sei, die Erledigung der Hausaufgaben bei ihrer Tochter zu kontrollieren:

Interview-Transkript 5 (Mutter von Houda)

Interviewerin: ki ka~t-ktəb huda ma ka~t-təll~i~f f~d-dəftər djal~ha
 Wenn Houda schreibt, schauen Sie nicht in ihr Heft

wafnu ka~t-ktəb waxxa ma~t-fəhm~i~f
 was sie schreibt? Okay? verstehen Sie nicht...

Houdas Mutter: lla ka~n~fuf zəʃma waf l-ktaba məzjana
 Nein. Ich schaue nach... sozusagen ob ihre Schrift gut ist

waf ʃewza waf msəggda waf
 ob sie schief ist oder ob sie gerade ist so...

Der einzige Weg zur Kontrolle der Handschrift besteht also darin, die äußere Form der Schrift zu überprüfen, wie viele Linien auf der Seite gefüllt sind und ob die Schrift gerade und ordentlich ist. Die Praxis der Tochter erfüllt diese Anforderungen. Damit stabilisieren sich beide Praktiken als rein ästhetische gegenseitig und ermöglichen keinen Zugang zur grammatisch-semantischen Struktur geschriebener Sprache.

Houdas Mutter erzählt auch davon, dass aufgrund fehlender Lesefähigkeit niemand in ihrer Familie den Koran liest. Dieser Fall findet sich in unserem Sample selten. Viel häufiger wird angegeben, dass im Koran gelesen wird, auch wenn die Mütter selbst nicht schriftkundig sind. Eine Vorstellung von dieser Praxis des Lesens geben einige andere Mütter in ihren Interviews:

Interview-Transkript 6 (nicht schriftkundige Mutter aus Berkane)

ra~ni ʃəfd~a ʃizb təqribən tbark llaḥ / iwa hija ʃawd~a
 PRÄS=1SG bewahr.PZA-F Teil beinahe lob.PASS.PF Gott ja 3SGF wiederhol.PZA-F
 Ich kann einen ganzen Abschnitt auswendig Lob sei Gott! und sie wiederholt ihn auch

hakkək byi~t~ha ʃetta hija byi~t~ha
 So woll-1SG.PF-3SGF auch 3SGF woll-1SG.PF-3SGF
 Auf diese Weise Ich möchte dass sie / auch sie / ich möchte,

t~ʃəfd~
 3SGF.IPF-auswendig-lern: u byi~t~ha t~ qra
 dass auch sie ihn auswendig lernt woll-1SG.PF-3SF 3SGF.IPF-les:
 Ich möchte, dass sie liest

Das Schlüsselwort dieses Abschnittes ist *ḥafd*³², das wörtlich ›bewahren‹ bedeutet.³² Wie sie selbst, soll die Tochter einen Abschnitt (*ḥizb*) des Koran ›bewahren‹, indem sie ihn auswendig rezitieren kann. Einige Mädchen erklären, wie eine solche Übung vor sich geht: das Kind trägt vor, und die Mutter hört zu. Wenn ein Fehler auftritt, unterbricht die Mutter und korrigiert, dann fährt die Tochter mit der Rezitation fort. In einer solchen Szene liegt ein Band des Korans vielleicht aufgeschlagen auf dem Tisch, aber niemand überprüft an dem Text selbst, ob der Wortlaut eines Verses so korrekt ist. Das Buch dient also nicht zur Dekodierung des Textes in einer graphematisch-phonologischen Analyse, sondern als bloße Orientierungshilfe, bei der bestimmte Buchstabenkombinationen, Zeilenenden oder Ornamente dabei helfen, das auswendig verfügbare Wissen zu aktivieren. Jonathan Owens³³ beschreibt einen solchen Umgang mit einem geschriebenen Text als ›language in the graphics mode‹, der für keine Zerlegung in einzelne Komponenten mehr zugänglich ist, sondern als Ganzes memoriert wird.

4.2 Leila: Dissoziation der Wertvorstellungen

Das zwölfjährige Mädchen Leila besucht die 6. Klasse der Grundschule al-Massira. Die Familie ist erst vor kurzem aus Settat (bei Casablanca) nach Berkane umgezogen, weil der Vater hier als Ingenieur Arbeit gefunden hat. Ursprünglich stammt die Familie aber aus Berkane. Bis die Eltern eine größere Wohnung gefunden haben, wohnt Leila bei ihrer Großmutter.

Für Leila war es nicht leicht, sich auf die neue Schule einzustellen; da bereits am Ende des Schuljahres die Abschlussprüfungen für die ›*jaha:da*‹, das Grundschulzeugnis, anstehen, muss sie sich sehr anstrengen. Dabei wird sie jedoch von ihren Eltern, die beide die Schule besucht haben, unterstützt. Sogar die Großmutter hatte bereits eine gewisse Schulbildung. Und sie betont im Interview, wie wichtig es gerade für Frauen ist, die Schule zu besuchen.

Leila mag von den Schulfächern vor allem Französisch, und sie wünscht sich, im nächsten Schuljahr im Collège mit Englisch anzufangen. Sie möchte gerne wie der Vater Ingenieurin werden. Französisch ist für sie nicht nur die wichtigste Sprache, sondern auch die schönste. Nur wenn es darum geht, sich gut auszudrücken, sagt sie, dass sie das noch besser auf Marokkanisch kann.

Leila hat in Settat eine moderne Vorschule besucht, und sie findet diese auch besser als die Koranschule, weil man im ›*rawd*‹ verschiedene Dinge lernt, z.B. auch Französisch. In der Koranschule werden Kinder dagegen nur

32 Vgl. auch Wagner, *Literacy, Culture and Development*, S. 23f.

33 Jonathan Owens, *Language in the Graphics Mode: Arabic among the Kanuri in Nigeria*, in: *Language Sciences*, 17. 1995, S. 181–199.

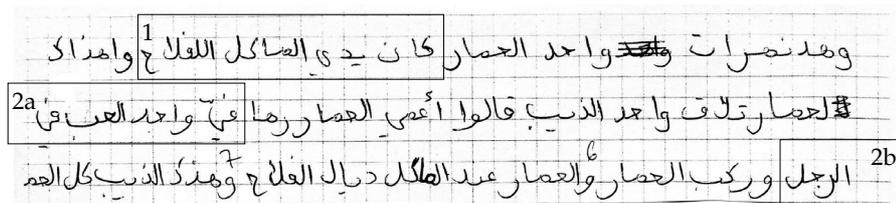
im Koran unterwiesen. Sie findet es für den Schulerfolg besser, möglichst viel zu verstehen, und nicht einfach auswendig zu lernen.

Diese modernen Einstellungen zum Lernen stehen für sie nicht im Widerspruch zu ihrer Religiosität. Sie sagt, dass sie – wie alle in ihrer Familie – viel im Koran liest und auch betet. Die Großmutter betont, wie wichtig es ist, dass sich die Eltern um die religiöse Erziehung der Kinder kümmern. Leila findet den Koran leichter als die anderen arabischen Bücher.

Im Fall der Schülerin Leila scheint sich ein Gleichgewicht zwischen unterschiedlichen kulturellen Orientierungen etabliert zu haben: Auf der einen Seite stehen moderne Einstellungen zum Lernen und die Bevorzugung des Französischen als Instrument sozialer Mobilität, während in der religiösen Praxis traditionelle Verhaltensweisen weiterbestehen.

Ein Blick auf die schriftliche Fassung ihres Märchens zeigt weitere kulturelle Orientierungen: Sie gehört zu einer großen Gruppe von Schüler_innen aus Berkane, die ihre Erzählung im marokkanischen Arabisch verfasst haben. Obwohl diese Entscheidung durch die Feldassistentin ermutigt wurde, ist sie keineswegs naheliegend: Marokkanisches Arabisch wird weitgehend aus allen Domänen des Schriftgebrauchs ausgeschlossen, obwohl es im mündlichen Diskurs auch in formelleren Situationen durchaus akzeptiert wird. Der Vorschlag, in marokkanischem Arabisch zu schreiben, war nur möglich als eine Art Experiment – außerhalb des regulären Unterrichts und auf Wunsch seltsamer Ausländer, die einerseits ein hohes Ansehen genossen, andererseits als Sonderlinge galten.

Abbildung 2: Leilas Text (marokkanisches Arabisch)



Leilas schriftlicher Text ist eine gute Nacherzählung des Märchens, obwohl gegen Ende die Kohärenz der Geschichte verlorengeht. Sie greift auf Prinzipien der von ihr in der Schule gelernten Orthographie zurück, die wir – im Anschluss an Myers-Scotton³⁴ – als schriftkulturelle Matrix bezeichnen³⁵, um

34 Carol Myers-Scotton, *Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching*, Oxford 1993.

35 Zur Diskussion dieses Konzepts vgl. Maas/Mehlem, *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*, S. 20–22; dies., *Schrift-*

eine Varietät zu verschriften, die zuvor noch nicht geschrieben wurde. Eines der für das Arabische aufgestellten Prinzipien lautet, dass alle Wörter mindestens aus zwei Buchstaben bestehen. Wenn nun ein Wort wie zum Beispiel eine Präposition nur aus einem Laut besteht und also nur mit einem Buchstaben geschrieben werden müsste, muss es daher mit dem folgenden Nomen oder Determinierer zusammengeschrieben werden. So schreibt Leila in der ersten Zeile (1) ihres Textes:

Textauszug Leila 1 aus Abbildung 2

كان يدي	الماكل	الفلاح
kan i-ddi	l-makla	l-fəllaħa
sei:PST.3SGM 3SGM-nehm	DEF-essen	zu=DEF-Bauer.PL
Er brachte Essen zu den Bauern.		

In diesem Satz wird die Präposition {l=} »zu« mit der folgenden NP »die Bauern« zusammengeschrieben. Sie stimmt damit mit der Orthographie des klassischen Arabisch überein und folgt phonologisch zugleich dem marokkanischen Arabisch. Im klassischen Arabisch müsste der Satz mit einer anderen Präposition, nämlich {ʔila} geschrieben werden. Da diese aus drei Buchstaben besteht, muss sie auch als eigenes Wort getrennt geschrieben werden. In dem Textauszug 1 kommt es aber nicht zum Konflikt mit dem marokkanischen Arabisch einerseits und der arabischen Schrift andererseits, weil es auch im klassischen Arabisch eine Präposition {li-} gibt, die mit dem folgenden Nomen zusammengeschrieben wird.

In der nächsten Zeile in Leilas Text finden wir eine andere Lösung:

Textauszug Leila 2a, 2b aus Abbildung 2

	في	واحد العب	في	الرجل
(2a)	fī-ja	wahəd l-ħəbba	f~	r-rʒəl
	in=1SG	INDEF DEF-Blase	in=	DEF-Fuß
	Ich habe eine Blase an meinem Fuß.			

In diesem Fall ist das entsprechende Graphem für die Präposition {f=} des marokkanischen Arabisch <في> »fi:« und wird folglich als selbstständiges Wort geschrieben. In dieser zweiten Version verletzt Leila die Lauttreue zum marokkanischen Arabisch. Warum? Im klassischen Arabisch gibt es nur die Präposition {fi:}, die nicht mit dem folgenden Nomen verbunden werden darf, da sie mit einem langen Vokal geschrieben wird. Leila löst hier einen Konflikt über die Schreibung der Präposition {f=} des marokkanischen Ara-

kulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko, S. 8f.

bisch auf normative Weise, indem sie sie durch die klassische arabische Präposition {fi:} ersetzt. Ihr Text, in dem noch einige weitere solcher normativen Schreibungen vorkommen, kann deswegen als ein Kompromiss zwischen ›wilden‹ und orthodoxen Schreibungen verstanden werden – ein Weg, verschiedene Werte zu integrieren. Dies entspricht recht genau Leilas Einstellungen über Religion und beruflicher Karriere, Französisch und klassischem Arabisch.

4.3 Aicha: ein Weg zur Emanzipation?

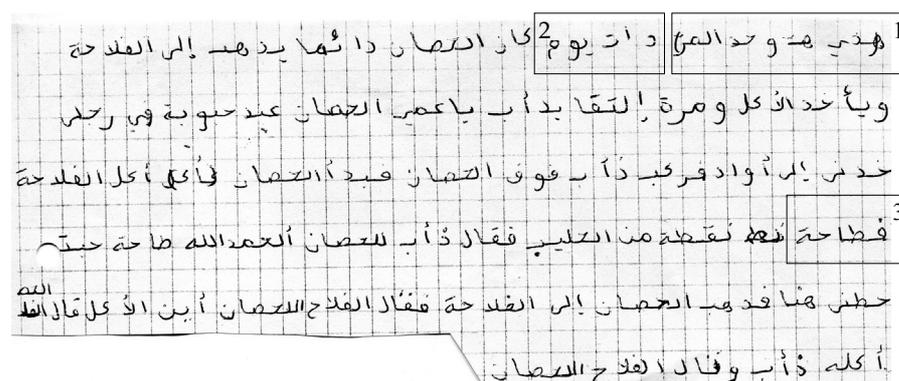
Aicha ist eine Sechstklässlerin in der al-Massira-Schule in Berkane, die in einem wohlhabenderen Viertel als Houdas Schule liegt. Der Vater ist Händler und hat geringe Schulbildung, die Mutter ist nur zwei Jahre zur Schule gegangen, weil die Schule zu weit vom Haus entfernt war. Rückblickend bedauert die Mutter das, und sie findet es auch für eine Frau besser, berufstätig zu sein.

Da die Eltern Aicha beim Lernen nicht helfen können, lernt sie meistens allein; wenn sie etwas nicht versteht, geht sie zu ihrer gleichaltrigen Nachbarin, die auch in der 6. Klasse ist. In der Familie beten alle und lesen den Koran, sogar die Großmutter, die erst vor Kurzem in einer Moschee lesen gelernt hat. Die Mutter findet, dass religiöse Erziehung vor allem eine Aufgabe der Eltern ist. Aicha findet es nicht schwer, im Koran zu lesen, aber sie selbst betet nicht (vgl. Kapitel 3.1).

Aichas Lieblingsfach und Liebessprache ist Französisch. Sie ist für sie nicht nur die schönste und die wichtigste Sprache, sondern auch die, von der sie sagt, dass sie sich in ihr am besten ausdrücken kann und sie am liebsten spricht. Sie war in der modernen Vorschule, und sie findet diese auch besser. In ihren Einstellungen zum Lernen stimmt sie mit Leila überein.

Aicha verschriftet die Fabel in Hocharabisch. Nur im ersten Satz setzt sie mit drei Wörtern *hadi wahed l-morra* »es war einmal« (Abb. 3, Textauszug 1) in marokkanischem Arabisch ein, gibt aber diesen Versuch sofort wieder auf, klammert die Wörter und ersetzt sie durch das hocharabische Gegenstück *ḍa:t-a jaum-in* (Abb. 3, Textauszug 2). Der Text bricht nach sechs Zeilen ab, die Fabel wird also nicht vollständig erzählt. Der hocharabische Text weist eine Reihe von Unsicherheiten auf, an einigen Stellen kommt es auch zum Wechsel ins marokkanische Arabisch, wie z.B. in Zeile 4 (Abb. 3, Textauszug 3): *fa-t'ah-t* »und es fiel«. Das ist eine Form, deren erster Teil (die Konjunktion *fa*) dem Hocharabischen entstammt, während das Verb nur im marokkanischen Arabisch gebräuchlich ist. Sie kann also das von ihr gewählte formelle Register nicht durchhalten, entscheidet sich aber auch nicht für das marokkanische Arabisch als der Sprache, die sie eindeutig besser beherrscht.

Abbildung 3: Aichas Text (Hocharabisch)



Bei der Nacherzählung der Fabel auf Arabisch bemüht sich Aicha nicht um Vollständigkeit und stilistische Ausgestaltung. Das deutet darauf hin, dass Arabisch in einem schulischen Kontext den eher unmarkierten Fall darstellt und die Sprache bei Aicha nicht mehr mit religiösem Symbolwert behaftet ist.

Aicha steht für den modernen Lerntyp, da sie die Rolle des Verstehens für den Schulerfolg betont. In Bezug auf das gesamte Sample befindet sich Aicha in Übereinstimmung mit der Mehrheit der Sechstklässler (vgl. Tab. 3).

Zusätzlich zur modernen Orientierung ihrer Lernauffassung, die mit Leila vergleichbar ist, grenzt sich Aicha in religiöser Hinsicht deutlich von ihrem familiären Umfeld ab. Dies zeigt auch ihre Sprachpräferenz für das Französische. Diese Affinität vermindert zugleich den symbolischen Wert des Hocharabischen. Französisch ist – im Unterschied zum Hocharabischen – eine für alle anderen Familienmitglieder unzugängliche Sprache, die nur aufgrund ihrer besseren Berufsmöglichkeiten hoch bewertet wird, ohne dass damit etwas über die tatsächlichen Sprachkenntnisse ausgesagt ist.

4.4 Farida: ein frommer Weg zur modernen Literalität?

Bei der letzten Fallstudie aus Marokko geht es um eine Familie, die Migrationserfahrung auf internationaler Ebene hat. Die Drittklässlerin Farida wurde in den Niederlanden geboren, lebte einige Zeit in Marokko, kehrte dann zeitweise wieder in die Niederlande zurück und befindet sich seit Schuleintritt in Berkane. Während der Vater einen Bauernhof außerhalb Berkanes besitzt, leben einige der älteren Geschwister und auch andere Verwandte immer noch in den Niederlanden, und es gibt auch noch eine Rückkehroption – zum Beispiel im Fall Faridas, wenn sie in der marokkanischen Schule nicht erfolgreich sein sollte.

In Faridas Familie hat religiöses Leben eine große Bedeutung. Farida selbst sagt, dass sie gerne im Koran liest und auch schon einige Verse auswendig kennt. Obwohl sie in einer modernen Vorschule in Marokko war, hält sie die Koranschule für besser. Nach ihrer Rückkehr aus den Niederlanden begann ihre Mutter, in einer Moschee schreiben und lesen zu lernen, »zusammen mit alten Frauen«. Jetzt kann sie schon einige Koranverse lesen. Sie wünscht sich, dass Farida ein Kopftuch trägt, aber sie möchte es ihr nicht aufzwingen. Man kann sich vorstellen, dass dieses Thema für Konflikt in der Familie sorgte, denn Faridas Mutter berichtet im Interview ausführlich von einem Rat, den ihr Faridas Klassenlehrer in Marokko gab:

Interview-Transkript 7 aus dem Interview mit der Mutter von Farida

mazal	w~ana	ma byi-t~f	n-dir	ʕli~ha	b~s-sif
noch nicht	und-1SG	NEG woll-1SG.PF=NEG	1SG.IPF-mach:	auf=3SGF	mit=DEF-Schwert
Aber jetzt noch nicht. Und ich möchte es ihr auch nicht mit Gewalt aufzwingen.					
ila	dər-tu	b~s-sif	Matalan	t-xrəʕ	l~z-zənqa
wenn	mach:-2PL.PF	mit=DEF-Schwert	zum Beispiel	3SGF.IPF-ausgeh	auf=DEF-Straße
Wenn ihr es mit Gewalt macht, zum Beispiel... geht sie hinaus auf die Straße					
w	t- hıjjəd~u	d- dir ~u	f~s-sak	walajənni	byi-na
und	3SGF.IPF-ableg:-3SGM	3SGF.IPF-steck:=3SGM	in-DEF-Tasche	aber	woll-1PL.PF
legt es ab Und steckt es in ihre Tasche Aber wir möchten					
n- ʔərs-u	fi~ha	b~d- din	b~d- din		
1.IPF-pflanz:-PL	in=3SGF	mit=DEF-Religion	mit=DEF-Religion		
die Religion in sie einpflanzen.					

Der Lehrer, der von der Mutter zitiert wird, vertritt ein Modell religiöser Erziehung, das die Idee des ›Einpflanzen‹ des Glaubens in das Herz des Kindes hervorhebt. Äußerer Zwang würde nur zu Ungehorsam der Tochter außerhalb des Elternhauses führen, nur durch Einsicht könne religiöses Verhalten erfolgreich eingeführt werden. Die Mutter stimmt dieser Ansicht zu. Sie knüpft dabei an Erfahrungen in den Niederlanden an, wo, wie sie sagt, »die Mädchen nicht geschlagen werden, wenn sie keine Kopftücher tragen möchten.« Gleichzeitig hebt Faridas Mutter aber hervor, dass die religiöse Erziehung für die Eltern zu schwierig sei, vor allem wenn ihre eigene Bildung nicht ausreiche. Deshalb seien sie auf die Hilfe der Lehrer angewiesen. Diese Ansicht vertritt eine Mehrheit der in Berkane befragten Mütter (Tabelle 8).

Während in Klasse 1 und 2 die Mehrheit der Mütter die gleiche Verantwortung von Lehrern und Eltern für die religiöse Erziehung hervorhebt, sehen sie sie in den Klassen 5 und 6 vor allem als Aufgabe der Eltern an. Der Unterschied könnte dadurch erklärt werden, dass in den ersten Schuljahren der Religionsunterricht das Üben der Gebete und das Kennenlernen der Ri-

tuale einschließt, während in höheren Klassen das Fach ›islamische Erziehung‹ eher mit Wissen als mit Moral und religiöser Praxis verbunden ist.

Tabelle 8: Berkane: Verantwortung für religiöse Erziehung (Interviews mit Müttern aus Berkane, N = 59)

Klasse	Religiöse Erziehung ist Aufgabe...		
	des Lehrers und der Eltern	vor allem der Eltern	keine Angabe
1+2 (N=19)	8	3	8
3 (N=11)	2	0	9
4 (N=10)	5	0	5
5 (N= 9)	1	4	4
6 (N=10)	2	6	2
Gesamt	18	13	28

Faridas Mutter verbindet die Frage der religiösen Erziehung direkt mit dem Umfang der schulischen Bildung der Eltern:

Interview-Transkript 8 (Faridas Mutter)

xəsʕ l-qurʔan i-ʕəlləm~hum i-ʕəlləm~hum t-tərbija bəʕda
 Nötig DEF-Koran 3SGM.IPF-lehr:=3PL 3SGM.IPF-lehr=3PL DEF-Erziehung sozusagen
 Der Koran muss ihnen, sozusagen, in der Erziehung beigebracht werden –

l- islamij-a f~l-mdrasa u l-walid ʕawəd tani i- dir ʒ-ʒəhd
 DEF-islamic-F in=DEF-Schule und DEF-Vater wieder 3SGM.IPF-mach: DEF-Anstrengung
 in der islamischen Erziehung in der Schule. Und der Vater strengt sich dann auch an

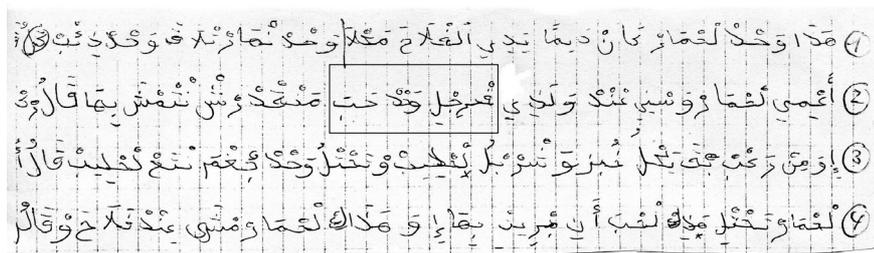
djal~u ʕawəd ila huwwa qari xəsʕsʕ~u i-fəhhəm~hum
 von=3SGM wieder ob 3SGM les:PZA notwendig=3SGM 3SGM.IPF-verstehen_las:=3PL
 seinerseits, wenn er in der Schule war, er muss sie dazu bringen, zu verstehen.

Obwohl Farida einige Erfahrungen mit der modernen Vorschule hat, bewertet sie das Auswendiglernen höher als das Verstehen. Auch bei Farida wurde der schriftliche Text des Märchens untersucht, um zusätzliche Hinweise auf ihre kulturelle Orientierung zu bekommen. In direktem Vergleich mit Leila kann die Schreibung der Präposition {fi:} in Abb. 4 zitiert werden (Textfeld Zeile 2).

In diesem Fall wird die Regel zur Schreibung der Präposition {fi} im klassischen Arabisch als graphisches Wort zugunsten einer konsistenten Anwendung des orthographischen Prinzips verletzt, monographematische Präpositionen mit dem folgenden Wort zusammenzuschreiben. Dies ist ein generelles Merkmal von Faridas Text, der in der Reproduktion der phonologischen Strukturen des marokkanischen Arabisch sehr konsistent ist. Die hier

verwendete arabische Graphie wird in einer kreativen Weise eingesetzt, die nicht auf die 1:1-Reproduktion klassischer Wortformen zielt.

Abbildung 4: Faridas Text (marokkanisches Arabisch)



Textauszug aus Abbildung 4

فرجل	وحد حب
f~ rəʒl-i	waħed ħabba
in=Fuß=1SG	INDEF Blase
Ich habe eine Blase an meinem Fuß.	

Interpretiert man Faridas Schreibpraxis auf der Folie ihres sozialen Hintergrunds, stimmt diese weder mit ihren Einstellungen zum Lernen noch mit ihrer religiös begründeten Orientierung zum Hocharabischen überein. Ein Einfluss ihrer Migrationserfahrung kann ausgeschlossen werden, da sie keinen intensiven Kontakt mit der niederländischen Vorschule hatte. Ihre Schreibpraxis ist daher wahrscheinlich durch ein verborgenes Prinzip der marokkanischen Schule selbst beeinflusst: Denn – ohne es explizit zu äußern – beziehen marokkanische Schulen in den letzten Jahren die sprachlichen Ressourcen der Lernenden (und somit die sprachlichen Varietäten) immer stärker in den Unterricht ein. Und je mehr der Unterricht an den sprachlichen Ressourcen³⁶ seiner Schüler_innen ansetzt, desto stärker wird er mit dem normativen Zugang zur Unterweisung des klassischen Arabisch in Konflikt geraten.

36 Dies zeigt sich in einigen Abschnitten der »Charte nationale d'éducation et de formation«, dem Basisdokument für die Reform des marokkanischen Bildungssystems, das bereits von König Hassan II. 1999 in Auftrag gegeben wurde (Royaume de Maroc 1999). Für eine genauere Analyse dieser Charta vgl. Jan Jaap de Ruiter, Analyse (socio-)linguistique de la »Charte nationale marocaine d'éducation et de formation«, in: L'arabisant. Journal de l'Association Française des Arabisants (AFDA), 35. 2001, S. 63–75.

5 Der Erwerb arabischer Literalität durch Marokkaner in Deutschland

Der Erwerb der Literalität und die religiöse Sozialisation von marokkanischen Kindern in Deutschland verlaufen in einem Kontext, der sich sehr stark von dem marokkanischer Kinder in Marokko unterscheidet. Marokkanische Migranten in Deutschland, wie auch in den Niederlanden, stammen überwiegend aus der Rif-Region im Nordosten Marokkos und sprechen als Muttersprache Tarifit, eine Berbervarietät.³⁷ Die erste Generation emigrierte in den frühen 1960er Jahren, kurz nach dem letzten Aufstand der Ait Ouriagel gegen die marokkanische Regierung. Der Norden, eine traditionell am Rande des Sultanats gelegene Region, blieb in Bezug auf ihre ökonomische und kulturelle Entwicklung auch nach der Ausrufung der Unabhängigkeit rückständig. Die Mehrheit der ersten Gastarbeiter konnte nicht lesen und schreiben, weder auf Arabisch noch auf Spanisch, der offiziellen Sprache des ehemaligen Protektorats in dieser Region. Als ganze Familien Mitte der 1970er Jahre nach Deutschland einwanderten, sah sich das deutsche Schulsystem mit einer Migrantenminderheit konfrontiert, die besondere Probleme mitbrachte. Das schulische Scheitern vieler marokkanischer Kinder ist in den Schulstatistiken der damaligen Zeit dokumentiert. In dieser Situation kam es – neben anderen Pilotprojekten – zur Einführung des Arabischen als Schulfach im Rahmen eines muttersprachlichen Unterrichts. Aber auch die Migrantenvereine machten die Bildungsarbeit zu ihrer Aufgabe.

5.1 Arabischunterricht in Deutschland: Moscheeverein und staatlicher Unterricht

Als wir unsere Feldforschungen in Essen durchführten, kooperierten wir mit einer muslimischen Vereinigung, die zwar allen Muslimen offenstand, die aber von Marokkanern aus der Rif-Region geleitet wurde. Wir besuchten Kinder während des Sonntagsunterrichts und des Gebets in den Räumen dieses Vereins, wir kontaktierten mehrere Familien, arbeiteten in den Schulen und führten ein Projekt zur Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag durch. Dieser Beitrag legt den Fokus auf die Kinder des Moschee-Netzwerkes –

37 Ulrich Mehlem, Die marokkanische Gemeinschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Ethnische Minderheiten in Deutschland. Arbeitsmigranten – Asylbewerber – Ausländer – Flüchtlinge – Regionale und religiöse Minderheiten – Vertriebene – Zwangsarbeiter* (Berliner Institut für vergleichende Sozialforschung), 4. Lieferung, Berlin 1996, 3.1.14.1-31; ders., *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchungen zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch) in Dortmund, Frankfurt a.M. 1998.*

wohl wissend, dass diese Gruppe nicht für alle in Deutschland lebenden Marokkaner repräsentativ ist.

Die arabische Samstags- und Sonntagsschule stellt eine der wichtigsten kulturellen Aktivitäten des Elternvereins dar. In der zweiten Etage eines Hinterhofgebäudes wurde eine Moschee eingerichtet, die Platz für hundert Besucher bietet. Der Raum kann zweigeteilt werden. Zwei andere Räume in der unteren Etage werden auch als Klassenzimmer genutzt. Auf diese Weise können 50–60 Kinder in verschiedenen Alters- und Lernstandsgruppen gleichzeitig unterrichtet werden.

Tabelle 9 gibt Aufschluss über den Besuch des Arabischunterrichts aller marokkanischen Kinder, deren Texte in Deutschland erhoben wurden:

Tabelle 9: Arabischunterricht marokkanischer Kinder in Deutschland³⁸

	kein Arabisch, weder MEU noch Moschee	MEU oder Moschee	Moschee, keine Angabe über MEU	nur MEU, beendet	MEU beendet, nur noch Moschee	MEU + Moschee	Gesamt
Klasse 2		3	7			1	11
Klasse 3–4	1	9	3			1	14
Klasse 5–7		13	4	3		3	23
Klasse 8–10	2	8	2	8	4	1	25
Gesamt	3	33	16	12	4	6	73

Arabisch als Schulfach wurde in einigen Bundesländern in den 1980er Jahren eingeführt. Es wurde drei bis fünf Stunden pro Woche, meistens am Nachmittag, unterrichtet. Der Besuch war nicht obligatorisch. Zur Zeit dieser Studie wurde Arabischunterricht in den Klassen 1–6³⁹ erteilt. Die Tabelle ver-

38 MEU = staatlicher muttersprachlicher Ergänzungsunterricht. Dieser wird zwar auch in der Sekundarstufe I angeboten, er wurde aber nur von einem Teil der befragten Schüler_innen über die Grundschule hinaus besucht.

39 Für eine weitergehende Diskussion zum Thema des muttersprachlichen Arabischunterrichts in Deutschland siehe Ulrich Mehlem, *Linguistic Situation and Mother Tongue Teaching for Migrants from Arab Countries in the Federal Republic of Germany*, in: *Indian Journal of Applied Linguistics*, 1994, S. 247–267; ders., *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland*; Piroška Masthoff, *L'Allemagne*, in: Herman Obdeijn/Jan Jaap de Ruiter (Hg.), *Le Maroc au cœur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*, Leiden 1998, S. 213–256. Piroška Masthoff zitiert aus Interviews mit verschiedenen Vertretern des Bildungswesens, allerdings sind die von ihr dargestellten

mittelt kein repräsentatives Bild, zeigt aber auf, dass eine deutliche Mehrheit der untersuchten Kinder Arabisch zumindest einige Zeit in der staatlichen Schule und/oder in der Moschee lernte. Bis zur sechsten Klasse existierten beide Systeme nebeneinander. Die Gruppe der Kinder, die beide besuchte, ist jedoch sehr klein.

Der Verein hatte sich zum Ziel gesetzt, modernes Hocharabisch zu unterrichten, nicht nur den Koran. Aus diesem Grund wurden aktuelle Schulbücher aus Jordanien verwendet. Diese Bücher beinhalteten wenig Text oder Bilder, die für die Interpretation einer Situation hilfreich gewesen wären. Nach dem Lesen einer neuer Lektion erklärten die Lehrer unter Zuhilfenahme des marokkanischen Arabisch oder des Deutschen die neuen Vokabeln. Wenn der Text von den Schüler_innen gelesen wurde, verbesserte die Lehrkraft immer die falsche Aussprache. Es folgten Übungen zu Phonem-Graphem-Analyse von Wörtern, Textverständnistests sowie Lückentexte. Lediglich am Ende der Stunde und nur in den höheren Klassen wurden einige Koranverse gelernt.

Das Koranstudium bestand aus dem gemeinsamen Vortragen von einigen Versen durch die ganze Klasse. Der Lehrer nahm die Rolle des Imam ein und rezitierte den ersten Halbvers. Daraufhin antwortete die Klasse im Chor und der Lehrer ging zum zweiten Halbvers über. Die Schüler_innen mochten diese Sitzungen und fragten manchmal sogar: »Wann rezitieren wir wieder den Koran?«. Hieran nahmen alle Kinder aktiv teil, was im normalen Unterricht bei einigen nicht der Fall war.

Was die Faszination am Rezitieren des Korans ausmachte, war die bloße Artikulation – nicht der Inhalt und seine Bedeutung, deren Erklärung sogar dem Lehrer hätte Schwierigkeiten bereiten können. Reim und Rhythmus sind die Bestandteile von Poesie, die sehr einfach auch in einer völlig unbekannt Sprache begriffen werden. Die Freude beim Rezitieren glich den interviewten Schüler_innen in Berkane. Diese Übung stand aber nicht in Zusammenhang mit dem Erwerb der Literalität in der staatlichen Schule.

Sachverhalte nicht immer zutreffend. Zur Einführung in pädagogische Themen und Materialien des muttersprachlichen Arabischunterrichts der Klassen 1–6 siehe Majidi Boukhchana u.a., Arabisch für maghrebinische Kinder in Deutschland – eine Lernkartei für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht Arabisch, in: Ingelore Goldmann (Hg.), Beiträge zur Fachdidaktik Arabisch. Didaktische und methodische Probleme des modernen Arabischunterrichts, Frankfurt a.M. 1993, S. 145–172; W. Hamann/H. Mokhlis, Didaktische und methodische Probleme des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts Arabisch, in: ebd., S. 173–182.

5.2 Literalität im Arabischen in der Bildungsarbeit mit marokkanischen Frauen in Deutschland

Innerhalb des Elternvereins gab es auch einen Gesprächskreis marokkanischer Frauen, der sich einmal pro Woche traf. Das Ziel dieses Zirkels war es, die islamische Religion zu studieren und gleichzeitig Leseübungen des Koran zu praktizieren. Eine unserer Feldassistentinnen, Mina Zinify, war bei einigen Treffen zugegen.⁴⁰

Diese Treffen können als eine neue Form eines Leseevents beschrieben werden, das sich unter spezifischen Diasporabedingungen entwickelt hat: 1) Die Architektur der Moschee ließ einen separaten Raum für Frauen, der gleichzeitig mit dem Hauptraum verbunden wäre, nicht zu. Daher konnten die Frauen nicht am religiösen Dienst der Männer teilnehmen, noch nicht einmal aus einem abgeschlossenen Bereich heraus. Sie waren also gezwungen, das Gebet und andere religiöse Handlungen für sich selbst anderweitig zu organisieren. 2) Die Diasporasituation verlangte eine Entscheidung darüber, welche Praktiken mit dem Islam vereinbar sind und welche nicht. Als Muslime in einer deutschen Stadt von ca. 600.000 Einwohnern waren diese Frauen mit vielen Fragen konfrontiert: Wie soll ein untadeliges Verhalten aussehen? Wie sollen ihre Kinder unterrichtet werden? Wie sollen sie sich Nicht-Muslimen gegenüber verhalten? Sie brauchten Antworten, die ihnen ihre Männer oder Verwandte allein und im häuslichen Kontext nicht geben konnten, sondern nur weibliche Autoritäten des religiösen und öffentlichen Lebens. Diese beiden voneinander unabhängigen Gründe führten zu einer neuen Praktik dieser Frauen, die in gewisser Hinsicht zwar traditionell war, auf der anderen Seite aber sehr modern, selbst im Vergleich mit den Verhältnissen in Marokko.⁴¹

Marokkanische und andere Frauen, die alle über unterschiedliche mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen verfügten, trafen sich in diesem Zirkel. In unserem Bericht haben wir fünf charakteristische Gruppen beschrieben:

1. Einige wenige der Frauen sind in der Lage, einen längeren Paragraphen im Koran zu lesen, niederzuschreiben oder auswendig zu rezitieren. Sie können ebenso einen erklärenden Kommentar in Bezug auf einen Vers

40 Die erste Version des Berichts von diesen Treffen wurde auf Französisch im Rahmen des Programms CONNECT (23-IT-039) im November 2000 erstellt, vgl. Carine Dejean u.a., *Femmes marocaines immigrées (ou issues de l'immigration) en Europe. Bibliographie analytique et premiers résultats de l'enquête*, Osnabrück 2000.

41 Erst in den letzten 20 Jahren hat sich in Marokko eine Bewegung zur Massenalphabetisierung entwickelt, in der religiöse Verbände neben anderen Nichtregierungsorganisationen eine große Rolle spielen; vgl. Ahmed Boukous/Fatima Agnaou: *Alphabetisation et développement durable au Maroc: Réalité et perspectives*, Rabat 2001.

verfassen, indem sie andere Bücher konsultieren. Nur diese Frauen sind in der Lage, eine Sitzung des Zirkels als Moqddima (Leiterin) zu führen.

2. Eine andere Gruppe von Frauen kann im Regelfall den Korantext lesen. Ihre Lesefähigkeiten erlauben es ihnen, den geschriebenen Text zu dekodieren und mündlich wiederzugeben. Sie haben jedoch Schwierigkeiten, diesen Text zu verstehen und zu interpretieren.

Diese ersten beiden Gruppen können als autonome Leser bezeichnet werden. Sie besitzen die Fähigkeit, unbekannte Texte des Korans, eines anderen Buches oder einer Zeitung zu entschlüsseln.

3. Eine dritte Gruppe von Frauen kann den Koran nur mit Schwierigkeiten lesen. Dieses hat verschiedene Ursachen: a) Sie beherrschen das Prinzip des Dekodierens nicht ausreichend genug, b) sie kennen nicht genügend Wörter des klassischen Arabisch, um zumindest ein grundlegendes Verstehen des Textes zu erreichen. Für sie bedeutet das Auswendiglernen eine Möglichkeit, die Lücke zwischen dem Mangel an Dekodierfähigkeiten und Vokabelkenntnis zu schließen. Der geschriebene Korantext aktiviert die bereits gespeicherten Sätze. Diese Frauen nutzen den Koran im Bildmodus. Sie können keinen unbekannt Text lesen.
4. Die vierte Gruppe, zu welcher die meisten berbersprachigen Frauen zählen, besteht aus Analphabeten im engsten Sinne des Wortes. Sie sind nicht in der Lage, einen Zusammenhang zwischen Buchstaben und Lauten herzustellen.
5. Die letzte Gruppe setzt sich aus Mädchen und jungen Frauen zusammen, die in Deutschland aufgewachsen sind. Sie sind autonome Leserinnen, allerdings nicht im Arabischen. Sie lernen zwar Arabisch in der Moschee, dies reicht jedoch nicht aus, um den Koran lesen zu können. Gleichzeitig sind sie sehr an Fragen der Religion und ihrer Anbindung an den Alltag interessiert.

Die Interaktion dieser unterschiedlichen Frauen in den Sitzungen des Zirkels führt zu vielen Übersetzungsaktivitäten. Zuerst wird der Koran, ein Vers nach dem anderen, von den Frauen reihum laut vorgelesen. Das Lesen wurde vorher zu Hause geübt. Frauen, die nicht lesen oder die Verse auswendig aufsagen können, sind nicht dazu verpflichtet, dies zu tun. Nachdem das Lesen eines Verses beendet ist, gibt die Leiterin weitere Informationen zu diesem Vers im modernen Standardarabisch. Es handelt sich dabei um eine vorbereitete, schriftliche Erklärung, die von der Moqddima laut vorgelesen wird. Da dieses nur von einer Minderheit der Frauen verstanden wird, müssen andere Register benutzt werden: Oft wird der geschriebene Satz noch einmal auf Marokkanisch-Arabisch oder in einer Zwischenvarietät vorgelesen. Er muss manchmal auch von einer der bilingualen Frauen ins Berberische übersetzt werden. Für die jüngeren Frauen ist jedoch die einzige effiziente Lösung das Dolmetschen ins Deutsche.

Diese Praktiken der marokkanischen Frauen in einer konservativen islamischen Vereinigung widerlegen die Befürchtung, dass moderne Literalität für eine traditionelle religiöse Weltanschauung, in der das Lesen nicht die Funktion von Entdecken neuer Informationen über neue Themen hat, sondern nur das Rezitieren vom Auswendiggelernten bedeutet, schädlich ist. Wie auch der Effekt der Schulbildung in Marokko, stärkt die Diasporaerfahrung in Deutschland das verstehende Lesen von Texten im Gegensatz zum bloßen Rezitieren, zumal die Notwendigkeit, religiöse Lehren zu erklären, in einer Diasporasituation, in der säkulare und andere religiöse Einstellungen omnipräsent sind, sogar noch zwingender ist.

Im Folgenden werden nun drei Fallstudien von Kindern vorgestellt, die innerhalb des Moschee-Netzwerks untersucht wurden. Eine Entsprechung im deutsch-marokkanischen Sample haben zumindest auf der sozialen Ebene die marokkanischen Fälle von Farida, Houda und Aicha. Ein Fall, der mit der Mittelschicht-Familie von Leila in Berkane korrespondiert, fehlt dagegen in diesem Teilsample aus Deutschland.

6 Literale Praktiken marokkanischer Kinder in Deutschland: drei Fallstudien

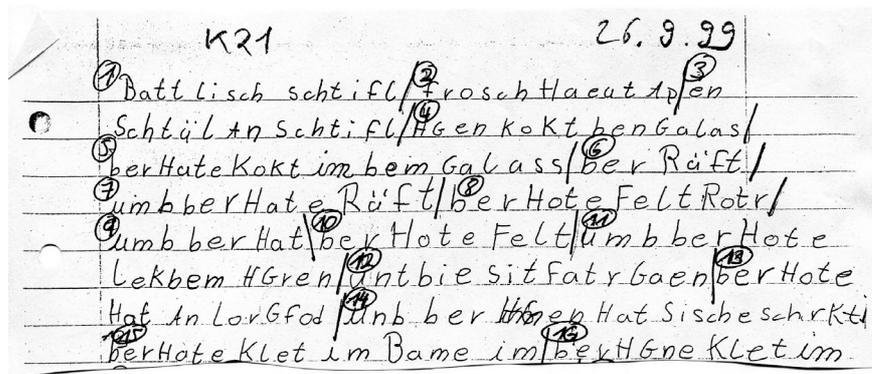
6.1 Souad: unterschätzter Erwerb der Literalität im Deutschen

Wir beobachteten die Zweitklässlerin Souad über zwei Jahre ihrer Schulkarriere hinweg. Sie kam in unsere Hausaufgabenbetreuung, als sich herausstellte, dass sie die zweite Klasse wiederholen muss. Dieser Umstand war nicht ihren mündlichen Deutschkenntnissen geschuldet, auf die Souad sehr stolz war und welche sie gut einzusetzen wusste, um ihren Willen bei anderen durchzusetzen. Sie unterhielt sich über alle Arten von Themen gern, einschließlich des unterschiedlichen Verhaltens von Deutschen und Marokkanern, Religion, Ehe, Sexualeben usw. Laut ihrem Bericht sprach sie zu Hause mit ihren Eltern Berberisch und mit ihren Geschwistern Deutsch. Da ihre Mutter arabischer Abstammung war, gab Souad an, auch etwas marokkanisches Arabisch zu kennen. Als sie dazu aufgefordert wurde, eine Bildergeschichte nachzuerzählen, war sie auch tatsächlich in der Lage, dies in drei Sprachen zu tun, eben auf Deutsch, auf Berberisch und auf Marokkanisch-Arabisch.

Diese mündliche Kompetenz in drei Sprachen steht im starken Kontrast zu Souads schriftlichen Fähigkeiten. Abbildung 5 zeigt einen Auszug ihrer Nacherzählung der Bildergeschichte auf Deutsch. Auf den ersten Blick scheint sich dieser Text nicht von dem von Houda zu unterscheiden: als nicht lesbar. Bei näherem Hinsehen aber stellt man fest, dass er auf einer klaren Beziehung zwischen Lauten und Graphemen basiert – im Gegensatz zu Houdas arabischem Text. In der ersten Zeile können viele Wörter wie

<schtiŋl> ›Stiefel‹, <haeut Ap> ›haut ab‹ oder <Schtül> ›Stuhl‹ erschlossen werden. Souad versucht, das alphabetische Prinzip, das sie in der Schule gelernt hat, zumindest implizit zu adaptieren. Ihr Problem besteht darin, dass sie nicht immer in der Lage ist, die Wörter auch orthographisch korrekt zu kodieren. Beispielsweise realisiert sie das Phonem /ʃ/ auch vor /t/ oder /p/ als <sch> anstelle von <s>, was aber phonographisch plausibel ist.

Abbildung 5: Souads deutscher Text (Auszug)



Ebenfalls erscheint die Verteilung der Groß- und Kleinbuchstaben als völlig zufällig. Wenn man die orthographische Regel des Deutschen zugrundelegt, die besagt, dass der Kern einer Nominalphrase großgeschrieben wird, kann kein System in Souads Verschriftlichung gefunden werden.

Wenn man das schriftliche Produkt allerdings einer sorgfältigen Analyse unterzieht, kann ein anderes Prinzip gefunden werden, das den Text als eine Art geschriebene Lernersprache charakterisiert. Da Souad noch nicht in der Lage ist, Buchstaben miteinander zu verbinden, und Wortgrenzen bei ihr nur schwer zu bestimmen sind, benutzt sie Großbuchstaben, um den Anfang eines neuen Wortes anzuzeigen – zumindest wenn es sich um Inhaltswörter handelt.⁴² Ein weiteres Beispiel, das ebenfalls zunächst unregelmäßig scheint, ist das Schreiben von Wörtern wie <kokt> ›guckt‹, <Hote> ›Hund‹ oder <Rotr> ›runter‹. Hier wird das Phonem /u/ sehr systematisch mit dem Buchstaben <o> kodiert. Auf diese Weise versucht Souad, einen Unterschied zwischen den beiden verschiedenen Phonemen /u:/ und /ʊ/ zu markieren. Dieses ist zwar mit der orthographischen Norm nicht kompatibel, aber ein Ausdruck für den Versuch, die Idee umzusetzen, dass unterschiedliche Laute

42 Die einzige Ausnahme ist der Gebrauch der Majuskel <G>, die für das Mädchen zu dieser Zeit die einzig bekannte Buchstabenform für /g/ darstellte.

auch unterschiedlich geschrieben werden. Souad ist auf dem Weg, Literalität trotz verschiedener Hindernisse im schulischen Bereich zu erwerben.

Diese kurze Analyse⁴³ zeigt, dass Souad ihre mündlichen Kenntnisse des Deutschen für den Erwerb der Literalität zu nutzen versucht – ein Unterfangen, bei dem sie von ihren Lehrern allein gelassen wird.

Allerdings verlief ihre Schulkarriere im islamischen Verein noch dramatischer. In einem Test, der am Ende ihres dritten Schuljahres in der Moschee durchgeführt wurde, fiel sie komplett durch. Die Lehrer entschieden, sie nicht nur dieselbe Klasse wiederholen zu lassen (was der Hälfte der Kinder in dieser Klasse widerfuhr), sondern sie noch weiter zurückzustufen, was sie mit einem, wie sie es nannten, dramatischen Rückgang ihres Klassisch-Arabischen begründeten. Als wir Souad in der staatlichen Schule im Herbst besuchten (sie war in die dritte Klasse versetzt worden), weigerte sie sich, auch nur ein Wort auf Berberisch oder Arabisch zu sagen. Dafür war sie auf ihre Fortschritte im Deutschen sehr stolz – nicht nur beim Erzählen einer Geschichte, sondern auch beim Schreiben. Trotz ihrer Schwierigkeiten beim Erwerb der Schreibfertigkeiten ließ sich Souad von der deutschen Sprache nicht abschrecken. Ganz im Gegenteil: Ihre Schreibungen machen deutlich, dass sie in der deutsche Gesellschaft angekommen ist.

Während sie in der Schule beachtliche Fortschritte beim Erwerb der Prinzipien von Schriftlichkeit und schriftlichem Diskurs erzielte, konnte sie diese Fähigkeiten nicht auf den Arabischunterricht in der Moschee übertragen – obwohl dieser nicht auf das bloße Rezitieren der Koranverse beschränkt war. Das liegt an der Zielsprache des klassischen Arabisch, dessen Unterricht die Prinzipien von Literalität zu vermitteln versucht, ohne die mündliche Kompetenz der Schüler_innen zu berücksichtigen.

6.2 Mounir: kulturelle Integration im Gewand arabischer Buchstaben

Wie Souad ist der Fünftklässler Mounir in Deutschland geboren. Seine Eltern stammen aus Sghanghane, einer Kleinstadt am Rande von Nador. Sein Vater, ein Migrant der ersten Generation, spielt eine zentrale Rolle in dem islamischen Verein. Er hat die Koranschule in Marokko als ein Taleb abgeschlossen, als jemand, der in der Lage ist, den gesamten Koran zu rezitieren. Alle seine Kinder, wie auch die Kinder seiner Verwandtschaft, erhalten Arabischunterricht in der Moschee des Vereins. Die Verbundenheit mit Marokko ist bei der ganzen Familie sehr groß.

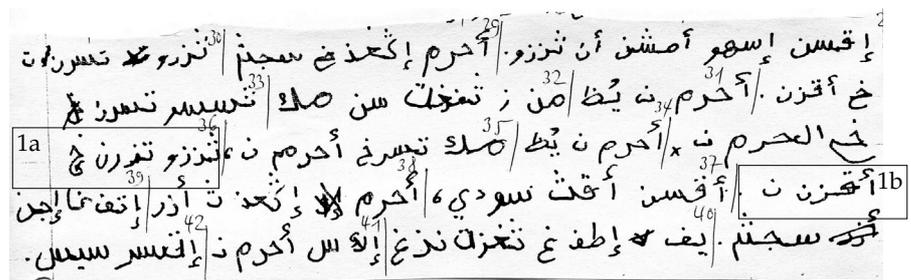
Ein direkter Kontakt zu Mounirs Familie konnte nicht hergestellt werden – wir trafen Mounir, seine Schwester und seinen Vater lediglich in den Räumen des Vereins. Die Familie spricht Berberisch, sogar die Geschwister

43 Für eine weitergehende Analyse dieses Textes vgl. Maas/Mehlem, *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*, S. 103–128.

untereinander nutzen diese Sprache, auch in der Kommunikation mit der Mutter, da diese Deutsch nur rudimentär beherrscht.

Mounir war einer der ersten Jungen, die sich bereiterklärt haben, die Bildergeschichte auf Berberisch zu erzählen – eine Aufgabe, die er mit nur wenigen Unsicherheiten bewältigt hat. Seine deutsche Version war sogar noch ausgereifter. Für die Niederschrift seiner Erzählungen wählte er das lateinische Alphabet fürs Deutsche – sein Text weist beachtliche Kompetenzen in der Schriftsprache auf – und das arabische Alphabet fürs Berberische. Obwohl er vorher niemals in dieser Sprache geschrieben hat – dies ist laut seinem Vater nicht möglich und sollte auch nicht getan werden⁴⁴, – erkannte er sehr treffend die Unterschiede zwischen dem geschriebenen Arabisch (d.h. klassisches Arabisch) und dem geschriebenen Berberisch mit arabischen Buchstaben.

Abbildung 6: Mounirs berberischer Text (Auszug)



Bei näherer Betrachtung des berberischen Textes stellt man fest, dass die Entscheidung für das arabische Alphabet den beachtlichen Einfluss des deutschen orthographischen Systems auf die Schreibkompetenz von Mounir nicht verhindert. Selbst die arabischen Buchstaben werden nicht immer nach phonologischen Prinzipien gewählt, sondern in Anlehnung an die Verwendung des lateinischen Alphabets für die deutsche Schriftsprache. So steht der Buchstabe <s> im Deutschen für zwei Phoneme: am Wortanfang wird er als /z/ artikuliert, am Wortende als /s/, in intervokalischer Position steht <s> für /z/, während <ss> oder <ß> das /s/ darstellt. Diese systematische Verteilung des s-Graphems im Deutschen kann zu einer Art Unterdifferenzierung führen, wenn man es auf das Berberische überträgt. Obwohl das arabische Alphabet über zwei verschiedene Buchstaben für /z/ und /s/ unabhängig von ihrer Position in der Silbe verfügt, nutzt Mounir manchmal <س> (<s>) zugleich für /z/ und /s/.

44 Vgl. Mehlem, Experiment Muttersprache.

Ein noch größerer Einfluss der deutschen Orthographie – was wir als die deutsche orthographische Matrix in Analogie zu der oben genannten arabischen Matrix bezeichnen – kann anhand der Wortgrenzen aufgezeigt werden. Wie in Kapitel 3 angeführt, schließt das Arabische einbuchstabige Wörter aus. Aus diesem Grund müssen Präpositionen mit dem folgenden Nomen oder Determinierer verbunden werden. Im Deutschen hingegen werden Präpositionen als unabhängige Wörter behandelt, die, außer mit dem Artikel, nicht verbunden werden können. Vor allem ist die Zusammenschreibung mit einem folgenden Nomen ausgeschlossen. In Mounirs Text lassen sich diesbezüglich Unsicherheiten feststellen, wobei letzten Endes die deutsche Matrix die Oberhand gewinnt:

Textauszug 1 Mounir (Abbildung 6)

أفزين # (1b) # تسرنت # خ (1a)
 (1a) øizizwa t-azzr-ən-t x~ (1b) uqzin
 Bienen IPF-lauf-3PL-F nach=Hund.CS
 Die Bienen verfolgen den Hund.

In diesem Beispiel wird der Buchstabe <خ> /x/ in seiner isolierten Form dargestellt, was Wortgrenzen (#) nach links und rechts signalisiert. Gleichzeitig wird das folgende Wort mit der Kombination Alif-Hamza <i> /ʔ/ eingeleitet, was in der arabischen Schrift ebenfalls eine klare Wortgrenze bedeutet. Auch wenn der Glottisverschluss im Berberischen nicht ausgesprochen wird, nutzt ihn Mounir hier, um den Anfang eines neuen Wortes zu markieren.

Mounir nutzt also seine Kenntnisse des arabischen Systems, obwohl die Prinzipien der deutschen Orthographie für die Organisation seines Textes ausschlaggebend sind.

Dass Mounir kein Ausnahmefall ist für die Situation der marokkanischen Kinder in Deutschland, die auf Berberisch schreiben, wird in Tabelle 10 deutlich. Während die marokkanische Kontrollgruppe aus Nador die Präposition und das folgende Nomen nur in 23% der Fälle getrennt schreibt, ist die Getrennschreibung ein dominantes Merkmal bei allen Alters- und Schultypengruppen in Deutschland. Einzig die Förderschüler_innen, die dieses Rechtschreibprinzip des Deutschen noch nicht erworben haben, liegen in der Statistik unter dem Durchschnitt der Regelschüler_innen. Interessanterweise ist das Prinzip der Trennung von Präposition und Nomen in den höheren Zweigen des deutschen Schulsystems (8.–10. Klasse Realschule und Gymnasium) schwächer. In dieser Gruppe fanden wir mehr Schüler_innen, welche die strukturellen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen erkannt haben, was sich auch in ihren Texten niederschlug.

Tabelle 10: Schreiben von monographematischen Präpositionen im Berberischen: Deutschland und Marokko

	Durchschnittl. Anzahl an Präpositionen je Text	Durchschnittl. Anzahl an vom Nomen getrennten Präpositionen je Text	Prozentsatz der getrennten Präpositionen	
Deutschland	Klasse 2 (N=10)	7,0	5,2	72,9%
	Klasse 3-4 (N=10)	8,6	6,9	80,2%
	Sonderschule (N=3)	4,3	2,0	46,0%
	Hauptschule, 5.-7. Kl. (N=7)	12,4	10,5	87,4%
	Hauptschule, 8.-10. Kl. (N=11)	15,5	13,3	85,4%
	Realschule/Gymnasium, 5.-7. Kl. (N=6)	18,0	14,1	78,6%
	Realschule/Gymnasium, 8.-10. Kl. (N=7)	25,3	17,0	67,1%
Marokko	Kontrollgruppe (Nador) (N=11)	15,3	3,6	23,8%

Quelle: Maas/Mehlem, *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*, S. 364.

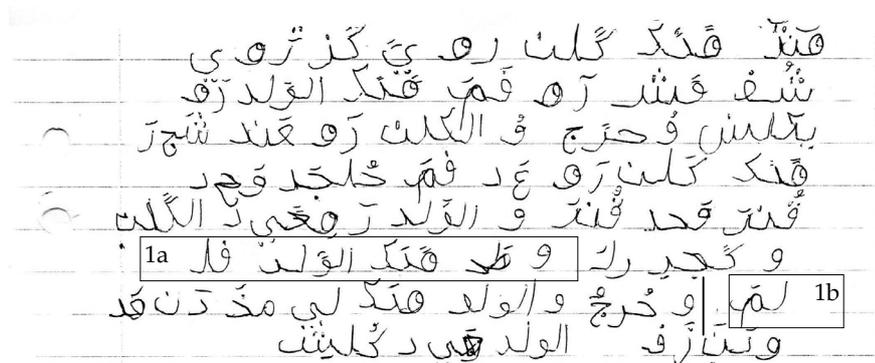
Mounir kann als ein Fall von fortgeschrittener Biliteralität betrachtet werden, bei dem das dominante deutsche System sogar erheblichen Einfluss auf das mit arabischen Buchstaben geschriebene Berberisch ausübt. Auch wenn er das Arabische aufgrund der religiösen Bedeutung und das Berberische als seine Familiensprache gegenüber dem Deutschen favorisiert, beweist das implizite Schreiben ›auf Deutsch‹ – d.h. nach den Prinzipien der deutschen Orthographie – einen hohen Grad an kultureller Integration.

6.3 Fouad: vom Deutschen dominierte Biliteralität

Wie seine Schulkameraden Mounir und Souad trafen wir Fouad in der Sonntagsschule der islamischen Vereinigung. Seine Familie emigrierte aus Zaio, einer Arabisch sprechenden Enklave in der Provinz von Nador. Er versteht kein Berberisch. Seine Familie lebt in einem anderen Teil von Essen, sodass er mit dem Bus zur Moschee und damit zum Arabischunterricht kommen muss. Er wird aber immer von anderen marokkanischen Jungen begleitet, die in seiner Nachbarschaft leben. Laut seinem Lehrer gehört Fouad zu den besseren Schülern der Klasse. Parallel zu seiner Versetzung in die dritte Klasse an der staatlichen Schule kam er auch im Verein in die dritte Klasse. Bei einem informellen Interview, das von unserer Feldassistentin durchgeführt wurde,

konnten gute Kenntnisse des marokkanischen Arabisch festgestellt werden. Dies zeigt sich auch bei der Erzählung der Bildergeschichte, wobei ebenso die deutsche Version eine hohe sprachliche Kompetenz verrät.

Abbildung 7: Fouads Text (marokkanisches Arabisch)



Als Fouad aufgefordert wurde, die Geschichte auf Marokkanisch-Arabisch niederzuschreiben, entschied er sich ohne Zögern für das arabische Alphabet, auch wenn er damit für die Bewältigung der Aufgabe große Anstrengungen unternehmen musste. Als er anschließend den Text auf Deutsch schreiben sollte, fühlte er sich sichtlich wohler dabei: »Das geht ja viel leichter.«

Fouads arabischer Text zeigt einen sehr weitreichenden Einfluss der deutschen Rechtschreibprinzipien. Wir schauen uns als Beispiel lediglich einen Satz an⁴⁵, der mit den Lösungen von Farida und Leila in Marokko direkt verglichen werden kann:

Textauszug 8 (Fouad) aus Abbildung 7

#وطح	#هدك	#الولد	فلا (1a)#	لما(1b)# ⁴⁶
u t'ah	# hadak	# l- wald	# f~l	# l- ma
und fall:PFV.3SGM	# DEM	# DEF-Junge	# in=DEF	# DEF-Wasser

Und dieser Junge fiel ins Wasser.

45 Eine Diskussion weiterer Aspekte dieses Textes in Maas, Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft, S. 498–501.

46 Diese Zeile zeigt das mit arabischen Buchstaben geschriebene Originalprodukt des Schülers so exakt wie möglich; die Nicht-Standardformen der Buchstaben wurden nicht korrigiert. Ein komplettes Transkript des Textes befindet sich in Maas/Mehlem, Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland, S. 161–165.

Die Präposition {f=} wurde, wie im Fall von Farida, entsprechend ihrer phonologischen Struktur im marokkanischen Arabisch geschrieben. Es wurde weder ein zusätzliches Vokalzeichen hinzugefügt, noch wurde die Präposition als ein Einbuchstabenwort realisiert – das entspräche auch in der deutschen Orthographie einer grundlegenden Regelverletzung. Aus Sicht des klassischen Arabisch wird hier also kein Normverstoß beobachtet. Auf der anderen Seite ist die Präposition nicht mit dem Nomen, sondern mit dem Determinierer verbunden, welcher wiederum zweimal vorkommt: einmal verbunden mit der Präposition, einmal mit dem Nomen. Diese Lösung entspricht exakt dem, was Fouad in der Schule in Bezug auf die Schreibung von Verbindungen aus Präposition und Artikel im Deutschen gelernt hat, wie <im>, das aus <in dem>⁴⁷ zusammengesetzt ist. Indem er die Präposition mit dem Artikel kombiniert und das entstandene Konstrukt vom Nomen trennt, verletzt Fouad jedoch die Prinzipien der arabischen Matrix. Diese realisiert die Kategorie der Definitheit nicht als einen Artikel, sondern als ein gebundenes Morphem. Aus diesem Grund ist Fouads Lösung weit von der Leilas oder Faridas entfernt. Sein Text repräsentiert eine Art Diaspora-Literalität, die sehr stark von den orthographischen Prinzipien des Deutschen beeinflusst wird, auch wenn das Alphabet das arabische ist.

Tabelle 11: Schreiben von monographematischen Präpositionen im marokkanischen Arabisch: Deutschland und Marokko

	Anzahl an Präpositionen	Anzahl an vom Nomen getrennten Präpositionen	Prozentsatz der getrennten Präpositionen
Klasse 3–4 (N=4)	4,0	2,5	62,5%
Hauptschule, 5.–7. Kl. (N=7)	6,8	4,5	
Hauptschule, 8.–10. Kl. (N=7)	9,6	8,1	85,1%
Kontrollgruppe (Nador) (N=10)	10,1	4,9	48,5%

Quelle: Maas/Mehlem, *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*, S. 359.

Tabelle 11 zeigt die Lösungen der Kinder in Deutschland und Marokko in Bezug auf die Schreibung von Einbuchstabenpräpositionen des Marokkanisch-Arabischen. Der Unterschied zwischen den Schüler_innen in Deutschland und der Kontrollgruppe in Marokko fällt geringer aus, als es bei Berberisch der Fall war. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass in Marokko ein

⁴⁷ Diese Formen werden in der deutschen Grammatik als Verschmelzungen beschrieben, vgl. Peter Eisenberg, *Grundriß der deutschen Grammatik: Der Satz*, Stuttgart 2004, S. 198–202.

strikt normativer Ansatz in manchen Fällen ebenfalls zur Abtrennung der Präposition führt, obwohl der Grund nicht mit einem orthographischen Prinzip erklärt werden kann. In Deutschland hingegen ist der normative Einfluss des klassischen Arabisch sehr schwach und die Adaptation anderer Prinzipien relativ systematisch.

Fouad weist aus linguistischer Sicht also eine weit fortgeschrittene Integration in die Zielgesellschaft auf. Dennoch spielt die religiöse Orientierung der Familie eine bedeutende Rolle. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass seine Mutter Mitglied des Bildungszirkels der marokkanischen Vereinsfrauen war.

7 Schriftanalyse als Indikator kultureller Orientierung?

In diesem Artikel wurde das Thema Literalität mit neuen Tendenzen in der religiösen Praxis und in der Bildung innerhalb der marokkanischen Gesellschaft und bei marokkanischen Migranten in Deutschland in Verbindung gesetzt. Die Notwendigkeit, die grundlegenden Traditionen, Gewohnheiten und Lehren der eigenen Religion zu erklären, bringt viele Muslime dazu, das Heilige Buch auf eine ganz neue Art zu lesen, das heißt nicht nur die Verse aufzuschlagen und zu rezitieren, sondern sie zu verstehen. Während in Europa diese Tendenz an den Status der religiösen Minorität geknüpft ist, führen in Marokko der gesellschaftliche Modernisierungsprozess und die Ausweitung der Schulbildung die jüngere Generation auf den Weg der modernen Literalität.

Zu den Methoden dieser Studie gehörte eine orthographische Mikroanalyse, welche die kulturelle Orientierung der zum Teil mehrsprachig alphabetisierten Schüler_innen untersucht hat.⁴⁸ Diese Orientierung ist nicht bewusst und explizit, sondern sie bleibt implizit durch die Art der Anwendung von orthographischen Prinzipien und normativen Anschauungen zum Thema Schriftlichkeit. In Bezug auf Marokko können Lerner_innen entlang der Kriterien unterschieden werden, wie die orthographischen Prinzipien des modernen Arabisch, die in der Schule gelehrt werden, zur Anwendung kommen: Auf der einen Seite findet sich hier eine Vorherrschaft der normativen Sicht, die den Output unter Zuhilfenahme der geltenden Norm in korrekt und inkorrekt unterteilt, während auf der anderen Seite der Wunsch nach einer größeren Konsistenz der angewandten Prinzipien besteht. In Deutschland entfaltet die spezifische Konzeptualisierung von Wortgrenzen des Deutschen ihre Wirkung auch auf Texte, die mit dem arabischen Alphabet verschriftlicht wurden.

48 Eine vergleichbare Arbeit zu den mehrsprachigen Schreibpraktiken marokkanischer Grundschüler in Frankreich liegt nun mit Constanze Weth, Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich, Stuttgart 2008 vor.

Eine wichtige Frage bleibt: Wie kann die Barriere der traditionellen Schriftlichkeit – die in die Strukturen des Unterrichts im klassischen Arabisch eingebettet ist – überwunden werden? Wie kann sich ein pragmatischer Typ von Literalität entwickeln, der zu einem Erwerb dieser Fähigkeiten bei allen Mitgliedern der Gesellschaft führt? Diese Frage ist im Diasporakontext besonders akut, wo der Zugang zur Literalität in der Sprache des jeweiligen Aufnahmelandes erfolgen muss und dabei die herkunftssprachlichen Ressourcen der Kinder genutzt werden könnten, die vom Standpunkt der arabischen Schriftsprache aus nur reduzierte, korrumpierte sprachliche Formen sind.

Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland

Im Kontext von Mehrsprachigkeit als Folge der Migration haben sich bisherige Studien vielfach auf die Beschreibung des mündlichen Sprachgebrauchs bilingual türkisch-deutscher Jugendlicher konzentriert. Dieser zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass durch die kombiniert verwendeten sprachlichen Ressourcen zweier Sprachsysteme neue kommunikative Praktiken und sprachliche Strategien entstehen, die sich von den Ausgangssprachen in struktureller Hinsicht unterscheiden.¹

Untersuchungen zum Schrift- bzw. Schriftspracherwerb und den Schreibkompetenzen bei in Deutschland aufwachsenden Kindern in ihrer Erstsprache Türkisch², die entweder simultan mit der Orthographie des Deutschen oder nach dieser erworben wird, verweisen auf ähnliche spezifische Strategien und Einflüsse beider morphologischer und phonologischer Regelsysteme, u.a. bei der Identifikation und der Schreibung von sprachlichen Einheiten wie dem *Wort*.

-
- 1 Erol Hacisalihoğlu, Türkisch-deutsche Sprachalternationen im Grundschulalter, in: Ursula Neumann/Hans H. Reich (Hg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*, Münster 2009, S. 91–127; Hans H. Reich, *Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit*, in: ebd., S. 63–90.
 - 2 Carol Pfaff, *Parallel Assessment of Oral and Written Text Production: A Pilot Study of Trilingual 12th Graders in Berlin in Turkish L1, German L1.5 and English 1. FL*. Vortrag, Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund. Aktuelle Forschungen zum Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb und zur Sprachförderung«, Ludwigsburg 2009; dies./Meral Dollnick/Christoph Schroeder, *Türkischer Schriftspracherwerb in der mehrsprachigen deutschen Gesellschaft: Einflüsse aus deutschen und türkischen Varietäten*. Vortrag, XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress, 20.–22.5.2009, Ege Üniversitesi Izmir 2009; Christoph Schroeder, *Orthography in German-Turkish Language Contact*, in: Fabienne Baidier (Hg.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles. Métissage orient-occident (Sémantiques)*, Paris 2007, S. 101–122; İnci Dirim, »ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz«: *Migrationsspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen*, in: Neumann/Reich (Hg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*, S. 129–145.

Während das graphematische Wort in beiden Sprachen gleichermaßen als eine Einheit definiert ist, die durch Spatien abgegrenzt wird³, unterscheiden sich die Kriterien für das phonologische und morphologische Wort im Türkischen und im Deutschen erheblich voneinander. Damit unterliegt auch der Erwerb des graphematischen Wortes in beiden Sprachen eigenständigen, typologisch vorgegebenen Spezifika. Aus den unterschiedlichen Typologien resultieren spezifische Transfermöglichkeiten beim Erwerb der orthographischen Regeln für die Wortschreibung.

Wir widmen uns in dieser Untersuchung den Schreibungen türkischer Kinder in Deutschland in ihrer Erstsprache Türkisch und konzentrieren uns auf diejenigen Merkmale, die als Hinweise auf diese Probleme in Erscheinung treten. Wir gehen anhand des Datenmaterials der Frage nach, wie die typologischen Merkmale die Schreibstrategien der Lerner beeinflussen und bestimmen und wie morphologische Einheiten als getrennte Wörter oder zusammengehörige Einheiten interpretiert werden.

Die Daten, die als Basis für die Untersuchung dienen, setzen sich aus unterschiedlichen Textprodukten zusammen. Zum einen handelt es sich um eine Sammlung von Texten, die aus der alltäglichen Kommunikation in der Migrantengruppe stammen (Werbeanzeigen, Flyer etc.); zum anderen greifen wir auf eine Sammlung von Schülertexten zurück, die am muttersprachlichen Unterricht Türkisch teilgenommen haben. Hinzu kommen Texte von monolingualen Schüler_innen aus der Türkei, die als Vergleichsmaterial dienen. Dieses Korpus wird ergänzt durch experimentell erhobene Audioaufnahmen und Textprodukte von Schüler_innen einer ersten und einer siebten Klasse einer deutschen Regelschule.⁴

Nach einigen kurzen Vorüberlegungen zum Erwerb türkischer Schriftlichkeit unter den Bedingungen der Migration widmen wir uns der Kategorie *Wort* in beiden Sprachen Deutsch und Türkisch und erläutern die unterschiedlichen Definitionskriterien. Danach erfolgt eine detailliertere Darstellung der Befunde aus den vorliegenden Daten. Den Schwerpunkt der Darstellung bildet die Erörterung spezifischer Problemfälle im Schriftspracher-

3 Nanna Furhop, Das graphematische Wort (im Deutschen): Eine erste Annäherung, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 27. 2008, H. 2, S. 189–228.

4 LAS-Projekt = »Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism = Schriftspracherwerb in der Schule im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit«. Das Projekt ist ein Gemeinschaftsprojekt der Universität Osnabrück (IMIS), der Bilgi Universität Istanbul (Center of Migration Studies) und der Universität Potsdam (SVM, Zentrum für Sprache, Variation und Migration). Es wird von der VolkswagenStiftung im Rahmen der »Studiengruppen zu Migration und Integration« von 2007 bis 2011 gefördert und von Michael Bommes und Christoph Schroeder geleitet. Die hier verwendeten LAS-Daten wurden von Anja Boneß, Ulrich Mehlem, Helena Olfert und Inken Sürig erhoben, für deren Mitarbeit wir uns herzlich bedanken.

werb, die in der Schreibung der Einheit Wort bei bilingual türkisch-deutschen Kindern in Deutschland hervortreten, nämlich der Getrenntschreibung von Suffixen.

1 Türkischer Schriftspracherwerb in Deutschland

Türkisch ist eine der meistgesprochenen Familiensprachen von Schüler_innen mit Migrationshintergrund in Deutschland, es ist eine Sprache mit einer lebendigen Schriftlichkeit – auch in der Migration –, die in vielfältigen, auch in Deutschland produzierten Presse- und Druckerzeugnissen, in den Neuen Medien, in der geschäftlichen Kommunikation, in der schriftlichen Kommunikation von türkischen Vereinen und in der privaten Kommunikation praktiziert wird. Türkische Schriftsprache in Deutschland, und damit auch die türkische Orthographie in Deutschland, ist dabei nicht einfach mit der türkischen Schriftsprache in der Türkei gleichzusetzen: Sie ist vielmehr stärker dem Einfluss der Mehrheits- und Nationalsprache Deutsch ausgesetzt als die türkische Mündlichkeit, da die sozialen Räume der Schriftlichkeit allgemein stärker durch die national- und mehrheitssprachlichen Normen konventionalisiert sind als die der Mündlichkeit.⁵

Der Erwerb der türkischen Schriftsprache in Deutschland ist entsprechend anderen sprachlichen, sozialen und gesellschaftlichen Faktoren unterworfen als in der Türkei. Er geschieht in der Regel parallel zu oder nach dem Erwerb der deutschen Schriftsprache, kann autodidaktisch oder auch im Elternhaus, nicht selten aber auch im schulischen oder außerschulischen Mutter- oder Herkunftssprachenunterricht⁶ oder in einem bilingualen Schulprojekt erfolgen.

Die Dynamiken des türkischen Schriftspracherwerbs in der Migration sind wenig erforscht; erste Ergebnisse zeigen, dass die unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen zu wesentlich heterogeneren Erwerbsverläufen als beim Schriftspracherwerb in der Mehrheitsprache Deutsch führen.⁷ In jedem Fall stellt der Erwerb der türkischen Schriftlichkeit eine Auseinandersetzung mit sprachspezifischen Verschriftungsstrategien dar. Der Kontext in der Migrationsgesellschaft gibt einen nur schwachen Input, auch und insbesondere aufgrund der Entfernung von einer bestimmten Sprachpraxis. In der Migranten-gesellschaft hat sich weder ein den Türkei-türkischen Praktiken entsprechendes Regelsystem gebildet, noch lässt sich von normierten Praktiken einer migrantenschriftlichen Varietät sprechen. So bleibt häufig nur die Möglich-

5 Christoph Schroeder, Orthography in German-Turkish Language Contact.

6 Ders., Der Türkischunterricht und seine Sprache(n), in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 4. 2003, H. 1, S. 23–39.

7 Pfaff/Dollnick/Schroeder, Türkischer Schriftspracherwerb in der mehrsprachigen deutschen Gesellschaft.

keit der Orientierung an der dominanten Schriftsprache, an den schriftsprachlichen Normen des Deutschen. Gleichzeitig können wir davon ausgehen, dass die migrantensprachlichen Veränderungsdynamiken und Dynamiken von mündlichen Registerbildungen im Prozess des türkischen Schrifterwerbs in Deutschland in hohem Maße wirksam bleiben und sich auch in den türkischen Schreibungen in Deutschland abbilden.⁸

2 Die Kategorie *Wort* im Deutschen und im Türkischen

Die wichtigsten Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Türkischen in Bezug auf die Definition der sprachlichen Einheit *Wort* in gesprochener und geschriebener Sprache können auf der phonetisch-phonologischen Ebene verortet werden. Sie betreffen die Silbenstruktur und die Akzentzuweisung, wobei hier keine Akzente auf Satzebene, sondern nur Wortakzente gemeint sind. Unter Wortakzent wird die Hervorhebung einer Silbe innerhalb dieser Einheit verstanden.

Über die Regeln der Akzentuierung herrscht nach dem heutigen Stand der Forschung weitgehend Einigkeit über folgende zwei Prinzipien des Türkischen bei der Akzentzuweisung auf Wortebene: (1) variabler Akzent auf dem Stamm und (2) finaler Akzent bei Suffigierung.⁹ Diese Prinzipien sind jedoch nicht ohne Ausnahmen. Prinzip (1) betrifft nur bestimmte Stämme, Eigen- und Ortsnamen und Lehn- und Fremdwörter.¹⁰ Unter (2) fällt die Akzentuierung bei Morphemen. Bei Suffigierung verschiebt sich der Wortakzent auf die jeweils letzte Silbe, vgl. folgendes Beispiel:

Beispiel (1a):	gör /'gør/ {seh}	gör-dü/gør'dy/ seh-PRÄT.3SG	gör-dü-ler /gør'dy'ler/ seh-PRÄT-PL ¹¹
	»(er/sie) sah«		»sie sahen«

- 8 Zum hier verwendeten Registerbegriff siehe Utz Maas, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft* (IMIS-Schriften, Bd. 15), Göttingen 2008.
- 9 Zur Darstellung der Regeln bei der Platzierung von Wortakzenten im Türkischen vgl. auch Lyod B. Swift, *Some Aspects of Stress and Pitch in Turkish Syntactic Patterns*, in: *American Studies in Altaic Linguistics*, 13. 1962, S. 331–341; Robert B. Lees, *The Phonology of Modern Standard Turkish* (Uralic and Altaic Series, Bd. 6), Bloomington, IN 1961; Ellen Kaisse, *Some Theoretical Consequences on Stress Rules in Turkish*, in: *Papers from the Chicago Linguistic Society*, 21. 1985, S. 199–209; Ömer Demircan, *Türkçenin sedizimi* (Die Phonologie des Türkischen), Istanbul 1996; Sharon Inkelas, *Exceptional Stress-attracting Suffixes in Turkish: Representations versus Grammar*, in: René Kager/Harry van der Hulst/Wim Zonneveld (Hg.), *The Prosody-Morphology Interface*, Cambridge 1999, S. 134–187.
- 10 Engin Sezer, *On non-final Stress in Turkish*, in: *Journal of Turkish Studies*, 5. 1983, S. 61–69.
- 11 Für die Abkürzungen der morphologischen Kategorien vgl. das dem Band vorangehende Glossar.

Akzent hat im Türkischen zwar die Tendenz, auf der letzten Silbe zu liegen (veränderbarer Akzent nach Regel 2), aber eine ganze Reihe von Morphemen und Klitika zeichnen sich dadurch aus, dass sie unter keinen Umständen einen Akzent annehmen. Dazu gehören beispielsweise *-mA*¹² (Negationssuffix), *-(y)lA* (Kasussuffix des Instrumentals bzw. des Komitativs, d.h. Versprachlichung von Relationen, die im Deutschen vor allem mit der Präposition *mit* ausgedrückt werden), *-cA* (Adverbsuffix) u.a. Zu den nicht akzentuierbaren Klitika gehört beispielsweise die Fragepartikel *mI*:

Beispiel (1b): gör-dü-ler mi /gørdy'lermi/
 seh-PRÄT-PL QUE
 »sahen sie?«

Außerdem gibt es beispielsweise Modussuffixe, die sich in unterschiedlicher phonologischer Umgebung unterschiedlich verhalten.¹³

Die Perzeption von Wortakzenten in der gesprochenen Sprache ist, offenbar auch wegen der Ausnahmefälle, problematisch. Die Perzeptionsexperimente der Studie von Konrot¹⁴ belegen, dass Akzent für Sprecher des Türkischen durchaus eine komplexe Kategorie darstellt. Je höher die Silbenzahl wird, desto unklarer können Probanden die Akzente korrekt zuordnen. Es ist daher durchaus denkbar, dass sich dieses Problem in der Migrationssituation durch den Einfluss der dominanten Sprache Deutsch noch weiter verstärkt. Vorstellbar ist, dass insbesondere die Ausnahmen von der Akzentuierungsregel anders wahrgenommen und anders interpretiert werden, sodass sich dies auch in einer größeren Unsicherheit der Schüler_innen bemerkbar macht, wenn es um die Verschriftung geht.

Was die Silbenstruktur anbetrifft, so formt das Türkische als eine Sprache, deren Phonologie besonders von der Vokalharmonie bestimmt wird, einfache Silben nach dem Muster V, VC, CV und CVC, während das Deutsche zu einer komplexen Silbenstruktur mit Reduktionsphänomenen (Reduzierung zentraler Vokale) neigt. Die morphophonologischen Unterschiede zwischen beiden Sprachen sind in der umseitigen Tabelle zusammengefasst.

Nicht zuletzt führt auch der typologisch unterschiedliche Sprachbau des Türkischen und des Deutschen zu unterschiedlichen Wortklassifikationen: Dem Wort als komplexe Konstruktion mit mehreren grammatischen Suffixen im Türkischen steht eine schwächer ausgeprägte Wortflexion in

12 Majuskelschreibungen zeigen die vokalischen Segmente an, die durch Vokalharmonie veränderlich sind.

13 Vgl. z.B. die Akzentuierung bei dem Konditionalsuffix *-sA* bei Barış Kabak/Irene Vogel, *The Phonological Word and Stress Assignment in Turkish*, in: *Phonology*, 18. 2001, S. 315–360.

14 Ahmet Konrot, *Toward an Understanding of Turkish Stress: an Acoustic and Perceptual Study*, Diss. Essex University 1981.

Türkisch	Deutsch
Gleiche Artikulation (Dauer) der betonten und unbetonten Silben = Keine reduzierten Silben = Silbenzählend	Unterschiedliche Artikulation (Dauer) der prominenten und nichtprominenten Silben = Reduzierte Silben = Akzentzählend
Keine komplexen Anfangsränder	Komplexe Anfangsränder
Wenig komplexe Endränder	Komplexe Endränder
Keine Opposition zwischen festem und losem Anschluss (→keine systematische/phonematische Opposition zwischen Lang- und Kurzvokalen)	Fester und loser Anschluss als zentrale Opposition (→systematische Opposition zwischen Lang- und Kurzvokalen)
Nur gespannte Vokale	Gespannte und ungespannte Vokale
Vokalharmonie: alle Vokale in den Endungen passen sich in der Lautqualität an den letzten Vokal des Stammes an	Feststehender rhythmischer Wechsel zwischen betonter und reduzierter bzw. unbetonter Silbe
Veränderlicher Wortakzent: die jeweils letzte Silbe im Wort wird betont (mit Ausnahmen)	Feststehender Wortakzent
Wortakzent lexikalisch nicht distinktiv	Wortakzent lexikalisch distinktiv
Endsilbenbetonung und Vokalharmonie als Ausgliederungskriterien für Wörter	Rhythmus (Trochäus und Daktylus) als Ausgliederungskriterium für Wörter

Kombination mit einer hohen Anzahl von Funktionswörtern im Deutschen gegenüber.

2.1 Das graphematische Wort

Für beide orthographischen Systeme, Deutsch und Türkisch, gilt folgende Definition: »Das graphematische Wort steht zwischen zwei Leerzeichen und enthält intern kein Leerzeichen.«¹⁵ Demnach ist das graphematische Wort in beiden Sprachen identisch; jedoch ist damit nicht gesagt, welchen Prinzipien Lerner folgen müssen, um die Grenzen korrekt zu setzen.

Beim Erwerb der Orthographie – hier: das Erkennen des graphematischen Wortes – orientieren sich Lerner zunächst unabhängig von der jeweiligen Sprache an phonologischen, syntaktischen und morphologischen Kriterien für die Bildung der Einheit *Wort* als Grundlage des Erwerbs des graphematischen Worts im Schreiberwerb.

Orthographische Regelsysteme unterscheiden sich in der Art und Weise, wie diese Orientierungskriterien miteinander kombiniert werden. Für das Deutsche sind primär morphologische und syntaktische Regeln als Ausgrenzungskriterien für das graphematische Wort anzunehmen. Das Türkische graphematische Wort orientiert sich dagegen primär am phonologischen

15 Fuhrhop, Das graphematische Wort, S. 193.

Wort. Dessen Eigenschaften sind primär durch phonologische Assimilation (›Vokalharmonie‹) und sekundär durch Wortakzent bestimmbar.

Alle Formen, die im Türkischen der Vokalharmonie unterliegen, werden in der Orthographie entsprechend als eine Einheit, ein Wort, geschrieben, d.h. ein Stamm und die dazugehörigen Suffixe, die die grammatischen Kategorien ausdrücken, treten als eine Einheit auf und sind als das phonologische Wort zu bezeichnen. So werden nominale Komposita als getrennte Wörter geschrieben.

Im Deutschen werden Derivations- und Inflektionsformen und Präfixe orthographisch mit dem Basislexem zusammengeschrieben. Auch Komposita bilden ein orthographisches Wort. Das spricht für die Definition von einem Wort als morphologische und syntaktische Einheit.

Im Folgenden werden zunächst die Ausnahme- bzw. die Problemfälle des türkischen Systems, in der Art wie sie sich in den Schülertexten manifestieren, besprochen, bevor anschließend auf die Lerner Kategorien anhand des Datenmaterials eingegangen wird.

2.2 Orthographische Normen und abweichende Schreibungen im Türkischen

Die Einfachheit, die das phonologische Prinzip der türkischen Wortschreibung suggeriert, besteht jedoch nicht, bzw. sie wird durchbrochen von einer ganzen Anzahl an Ausnahmefällen. Diese Ausnahmefälle verursachen nicht nur bei bilingualen Lernern in Deutschland eine hohe Fehlerquote, sondern sie sind ebenso problematisch für Lerner in der Türkei. Zu diesen Problemfällen zählen folgende Ausnahmen von der phonologischen Charakterisierung der Kategorie *Wort*:

- Getrennschreibung beim klitischen Junktor *ki*, allerdings nicht bei Lexikalisierungen, wie im Fall von
<halbuki> /halbuki/ [hal-bu ki – Zustand-das-dass] »weshalb/wohin-gegen« vs. <dedi ki> /dediki/ [de-di ki – sag-PRÄT.3SG dass] »sagte, dass«.
In diesem Fall wird also auf ein syntaktisches Kriterium zurückgegriffen.
- Getrennschreibung einiger klitischer Formen, die sich zwar vokalharmonisch angleichen, aber den Wortakzent nicht übernehmen: z.B. Fragepartikel *mi* (vgl. Beispiel 1b oben), Fokus-Partikel *da*, wie in
<yapardım da, zamanım yoktu> /japardumdazamanımjoktu/
[yap-ar-dım da zaman-ım yok-tu – mach-AOR-PRÄT.1SG PART Zeit-POSS.1SG nicht-PRÄT]
»Ich hätte (es) gemacht, aber ich hatte keine Zeit«.
- Zusammenschreibung von Suffixen, die sich zwar vokalharmonisch angleichen, aber den Wortakzent nicht übernehmen: Instrumentalsuffix *-(y)la* wie in <arabayla> /arabajla/ [araba-yla – Auto-INSTR] »mit dem

Auto«, Konditionalsuffix *-sA* (vgl. Beispiel 8 unten), Negativsuffix *-mA* wie in <yapmadım> /jɑpmɑdum/ [yap-mɑ-dım – mach-NEG-PRÄT.1SG] »Ich habe (es) nicht gemacht«.

- Zusammenschreibung einiger mehrgliedriger Formen:
 - Endozentrische nominale Komposita werden in der Regel zusammengeschieden¹⁶ wie in <gözaltı> /gøzaltu/ [göz-alt-ı – Auge-unten-POSS] »Überwachung«.
 - Zusammenschreibung bei komplexen Verben (Konverb+Basis) als Ergebnis der Univerbierung im Zuge eines semantischen Ausbleichungsprozesses (vgl. Beispiel 4 unten).
 - Zusammenschreibung bei einigen univalbale Funktionswörtern wie in <hiçbir> /hiçbir/ [hiç-bir – kein-ein] »kein« (vgl. Beispiel 3 unten).

Entsprechend der Definition des graphematischen Wortes sind Zusammen- und Getrennschreibungen, die hier in Schreibungen des Türkischen in Deutschland betrachtet werden sollen, ein Indikator für die Definition des Wortes durch die Schreiber.

3 Das Wort in den Textprodukten des Deutschlandtürkischen

Das Datenmaterial, das zur Herausarbeitung der Problembereiche bei der Zusammen- und Getrennschreibung im Türkischen in Deutschland und in der Türkei dient, setzt sich aus unterschiedlichen Texten bzw. Audiodaten zusammen. Dieses Material entstammt aus unterschiedlichen Kontexten und wurde zum größten Teil gezielt erhoben. Dazu gehörten hauptsächlich folgende Teilkorpora:

Teilkorpus 1:

Texte türkischer Schüler_innen und Studierenden in Deutschland, die am türkischen muttersprachlichen Unterricht teilnehmen oder teilgenommen haben (insgesamt 129 ausgewertete Texte, durchschnittlich 117 Wörter pro Text, Texte von Schüler_innen aus der 1. bis 12. Klasse).

Teilkorpus 2:

Kontrastmaterial aus der Türkei: Schüler- und Studierendentexte.

Teilkorpus 3:

Im Rahmen des LAS-Projekts erhobene Daten. Dieser Teilkorpus setzt sich aus elizitierten Textgenres (mündliche und schriftliche Nacherzählungen eines Kurzfilms, Erzählungen eigener Erlebnisse, schriftliche Anleitungen zum Gebrauch eines Mobiltelefons) von Schüler_innen aus der 1. und aus der 7. Klasse zusammen. Die mündlichen Nacherzählungen der Schüler_innen, die auch als Audiodaten zur Verfügung standen, werden im Fol-

16 Astrid Menz, *Kılavuzlarda ve kullanımda Türkçe imla* [Die türkische Orthographie: Normen und Praxis], in: dies./Christoph Schroeder (Hg.), *Türkiye’de dil tartışmaları* [Sprachendebatten in der Türkei], Istanbul 2006.

genden in der Diskussion der Getrennschreibungen von Suffixen als Basis für die Argumentation herangezogen.

Diese Daten wurden insbesondere auf die Fragestellung hin untersucht, welcher Art die Übereinstimmungen und die Unterschiede in der Verschriftung des Türkischen in Deutschland und in der Türkei sind und welche möglichen Auswirkungen sich aus der Migrationssituation, dem Einfluss des Deutschen, für den Schrifterwerb ableiten lassen.

Aus den oben genannten Texten waren nach eingehender Analyse zunächst einige Tendenzen zu Zusammen- und Getrennschreibungen zu beobachten, die sowohl in Türkei-türkischen als auch in Deutschland-türkischen Texten zu finden sind, wobei sie in Deutschland-türkischen Texten generell häufiger anzutreffen sind (3.1).¹⁷ Dies betrifft die (regelwidrige) Zusammenschreibung des enklitischen Junktors *ki*, der Fragepartikel *mi* und der Fokuspartikel *da* mit dem vorangehenden Wort (3.1.1), sowie die (regelwidrige) Zusammenschreibung von univervalen Funktionswörtern und die (regelwidrige) Getrennschreibung von univervalen Verben. Anschließend kommen wir zu den Fällen, die sich ausschließlich in den Deutschland-türkischen Texten beobachten ließen (3.2). Es handelt sich zum einen um einige (regelwidrige) Wortzusammenschreibungen (3.2.1), und zum zweiten um (regelwidrige) Getrennschreibungen von Suffixen (3.2.2).

3.1 Genuine Problemfälle

Wie oben bereits angemerkt, werden im Türkischen einige Klitika, ungeachtet der vokalharmonischen Grenzen, getrennt geschrieben. Ihre Schreibung folgt damit syntaktischen Regeln, sodass sich die phonologisch definierten Wortgrenzen in diesen Fällen nicht in der Orthographie, im graphematischen Wort, widerspiegeln.

3.1.1 Klitika und Partikeln

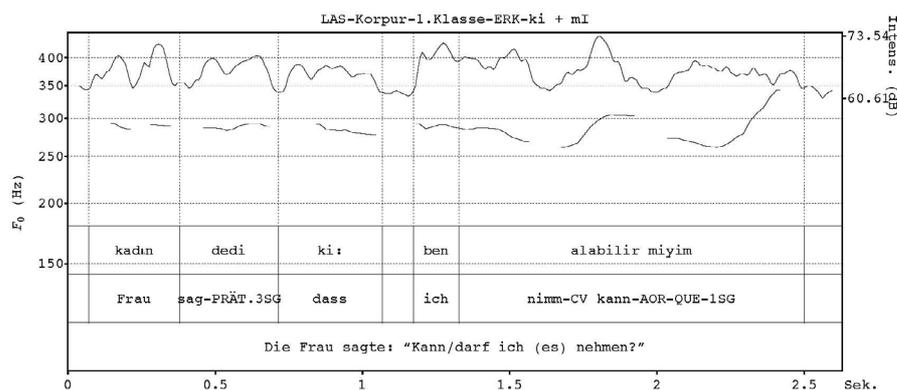
Zu dieser Gruppe von Klitika bzw. Partikeln gehören vor allem das Klitikon *ki*, die Interrogativpartikel *mi* und die Fokuspartikel *da*. Dabei folgt die Schreibung des *ki* nur mit einigen Ausnahmen syntaktischen Regeln; in lexikalisierten Formen wie in *halbuki* (»weshalb/wohingegen«) erfolgt eine Zu-

17 Für eine detaillierte Analyse Türkei-türkischer Schülertexte vgl. auch Astrid Menz/Christoph Schroeder, Schrifterwerb in der Türkei (und türkischer Schriftspracherwerb in Deutschland), in: Christa Röber (Hg.), Schriftsprach- und Orthographierwerb: Erstlesen und Ersts Schreiben (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)), Hohengehren [2010]; dies., Türkçenin yazımına yeni bir yaklaşım: Sesbilimselliğin mitinin sorgulanması [Eine neue Herangehensweise an die Rechtschreibung des Türkischen: Gegen den Mythos von der Lauttreue], in: Yeşim Aksan/Mustafa Aksan (Hg.), XXI Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri (10–11 Mayıs 2007, Mersin), Mersin 2008, S. 1–9.

sammenschreibung. In Kombination mit einem Verbstamm wie in *dedi ki* (»sagte dass«), und damit auch in seiner Funktion als Konjunktion, wird *ki* dagegen als ein eigenständiges Wort geschrieben.

Innerhalb dieser Gruppe bildet *ki* auch insofern eine Ausnahme, als dass es nicht wie *dA* und *ml* der Vokalharmonie unterliegt. In der Artikulation der Schüler_innen, insbesondere bei den Erstklässlern, lassen daher auch die prosodischen Merkmale keinerlei durchgehende Regularitäten erkennen, vgl. folgende Darstellung:

Schaubild 1: Artikulation der Phrase »kadın dedi ki« bei einem Erstklässler (LAS-Korpus)



In der Darstellung ist nach dem verbalen Element *dedi* und dem *ki* eine Grenze zu erkennen, eine minimale Pause. Zudem ist *ki* auch durch die Längung prosodisch von der restlichen Äußerung abgetrennt. Dies führt dennoch nicht dazu, dass die Kinder das Klitikon getrennt schreiben. Obwohl ein Grenzsinal vorhanden ist, zeigt *ki* keine besonderen Ausprägungen der Grundfrequenz. Das Tonhöheniveau ist der restlichen Äußerung, den vorangehenden Elementen angepasst; die Tonhöhe fällt. Das Fehlen einer markanten Kontur im Unterschied zu den Partikeln, die im Folgenden besprochen werden, stärkt die Interpretation, dass hier kein eigenständiges Funktionswort vorliegt. Die fehlende prosodische Markierung führt offenbar dazu, dass *ki* in der Schreibung der Schüler_innen nicht als ein Funktionswort interpretiert und getrennt geschrieben wird.¹⁸ Jedoch bleibt die Analyse der

18 Dies kann auch für die äußerst häufige Zusammenschreibung von *ki* in türkischen Schülertexten angenommen werden, vgl. Menz/Schroeder, Türkçenin yazımına yeni bir yaklaşım.

Schülertexte im Falle von *ki* eher unklar, besonders im Vergleich zu den restlichen regelwidrigen Zusammenschreibungen in dieser Gruppe.

Auch für die restlichen Elemente dieser Gruppe, *dA* und *mI*, die der Vokalharmonie unterworfen sind, scheint weniger die Vokalharmonie ausschlaggebend für die regelwidrige Zusammenschreibung. Vielmehr spielen andere phonologische Eigenschaften, Akzentuierung und Intonationskontur, eine stärkere Rolle für die Schreibung in Schülertexten.

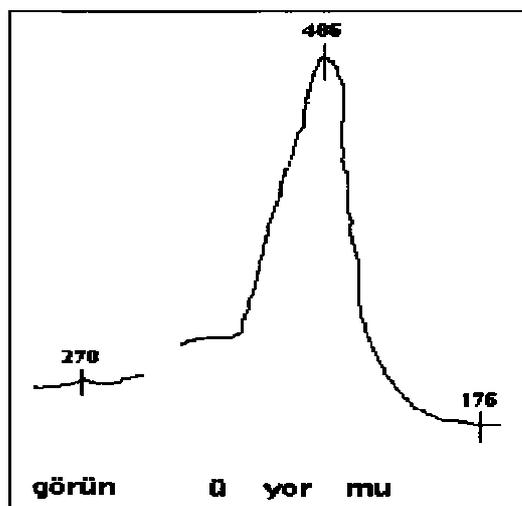
Die Fragepartikel *mI* beispielsweise ist eine in Bezug auf Wortakzent markierte Form, da sie keinen Akzent erhält. Dies resultiert in der gesprochenen Sprache daraus, dass zwischen der letzten Silbe des vorangegangenen Wortes und dem Klitikon eine Grenze wahrgenommen wird. Diese Grenze ist zum einen dem fehlenden Wortakzent geschuldet, der sonst auf die letzte Silbe fällt, zum anderen aber der Intonation dieser Elemente. Die prosodische Realisierung der Grenze zwischen der letzten Silbe des Vorlaufelements, auf der der Wortakzent verbleibt, ist im Deutschlandtürkischen prominenter realisiert. Zudem sorgt die abweichende Akzentuierung dafür, dass das nicht akzentuierte Klitikon eine spezifische Intonationskontur aufweist; eine fallende Bewegung bzw. fallende Grundfrequenz.

Wie diese aussieht und was diese prosodischen Eigenschaften, die Intonationskonturen, für die Schreibung in den Schülertexten bedeuten, soll anhand des Fragepartikels *mI* und anhand der Konturen des Fokuspartikels *dA* beispielhaft erläutert werden.

Ein besonders bemerkenswerter Fall liegt mit dem Intonationsverlauf bei Fragen vor, die im Türkischen mit *mI* gebildet werden. Einerseits sehen wir anhand der akustischen Parameter, dass im gesprochenen Deutschlandtürkischen (aber möglicherweise eben auch im gesprochenen Türkei-türkischen) die Grenzen zwischen den Silben, die markierte Akzentuierung tragen, sehr prominent produziert und perzipiert werden. Die Prosodie innerhalb von Worten, die abweichende Akzentuierungen tragen, zeigt eine Intonationskontur, die nach dem ToBI-System¹⁹ mit H*LL% beschrieben werden kann. Dies ist am deutlichsten und ausgeprägtesten bei der Fragepartikel *mI* der Fall. Es handelt sich dabei um eine Kontur, die einen sehr hohen Tonumfang und einen entsprechend sehr hohen Gipfel aufweist. Diese Kontur macht die unmittelbar vorangehende Silbe sehr prominent, während *mI* mit einer fallenden Bewegung einhergeht und nicht akzentuiert ist; siehe folgende Darstellung der fraglichen Kontur bei *mI*:

19 Vgl. Martine Grice/Stephan Baumann, Deutsche Intonation und GToBI, in: Linguistische Berichte, 191. 2002, S. 267–298; <http://moodle01.zdv.uni-tuebingen.de/mod/resource/view.php?id=12523>.

Schaubild 2: Die Intonationskontur von Fragen im Türkischen, die mit *ml* gebildet werden; die Artikulation einer Sprecherin des Türkietürkischen



görünüyor mu [ausseh-PRÄS QUE.3SG] »ist es sichtbar?«

Quelle: Robin M. Queen, Bilingual Intonation Patterns: Evidence of Language Change from Turkish-German Bilingual Children, in: *Language in Society*, 30. 2001, S. 55–80, hier S. 68.

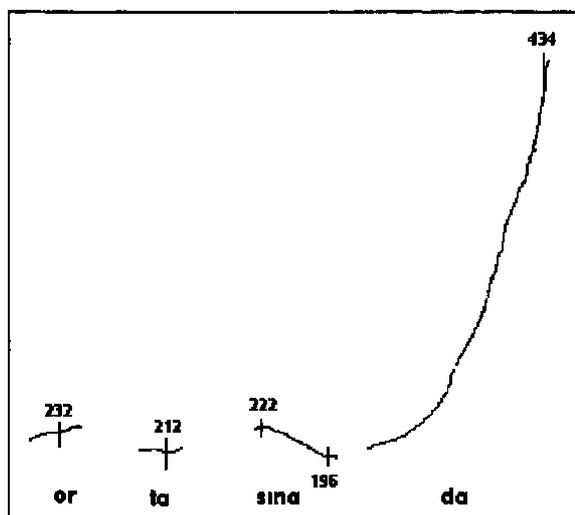
Diese Kontur der syntaktisch spezifischen Fragekonstruktionen steht der Intonation von Fragen im Deutschen entgegen, die dort tendenziell steigend intoniert werden. Daher mag es durchaus der Fall sein, dass solche Fragen mit *ml* in Endposition von den bilingualen Schüler_innen nicht als Fragen interpretiert werden. Diese Interpretation verkennt die syntaktische Funktion und damit auch die syntaktischen Kriterien, die in der türkischen Orthographie für dieses Element gelten und die vom sonstigen phonologischen Prinzip, dem das graphematische Wort unterworfen ist, abweichen.

In variiert Form kommt die beschriebene Kontur auch bei den in Abschnitt 3.2.2 noch zu behandelnden Suffixen vor. Auch nicht akzentuierbare Suffixe bilden Problemfälle beim Schrifterwerb der türkisch-deutschen Schüler_innen. Das wiederum verstärkt den Eindruck, dass die Akzentzuweisung und die Intonation im Deutschlandtürkischen als Ausgrenzungskriterium fungiert und sich vor allem deshalb abweichend präsentiert, weil diese phonologischen Kriterien im Deutschen anders eingesetzt werden. Der Einfluss des Deutschen und die fehlende Kenntnis der standardtürkischen

Orthographie führen zu einer erhöhten Unsicherheit und zu abweichenden regelwidrigen Schreibungen von Klitika, Partikeln und bestimmten Suffixen.

Ebenfalls spezifisch im Tonhöhenverlauf ist die Fokuspartikel *da*. Hier tritt eine sehr hoch-steigende Kontur auf, die der Endintonation bei Fragen im Deutschen, L*HH%, ähnlich ist:

Schaubild 3: Darstellung des spezifischen Tonhöhenverlaufs der Partikel *da*



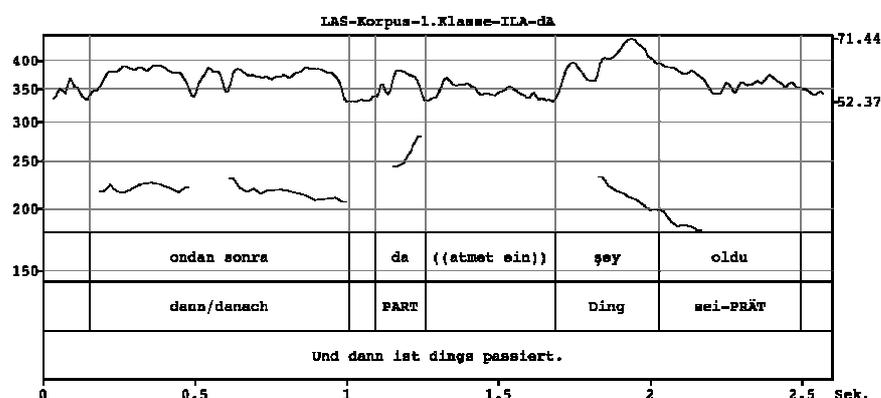
ortasina da [Mitte-POSS.3SG-DAT PART] »und in dessen Mitte«.

Quelle: Queen, Bilingual Intonation Patterns, S. 65.

Ein Einfluss des Deutschen ist hier anzunehmen, da vor allem Äußerungen mit der Partikel in Endposition wie Fragen im Deutschen intoniert werden. Da es im Deutschen keine mit Fragen zusammenhängenden Formelemente gibt, die besonders in finaler Position stehen und als eigenständige Worte geschrieben werden, wird von den Schüler_innen auch keine Veranlassung gesehen, die Partikel getrennt zu schreiben. Es besteht allerdings keine funktionale Ähnlichkeit der Kontur zu Fragen im Deutschen. Im Türkischen projiziert diese Kontur eine Fortsetzung. Insbesondere in Fällen, in denen *da* nicht die Endposition einnimmt und auch die syntaktische Struktur noch nicht vollständig ist, wird die Funktionalität der Kontur als Fortsetzungsprojektion in der gesprochenen Sprache erkennbar. In diesem Fall treten die phonologischen Eigenschaften des *da* hinter der Funktion der Gesamtäußerung zurück, was die Zuordnung als ein eigenständiges Element erübrigt und eine Zusammenschreibung plausibler erscheinen lässt.

Dieses Prinzip der semantischen, kommunikativ funktionalen Bewertung von phonologischen Kriterien, d.h. der Interpretation von Akzent- oder Nicht-Akzent als Kriterium für ›semantische Prominenz‹, ist den Schüler_innen aus dem Deutschen vertraut²⁰ und wird ins Deutschlandtürkische transferiert. In Folge des Transfers kommt es nicht nur zu neuen Formen der Schreibung, wie sie im vorliegenden Datenmaterial zu beobachten sind, sondern es wird auch von Verschmelzungsphänomenen auf Äußerungsebene berichtet.²¹ Gerade in spezifischen kommunikativen Genres, beispielsweise im Erzählen, so Queen, treten steigende Konturen auf, die eine Fortsetzung projizieren und die weder mit den Konturen des Deutschen noch mit denen des Türkischen vollkommen übereinstimmen. Um diesen Befund anhand unseres Datenkorpus noch einmal zu veranschaulichen, soll folgende Äußerung (Korpus 3: LAS-Korpus) aus der Erzählung eines Erstklässlers betrachtet werden. In dieser Darstellung werden die akustischen Parameter, die steigende Grundfrequenz auf *dA* im Vergleich zu den umgebenden sprachlichen Signalen, deutlich sichtbar:

Schaubild 4: Die Artikulation eines Erstklässlers, LAS-Korpus: Kind ILA



- 20 Zu Intonationsverläufen des Deutschen und der Rolle von Akzenten als Signalmittel semantischer Funktionen vgl. Margret Selting, *Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*, Tübingen 1995.
- 21 Vgl. Robin M. Queen, *Bilingual Intonation Patterns: Evidence of Language Change from Turkish-German Bilingual Children*, in: *Language in Society*, 30. 2001, S. 55–80; ders., *Phrase-final Intonation in Narratives Told by Turkish-German Bilinguals*, in: *International Journal of Bilingualism*, 10. 2006, H. 2, S. 153–178.

Die Partikel weist die beschriebene steigende Kontur auf; vielmehr bildet die Silbe den Gipfel des Tonhöhenverlaufes in der gesamten Äußerung. Die Grenze nach der Partikel wird hier durch das Kind zusätzlich durch das Einatmen gekennzeichnet. Eine derart markierte Realisierung in der gesprochenen Sprache sollte viel eher eine Getrennschreibung nach sich ziehen. Jedoch bildet *dA* das abschließende Element der Teilphrase *ondan sonra da*, und der steigende Tonhöhenverlauf spricht nicht für die abgetrennte Wahrnehmung von *dA*, sondern dafür, dass es eben nicht als ein Sonderelement innerhalb dieser Teilphrase interpretiert wird. Vielmehr trägt die Struktur /ondansonrada/ insgesamt die Funktion der Bildung kurzer dramatischer Einheiten, ein typisches Merkmal des mündlichen Erzählens. Somit verschiebt sich die phonologische Besonderheit zugunsten der Intonationskontur, und die Vokalharmonie tritt in den Hintergrund.

Insgesamt haben wir in den türkischen Texten in Deutschland und in der Türkei das gleiche Phänomen der regelwidrigen Zusammenschreibung des *ki*, *dA* und *ml*, jedoch deuten unsere Daten stark darauf hin, dass die Analyse der Schüler_innen in den verschiedenen Kontexten eine andere ist:

- In der Türkei und in Deutschland schreiben die Schüler_innen *ml* und *dA* zusammen, da ihnen das vokalharmonisch basierte Wortprinzip näher ist als das Wortakzentprinzip.
- In Deutschland kommt zusätzlich noch ein möglicher prosodischer Transfer aus dem Deutschen hinzu, der die Schüler_innen die Formen als Einheiten interpretieren lässt, die mit dem vorhergehenden Element eine semantische Einheit bilden.

Bei Schüler_innen in Deutschland stehen die phonologischen Merkmale des Türkischen unter dem Einfluss des Deutschen (vor allem der Vokalharmonie und des silbenzählenden Rhythmus). Dies wird gerade in der Phase des Schrifterwerbs und einer damit einhergehenden zunehmenden Sprachpraxis im Deutschen nachvollziehbar.

3.1.2 Zusammenschreibung von univalbalen Funktionswörtern

Univerbale Funktionswörter werden sowohl in Türkei-türkischen als auch in Deutschland-türkischen Schülerschreibungen häufig zusammengeschrieben²², siehe folgendes Beispiel:

Beispiel (3):	Schülerschreibung:	<biraraya>	Orthographisch korrekt:	<bir araya>
		bir-ara-ya		
		eins-Raum-DAT		
		»zusammen«		

22 Menz/Schroeder, Türkçenin yazımına yeni bir yaklaşım.

Umgekehrt wird sowohl in Deutschland-türkischen als auch in Türkei-türkischen Schülerschreibungen das mehrsilbige Potentialsuffix *-abil-* von Schüler_innen – etymologisch richtig – als das Verb *bil-* »wissen« analysiert; mit dem ersten Teil (hier: *sora*) als eine modifizierende Konverbstruktur:

Beispiel (4): Schülerschreibung	<sora bilirmiyim>	sor-a bilir-mi-yim frag-CV kann-AOR-QUE-1SG »Kann/darf ich fragen?«
Orthographisch korrekt:	<sorabilir miyim>	sor-abil-ir-mi-yim frag-POT-AOR-QUE-1SG »Kann/darf ich fragen?«

Die orthographisch korrekte Schreibweise wäre die Schreibung als ein Wort; allerdings mit der getrennt geschriebenen Fragepartikel. Es handelt sich hierbei um eine Falschschreibung, die auf der Grundlage einer inkorrekten, aber historisch möglichen Analyse basiert.

3.2 Regelwidrige Wortschreibungen in Deutschland-türkischen Texten

Wir kommen nun zu den Fällen, die sich ausschließlich in den Deutschland-türkischen Texten beobachten lassen. Es handelt sich zum einen um einige (regelwidrige) Wortzusammenschreibungen (3.2.1), und zum anderen um (regelwidrige) Getrenntschreibungen von Suffixen (3.2.2), auf die wir noch expliziter eingehen werden.

3.2.1 Zusammenschreibungen in deutsch-türkischen Schülertexten

Zu dieser Gruppe gehören zum einen nominale Komposita, die ein Äquivalent im Deutschen haben:

Beispiel (5):	Deutsch-türkisch:	<işdünyası> iş-dünya-sı Arbeit-Welt-POSS »Arbeitswelt«
	Orthographisch korrekt:	<iş dünyası>

Weitere Fälle betreffen Zusammenschreibung bei nicht-deiktischen Lokaladverbien und einem Verb in Folge, wie im folgenden Beispiel:

Beispiel (6):	Deutsch-türkisch:	<geridöndün> geri dön-dü-n zurück umkehr-PRÄT-2SG »du bist zurückgekehrt«
	Orthographisch korrekt:	<geri döndün>

In diesem Beispiel (6) kann eine Interpretation des Lokaladverbs im Sinne eines deutschen Präverbs (*zurück-*) zugrundegelegt werden.

Weiterhin tauchen Zusammenschreibungen häufig bei der Schreibung des anaphorischen adnominalen Demonstrativpronomens *o* mit dem Folgeelement auf, wie in den im folgenden Beispiel zusammengetragenen Fällen:

Beispiel (7):		
Deutsch-türkisch:	Orthographisch korrekt:	
<ozaman>	<o zaman> dies Zeit	»zu der Zeit«
<ofelaketi>	<o felaketi> o felaket-i dies Katastrophe-AKK	»diese Katastrophe«
<ogünde>	<o günde> o gün-de dies Tag-LOK	»an diesem Tag«
<o sudan>	<o sudan> o su-dan dies Wasser-ABL	»aus diesem Wasser«

Der Einfluss des Deutschen macht sich demnach nicht nur auf phonologischer Ebene bemerkbar, sondern die im Deutschen dominanten morphologischen Prinzipien der Wortabgrenzung zeigen ebenfalls erhebliches Interferenzpotential bei Schreibungen von Schüler_innen.

3.2.2 *Getrenntschreibungen von Suffixen in Deutschland-türkischen Schülertexten*

Die Getrenntschreibung von Suffixen ist ein Merkmal Deutschland-türkischer Schülertexte, das weder zufällig noch in Einzelfällen auftritt. Vielmehr sind aus dem vorliegenden Korpus bestimmte Tendenzen bzw. Regeln abzulesen. Die getrennt geschriebenen Suffixe lassen sich in drei Gruppen fassen:

- Gruppe 1: nicht akzentuierbare Suffixe,
- Gruppe 2: adverbiale Kasussuffixe (Ablativ, Lokativ und Instrumental),
- Gruppe 3: Pluralsuffix, Wortbildungssuffixe und ganze Suffixketten.

Gruppe 1: nicht akzentuierbare Suffixe (Konditionalsuffix, Negationssuffix)

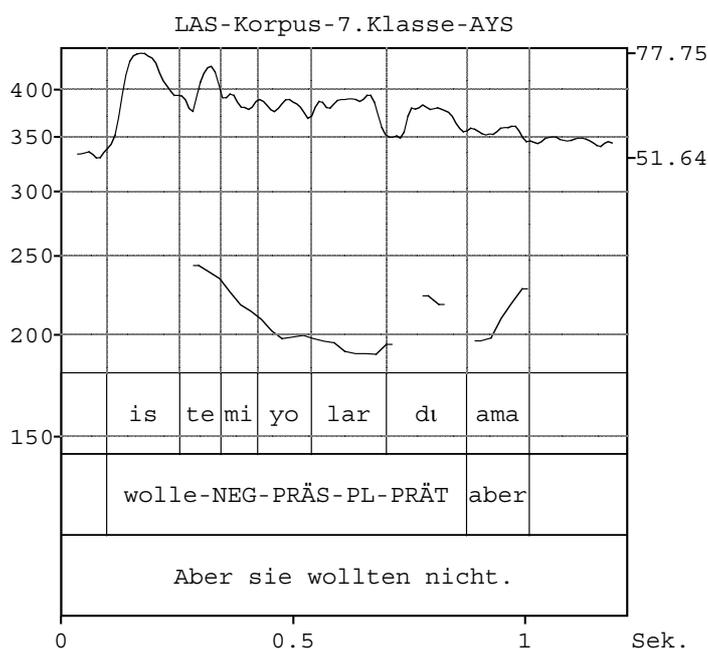
Über ein Drittel der im Teilkorpus 1 der LAS-Studie vorgefundenen Getrenntschreibungen betrifft solche Suffixe, die nicht akzentuiert werden können, das Konditionalsuffix *-sA* und das Negationssuffix *-mA*; die insgesamt 26 Fälle setzen sich aus Vorkommen zusammen wie die Getrenntschreibung im folgenden Beispiel:

Beispiel (8): Schülerschreibung:	<gider sek> gid-er-se-k geh-AOR-KOND-1PL	»wenn wir gehen«
Orthographisch korrekt:	<gidersek>	

Die Trennung vom Stamm geschieht an Stellen, an denen der »markierte« unveränderbare Wortakzent auftritt. Es ist anzunehmen, dass Wortakzent aufgrund seiner Markiertheit von den Schüler_innen (fälschlicherweise) als graphematisches Ausgrenzungskriterium interpretiert wird.

Beispielhaft soll hier das Negativsuffix *-mA* näher betrachtet werden. Es hat wie alle für diese erste Gruppe von Suffixen, von denen wir annehmen, dass der Wortakzent in der Analyse der Schüler_innen als Ausgrenzungskriterium dient, eine »markierte Akzentuierung«, aber auch eine bemerkenswerte, fallende Intonationskontur, wie sie in der folgenden akustischen Messung der Äußerung einer türkisch-deutsch bilingualen Siebtklässlerin aus dem LAS-Projekt sichtbar wird:

Schaubild 5: Die Artikulation einer türkisch-deutschen Schülerin; 7. Klasse, LAS-Korpus



Die Grundfrequenz fällt unmittelbar nach der akzentuierten Silbe, dem Gipfel der Grundfrequenz in der gesamten Einheit. In Schaubild 5 ist dies die zweite Silbe des verbalen Stammes *iste* (»wollen«). Die Bewegung auf der Silbe *te*, die im Schaubild als Fallbewegung gedeutet werden könnte, stellt eine Anpassung der Messung an die folgende Fallbewegung dar und stellt

somit nicht die Perzeption als akzentuierte Silbe in Frage. Der Onset des Negativsuffixes ist der Start der Fallbewegung, die sich auf den folgenden Silben fortsetzt. Levi²³ untersucht solche Akzentuierungsmerkmale des Türkietürkischen und beschreibt sie mit der Kontur H*LL%.

Wir sehen hier eine Verbindung der Artikulation durch die Schüler_innen zu ihren Verschriftlichungen: Eine abweichende Akzentuierung und eine perzeptiv markante Kontur, die sich durch ihre Fallbewegung von den umgebenden Silben abhebt, wird möglicherweise viel stärker als ein abgetrenntes Element wahrgenommen. Dementsprechend wird auch orthographisch eine Wortgrenze gesetzt. Hinzu kommt, dass ein feststehender Akzent, wie er den Schüler_innen aus dem Deutschen bekannt ist, auch ein Äußerungsende bzw. das Ende einer semantischen Einheit projizieren kann. Daher ergibt sich der Eindruck, dass zwischen dem Verbstamm und der Suffixkette eine Grenze zu setzen ist.

An dieser Stelle legen unsere Daten die These nahe, dass Suffixe als eine Funktionswortklasse interpretiert werden und sich im Sprachgebrauch bilingualer Kinder vom Standardtürkischen unterscheiden.

Gruppe 2: adverbiale Kasussuffixe (Ablativ, Lokativ und Instrumental)

Die Getrennschreibungen von Suffixen in der zweiten Gruppe betreffen die Kasussuffixe des Ablativs, des Lokativs und des Instrumental (bzw. Komitativ/Soziativ).

Morphologisch sind ABL (-*dAn*), LOK (-*dA*) und INSTR (-(*y*)*lA*) Kasus, die adverbiale Relationen ausdrücken. Im Deutschen werden äquivalente Kategorien durch Präpositionen wiedergegeben. Der Ablativ versprachlicht die Quelle der Bewegung und kann im Deutschen mit den Präpositionen *von* und *aus* wiedergegeben werden. Der Lokativ gibt einen stativen Ort an und ist im Deutschen mit *in*, *an*, *bei*, *auf* usw. wiederzugeben. Das Instrumental verweist auf Relationen, die im Deutschen mit der Präposition *mit* ausgedrückt werden können.

Im Teilkorpus 1 wurden in 21 (aus 88) Fällen von Suffix-Getrennschreibungen diese adverbialen Kasusmarkierungen getrennt geschrieben. Davon betrafen 14 Fälle das Ablativsuffix, 4 Fälle das Lokativsuffix und 3 Fälle das Instrumentalsuffix.

Das Ablativsuffix ist durch seine geschlossene Silbenform (-*dAn* – CVC) ›schwerer‹ als die anderen Kasusmarkierungen, die entweder rein vokalisch sind oder eine CV-Form haben. Diese Eigenschaft mag mit ein Grund dafür sein, warum der Ablativ wesentlich häufiger als die übrigen Kasussuffixe getrennt geschrieben wird.

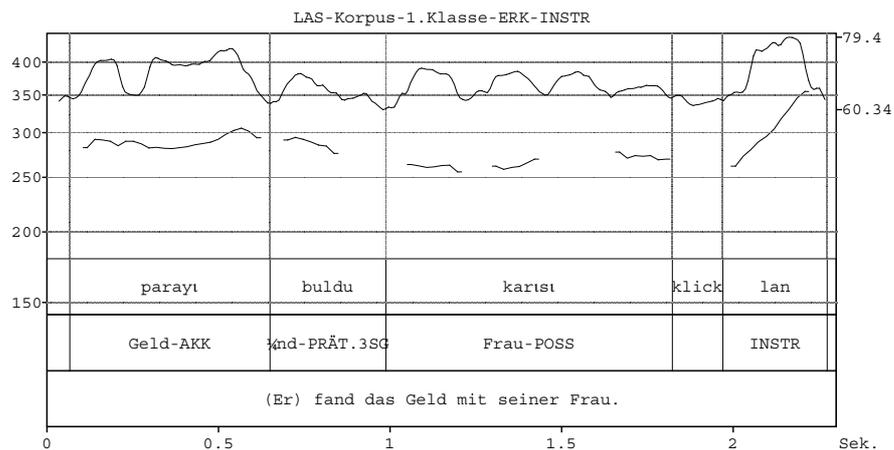
23 Susannah Levi, Acoustic Correlates of Lexical Accent in Turkish, in: Journal of the International Phonetic Association, 35. 2005, H. 1, S. 73–97.

Die Instrumentalmarkierung weist im Gegensatz zu anderen Kasusmarkierungen eine morphologische Besonderheit auf: Sie ist klitisch und nimmt den Wortakzent nicht auf. Durch den fehlenden Akzent neigen die Schüler_innen dazu, eine Wortgrenze zu setzen. Im Gegensatz zu den anderen Suffixen dieser Gruppe hat die Instrumentalmarkierung mit *ile* eine postpositionale Variante, die zweisilbig ist und als Wort mit selbständiger vokalharmonischer Assimilierungsdomäne in der standardtürkischen Orthographie getrennt geschrieben wird. *ile* taucht erstaunlich häufig in den Texten auf – erstaunlich, da die postpositionale (›Wort‹)-Variante im mündlichen Sprachgebrauch eher selten ist.

Vorstellbar wäre ein Analyseschluss, bei dem zunächst ABL und INSTR auf der Grundlage eben auch der phonologischen Oberflächenkriterien als ›Wörter‹ interpretiert werden. Die LOK-Markierung, die das Oberflächenkriterium nicht erfüllt, wird dann analog interpretiert.

Abgesehen davon ist im Deutschlandtürkischen eine Veränderung des Instrumentals anzunehmen, die in Form von *-lan* als eine geschlossene Silbe produziert wird. Ob sich die Sprecher bei dieser Form der differierenden Eigenschaft des Suffixes und des Zusammenhangs mit der klitischen Form bewusst sind, kann bezweifelt werden. Wie Schaubild 6 zeigt, wird das Instrumentalsuffix auch in der gesprochenen Form von den Kindern als eigenständige Einheit produziert.

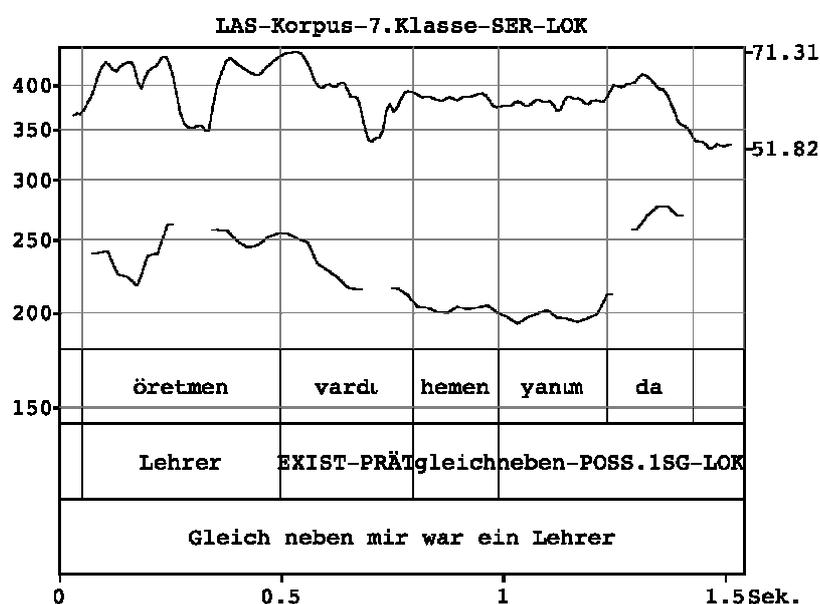
Schaubild 6: Die Artikulation eines Erstklässlers, LAS-Korpus, Kind: ERK



Wie in den Audiodaten häufig zu beobachten ist, werden in den mündlichen Nacherzählungen der Schüler_innen im LAS-Korpus auch prosodische Grenzsignale produziert, die die Suffixe eindeutig artikulatorisch von dem Stamm abtrennen. Der prosodische Bruch wird in Schaubild 6 insbesondere auch durch den Klick (ein Zungenschmalzen) zwischen der vorangehenden Silbe und dem *lan* deutlich. Außerdem findet sich sehr häufig auch die steigende Intonation, insbesondere dann, wenn wie in diesem Fall das Suffix die letzte Silbe der Gesamtäußerung bildet. Diese Art der prosodischen Grenzziehung bleibt möglicherweise nicht ohne Auswirkung auf die Schreibweise dieses Suffixes.

Das folgende Schaubild der Artikulation des Lokativsuffixes²⁴ durch einen türkisch-deutschen Schüler aus der siebten Klasse weist eine ähnlich steigende und markante Kontur auf:

Schaubild 7: Die Artikulation eines bilingualen Schülers; 7. Klasse, LAS-Korpus, Kind: SER



24 Das Lokativsuffix, das der großen Vokalharmonie gehorcht, wird im Bild getrennt vom Verbstamm dargestellt, um zu verdeutlichen, dass die Silbengrenzen mit den spezifischen Konturen übereinstimmen. In der Orthographie wäre das Beispiel als <Öğretmen vardı hemen yanımda> zu notieren. Das Graphem <ğ> fehlt im Bild, da

Wie zuvor beim Instrumentalsuffix, wurde auch hier beim Lokativsuffix eine steigende Kontur produziert, die gleichzeitig das Einheiten-/Äußerungsende markiert. Die phonologischen Kriterien im Deutschlandtürkischen bestehen also nicht nur in der abnehmenden Relevanz der Vokalharmonie, sondern ebenso in einer spezifischen Intonation, die zu einer Wahrnehmung als separierte Elemente beiträgt. Wortgrenzen sind also in den Fällen nicht mit vokalharmonischen Regeln identisch, in denen das Deutschlandtürkische die von Queen²⁵ als »fusion« bezeichneten prosodischen Merkmale trägt: eine steigende Kontur, die als die Endintonation der Gesamteinheit mit L*HH% bezeichnet werden kann.

Es gibt offenbar gute Gründe anzunehmen, dass die türkischen Suffixe im Sprachkontakt mit dem Deutschen als Funktionswörter analysiert werden. Diese Analyse dominiert dann die phonologischen Kriterien der Vokalharmonie, die die Zusammenschreibung bedingen müssten. Rehbein vertritt eine ähnliche These, nach der z.B. Kasussuffixe im Deutschlandtürkischen sprachstrukturelle Veränderungen durchgemacht haben: »the case system is being dismantled«.²⁶ Im Falle des Lokativsuffixes nimmt er an, dass das Suffix in dem Beispiel, das er anführt, mit einer Präpositionalphrase gleichgesetzt wird. Die Schreibungen in Rehbeins Daten differieren allerdings von unseren Daten (dort tendieren die Schüler_innen zu Zusammenschreibungen), was möglicherweise als ein Hinweis auf das Vorhandensein bestimmter Erwerbsstufen interpretiert werden kann.

Gruppe 3: Pluralsuffix, Wortbildungssuffixe und ganze Suffixketten

Die Trennung ganzer Suffixketten am Verb, die Getrennschreibung von Wortbildungssuffixen und Eigennamen, bei denen die Getrennschreibung eine Alternative zum Apostroph darstellen kann, bilden eine dritte Gruppe von Suffixen (41 aus insgesamt 88 Getrennschreibungen), die von Schüler_innen als eigenständiges Wort geschrieben werden. Aber auch die nominale Pluralmarkierung mit *-Ar* gehört zu dieser Gruppe. Diese Art der Getrennschreibung kommt vor allem in den unteren Klassenstufen vor, wie im folgenden Beispiel:

dieses Symbol in dem Programm, in dem die akustischen Daten bearbeitet wurden, nicht dargestellt werden konnte.

25 Queen, *Bilingual Intonation Patterns*, S. 77; ders., *Phrase-final Intonation in Narratives Told by Turkish-German Bilinguals*, S. 175.

26 Jochen Rehbein, *Turkish in European Societies*. Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit: Universität Hamburg 2001, S. 12f.

Beispiel (9): Verschriftung einer Bildergeschichte durch einen türkisch-deutschen Grundschüler

Lela kuşlara yem veriyor.
 Lela kuşlara camdan bakıyor.
 Lela cama vuruyor, çünkü kuşlar uçsun.
 Lela zeviniyor çünkü kuşlara kedi onu yemedi.

Standardorthographie:

Lela kuşlara yem veriyor.	Leyla Vogel-PL-DAT Futter gib-PRÄS.3SG
Lela kuşlara camdan bakıyor.	Leyla Vogel-PL-DAT Fenster-ABL guck-PRÄS.3SG
Lela cama vuruyor.	Leyla Fenster-DAT klopf-PRÄS.3SG
Çünkü kuşlar uçsun.	weil Vogel-PL flieg-OPT.3SG
Lela seviniyor.	Leyla freu-PRÄS.3SG
Çünkü kuşlar uçtu.	weil Vogel-PL flieg-PRÄT.3SG
Kedi onu yemedi.	Katze PRON.3SG-AKK fress-NEG-PRÄT

Leyla gibt den Vögeln Futter. Leyla guckt aus dem Fenster die Vögel an. Leyla klopft an das Fenster. Weil, die Vögel sollen fliegen. Leyla freut sich. Weil, die Vögel sind geflogen. Die Katze hat ihn nicht gefressen.

In drei von vier Fällen, in denen der Schüler die Pluralmarkierung verwendet, schreibt er das Suffix getrennt vom Nomen. Zwei dieser Fälle stellen eine Suffixkette dar, da sie zusätzlich die Dativmarkierung tragen.

Die Beobachtungen, die insbesondere das letzte Beispiel bestätigt, lassen einen Schluss zu, der für alle drei Gruppen von Getrenntschreibungen von Suffixen gilt: ›Unsicherheit‹ statt neuer Regelbildung. Da es keine oder nur sehr wenig textinterne Konsistenz bei den Getrenntschreibungen von Suffixen gibt, ist davon auszugehen, dass zunächst eine große Unsicherheit bei der Schreibung vorherrscht und dass sich noch keine durchgehend zu beobachtenden Regeln im Deutschlandtürkischen etabliert haben. Da bei einigen Texten auch eine geringe Zahl von Abweichungen festzustellen ist – bei 21 der 35 Texte wird lediglich ein- bis zweimal getrennt geschrieben –, besteht die Notwendigkeit, die Ergebnisse mit dem Sprachstand der Schüler_innen, in deren Texten Getrenntschreibung gehäuft auftritt, zu korrelieren. So müsste eine weitere Untersuchung auch die Differenzierung von Erwerbsstufen zum Ziel haben.

4 Das türkische Wort in der Analyse der Schüler

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Türkisch-Schreibungen bilingualer Schüler_innen in Deutschland sich nur teilweise ähnlich gestalten wie die Probleme monolingual türkischer Schüler_innen in der Türkei, und

dass bilinguale Schüler_innen in Deutschland, abhängig vom sprachlichen Input, andere Kriterien für die Definition und die Schreibung der Einheit Wort einsetzen.

Bei Problemfällen, zum Beispiel bei der Zusammen- und Getrennschreibung von Klitika wie *dA* haben auch Türkei-türkische Schüler_innen Schwierigkeiten. Jedoch gibt es einen Bereich, der in besonderer Art den Sprachkontakt kennzeichnet, dem bilinguale Kinder und Jugendliche in Deutschland ausgesetzt sind. Dieser betrifft die Getrennschreibung von Suffixen bzw. ihre Analyse als eigenständige Worte durch die Schüler_innen. Solche Schreibungen kommen im Türkisch-türkischen nicht vor und sind den Bedingungen von Sprache in der Migration geschuldet.

Zudem sind Texte Deutschland-türkischer Schüler_innen weniger konsistent, was die Schreibungen von Wortgrenzen angeht, insbesondere die Getrennschreibung von Suffixen wird in kaum einem Text konsistent durchgehalten.

Die türkischen Migrant_innen in Deutschland (und in anderen europäischen Ländern) formen eine sozial sehr heterogene Gruppe, was hier daran deutlich wird, dass selbst in ein und derselben Klasse Schüler_innen einen sehr unterschiedlichen Stand des Schriftspracherwerbs im Türkischen zeigen können.

Die Unterschiede in den Textprodukten und die verschiedenen Lösungen, die Schüler_innen bei der Schreibung von Wörtern finden, sind abhängig von der Intensität des Transfers vom Deutschen und von der Intensität des Transfers vom gesprochenen Türkisch. Dabei sind die mündlichen Varietäten und Registerbildungen des Türkischen in der Migration zu bedenken, die einen unterschiedlichen Grad an Vertrautheit mit komplexen morphologischen Strukturen und an Vertrautheit mit den Regeln der türkischen Orthographie zur Konsequenz haben. Das bedeutet, dass auch der Türkischunterricht in Deutschland auf die Wahrnehmung und die Schreibung von Wörtern (Suffixen als sprachliche Einheiten) einen erheblichen Einfluss hat und sich in der Schreibung der Schüler_innen, die an einem solchen Unterricht teilgenommen haben, niederschlägt. Sie schreiben weniger Suffixe als eigenständige Worte, sondern folgen den Regeln der türkischen Orthographie.

Die Entfernung von der schriftsprachlichen Praxis in der Türkei führt offenbar tendenziell zu anderen Lösungsstrategien bei orthographischen ›Problemfällen‹. Hierzu dient die Kontaktsprache Deutsch als zusätzlicher Orientierungspunkt in der Strategientwicklung bei der Schreibung. Die Analyse der Daten legt nahe, dass das syntaktische und morphologisch definierte Wort an die Stelle des phonologischen Wortes tritt.

Zweisprachig- und Zweischriftlichkeit führen entsprechend zu Erwerbsdynamiken, die sich von denen im Herkunftsland unterscheiden. Die

Getrennschreibung von Suffixen, die als Erwerbsphase der türkischen Schriftlichkeit in Deutschland auftritt, ist ein Ergebnis der Kontaktsituation.

Dennoch muss festgestellt werden, dass in den deutsch-türkischen Texten kein ›Systemkollaps‹ auftritt, sondern eine systematische Reanalyse bei Unsicherheiten stattfindet. Das bedeutet, die Getrennschreibungen von Suffixen sind Ergebnisse von sinnvollen (aber eben nicht normgerechten) Analysen, die die Schreiber_innen vornehmen. Dabei muss auch die Mündlichkeit, die Wahrnehmung von Akzenten beispielsweise, die sich in beiden Sprachen fundamental unterscheidet, als mögliche Quelle der Analyse der Schüler_innen stärker in Betracht gezogen werden. Die Orientierung an der gesprochenen Sprache des Deutschen und des Türkischen bei Schüler_innen, die nicht mit der Orthographie des Türkischen vertraut sind, wird daran deutlich, dass sie morphologische und phonologische Kriterien zur Definition von Wortgrenzen in der Schreibung anders einsetzen, als dies in beiden Ausgangssprachen und in beiden orthographischen Systemen der Fall ist.

Wie zu Beginn bereits angemerkt, stellt der Erwerb von Mehrschriftigkeit eine Auseinandersetzung mit sprachspezifischen Verschriftungsstrategien im Kontext eines schwachen Inputs und der Entfernung von einer bestimmten Sprachpraxis dar und unterliegt dem Transfer und den Entlehnungen aus der dominanten Schriftsprache Deutsch.

Dementsprechend ist die Schriftlichkeit von zweisprachigen Schüler_innen in ihrer Herkunftssprache insgesamt innerhalb der schriftkulturellen Praxis der jeweiligen Sprachen *in der Migration* zu verorten und zu bewerten.

**Schrifterwerb
unter den Bedingungen von
Fremdsprachenunterricht**

Adelheid Kierepka

Historischer Blick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Fremdsprachen sind ein vergleichsweise junges Unterrichtsfach in der Grundschule, das erst mit dem Schuljahr 2005/2006 in allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland flächendeckend eingeführt worden ist. Erste Versuche, die übrigens sehr erfolgreich waren, wurden bereits in den 1960er Jahren durchgeführt. Seitdem wurden verschiedene Modelle des Fremdsprachenlernens in der Grundschule mit zum Teil sehr unterschiedlichen Inhalten und Zielsetzungen entwickelt. Allen Modellen ist gemeinsam, dass sich der Fremdsprachenunterricht in das pädagogische Konzept von Grundschule einpassen muss und zu keiner Elitenbildung führen darf. Dies hat zu weitreichenden didaktisch-methodischen Konsequenzen für die alters- und kindgerechte Gestaltung des Lehrens und Lernens geführt; ein Prozess, der noch nicht abgeschlossen ist. Das zeigen vor allem die kontroversen Diskussionen über den Zeitpunkt des Beginns des Fremdsprachenunterrichts, die Erziehung zur Mehrsprachigkeit und vor allem die Rolle der Schriftsprache im Fremdsprachenlernprozess.¹ Der Artikel fokussiert vor allem auf den frühen Fremdsprachenunterricht seit den 1980er Jahren, da in dieser Phase eine Vielzahl von Ansätzen mit unterschiedlichen, zum Teil kontroversen Inhalten und Zielsetzungen entwickelt und ausprobiert wurde. Sie sind Ausdruck für die Schwierigkeiten in der Standortbestimmung des frühen Fremdsprachenunterrichts im Gesamtkonzept des schulischen Fremdsprachenlernens.

1 Fremdsprachenunterricht in der Grundschule von 1960 bis heute

Die flächendeckende Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule stellt einen bildungspolitischen Wendepunkt mit weitreichenden Folgen dar: Fremdsprachen gehören von nun an zur Grundbildung aller Kinder.

1 Zum letzten Punkt vgl. die Beiträge von Bärbel Diehr und Stefanie Frisch sowie Constanze Weth in diesem Band.

Bereits in den 1960er und 1970er Jahren wurden Fremdsprachen an staatlichen Grundschulen in Deutschland unterrichtet.² In der DDR wurde Russisch seit der 3. Klasse an Spezialschulen unterrichtet. Im Saarland und in Hessen sowie Niedersachsen und Schleswig-Holstein gab es vereinzelt Versuche in Französisch und Englisch, von denen der Schulversuch von Doyé und Lüttge in Braunschweig ausführlich publiziert wurde.³

Das Ziel des Fremdsprachenlernens in der Bundesrepublik war es, die Leistungen der Schüler_innen am Ende ihrer Schullaufbahn durch die Nutzung der Fähigkeiten des frühen Kindesalters zu verbessern. Das beruhte vor allem auf der zu dieser Zeit weit verbreiteten Annahme, dass Kinder schnellere Sprachenlerner sind (›The younger the better hypothesis‹). In der Grundschule sollte die Sprache kind- und altersgerecht nicht als System, sondern als Instrument der Verständigung unterrichtet werden. Interkulturelle Ziele sowie die Erziehung zu Toleranz und Völkerverständigung wurden allerdings als sekundär angesehen.⁴ Verschiedene Ausprägungen dieses Konzepts waren von Fremdsprachendidaktiker_innen entwickelt worden; allerdings ohne Berücksichtigung einer bewussten Vernetzung und Integration grundschulpädagogischer *und* fachdidaktischer Aspekte. Das können mögliche Gründe für damals zahlreiche kritische Haltungen gegenüber der Einführung von Fremdsprachen in der Grundschule gewesen sein. So wurde der Unterricht als Überforderung angesehen: Die Grundschullehrkräfte selbst sahen das Erlernen der Muttersprache gefährdet und befürchteten einen unerwünschten Leistungsdruck auf die Kinder. Diese Kritiken, ein zur damaligen Zeit fehlender bildungspolitischer Handlungsdruck und Forschungsergebnisse, die die Effizienz des frühen Fremdsprachenunterrichts nicht überzeugend beantworteten⁵, waren die Gründe, dass die Versuche zunächst nicht weitergeführt wurden.

Zwanzig Jahre später allerdings bildete dieses Konzept die Grundlage für ein ergebnisorientiertes Fremdsprachenlernmodell. Mit den politischen Veränderungen in den 1990er Jahren in Europa und Deutschland wurde eine Reihe von bildungspolitischen Entscheidungen getroffen, die Sprachen als eine Kernkompetenz jeden Europäers ansahen und vielfältige Initiativen

2 An den Waldorfschulen gehörten Fremdsprachen bereits seit 1920 zum Angebot in der Grundschule.

3 Peter Doyé/Dieter Lüttge, Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Forschungsprojekt FEU, Braunschweig 1977.

4 Helmut Sauer, Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion: Skizze einer historisch-systematischen Standortbestimmung, in: Neusprachliche Mitteilungen, 2. 1993, S. 85–94, hier S. 85.

5 Die Ergebnisse des Burstall Reports können in diesem Zusammenhang auch einen negativen Einfluss auf die Weiterführung dieser Versuche gehabt haben. Vgl. hierzu Clare Burstall u.a., Primary French in the Balance, Slough 1974.

zum Fremdsprachenlernen förderten. So forderte die Europäische Kommission 1995 in ihrem Weißbuch über Bildung, dass die Bürger Europas fähig sein sollten, in drei Sprachen zu kommunizieren.⁶ Der Beginn des Fremdsprachenlernens in der Grundschule bekam damit eine neue und offizielle Legitimation, und es begann eine intensive Phase des Ausprobierens verschiedener Modelle. Anders als in den 1960er und 1970er Jahren galt als Schwerpunktsetzung die Erziehung zur Mehrsprachigkeit.⁷ Diversifiziertes Sprachenlernen mit starkem Akzent auf interkulturellem Lernen ist auch heute noch die Maxime der europäischen Sprachenpolitik.⁸ Die Modelle der *Begegnungssprachen*, wie ›Lerne die Sprachen des Nachbarn‹ in Baden-Württemberg und der Begegnung mit Sprachen⁹ in Nordrhein-Westfalen, fühlten sich dieser Aufgabe verpflichtet. Spracharbeit und Inhalte entwickeln sich im begegnungssprachlichen Konzept aus der echten Sprachbegegnung. Die Vermittlung interkultureller Erfahrung steht dabei über einer lernzielorientierten Progression. Demzufolge wird Begegnung mit Sprachen »ganzheitlich verstanden und bedeutet nicht nur Wahrnehmen und Kennenlernen, sondern kommunikatives Einüben von sprachlichen Ausdrucksmitteln und interkulturellem Lernen«. ¹⁰ Sprachen sollen entdeckt und die Kinder für die eigene und für andere Sprachen sensibilisiert werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen festzustellen. Damit enthalten die Begegnungssprachenmodelle Elemente des ›Language Awareness-Modells‹¹¹, das sich in Deutschland allerdings nicht durchsetzen konnte. Dieses Modell wurde in Großbritannien mit dem Ziel entwickelt, die Mutter- bzw. Zweitsprache Englisch durch erhöhte Aufmerksamkeit auf kommunikative Funktionen zu verbessern. Durch die sprachbetrachtende Reflexion wird ein

6 Angelika Kubanek-German, *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*, Bd. 2: Didaktik der Gegenwart, Münster 2003, S. 450.

7 Gisela Schmid-Schönbein, *Didaktik: Grundschulenglisch*, Berlin 2001, S. 16.

8 Pavel Cink, Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen, in: Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich, hg.v. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2005, S. 16.

9 Beide Modelle beeinflussten besonders in den 1990er Jahren das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Das empirische Forschungsprojekt von Manfred Pelz in den Jahren 1994–1998 ›Lerne die Sprachen des Nachbarn‹ beförderte insbesondere Französisch nachhaltig. In Nordrhein-Westfalen wurde mit dem Erlass von 1992 allen Kindern die Möglichkeit eröffnet, in der Grundschule anderen Sprachen zu begegnen. Eine Beschränkung auf eine bestimmte Sprache ist nicht vorgesehen. Die Wahl der Sprachen beruht vielmehr auf den Umgebungssprache(n) der Kinder.

10 Herbert Christ, Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter, in: Karl-Richard Bausch u.a. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 2003, S. S. 449–454, hier S. 451.

11 Das ›Language Awareness Konzept‹ wurde 1981 von Eric Hawkins entwickelt.

Bewusstsein für die Strukturen von Sprache(n) entwickelt. Somit trägt das ›Language Awareness Modell‹ zu einem verbesserten Fremdsprachenlernen bei.

Das Konzept der Begegnungssprachen ist konträr zum systematischen Fremdsprachenunterricht mit affektiven *und* sprachlichen Zielen. Sein kritischster Vertreter Peter Doyé beurteilte das erste Konzept demzufolge folgendermaßen: »Wenn man die Kinder der Grundschule mit ihren Dispositionen und Fähigkeiten, ihren Bedürfnissen und Wünschen ernst nimmt, darf man sie nicht mit Begegnungen abspeisen, sondern muss ihnen Gelegenheit bieten, Fremdsprachen zu *lernen*.«¹²

Das *Modell des systematischen Fremdsprachenunterrichts* beinhaltet die Vermittlung einer elementaren sprachlichen Kompetenz und damit das kontinuierliche Weiterlernen in der Sekundarstufe. Dieses Modell gewann in den 1990er Jahren mehr und mehr an Akzeptanz, nicht zuletzt durch die Tradition in den neuen Bundesländern, in denen Russisch seit den 1960er Jahren systematisch und ergebnisorientiert ab Klasse 3 gelehrt wurde. Die Abgrenzung vom Sekundarstufenunterricht ergibt sich hier aus dem didaktischen Vorgehen, indem emotionale und sozialerzieherische, musisch-spielerische und handelnd-kreative Verfahren eingesetzt werden. Die spezifischen Lernvoraussetzungen jüngerer Kinder werden durch überwiegend (aber nicht ausschließlich) mündliches Lernen berücksichtigt.¹³ Unterrichtsorganisatorisch wechseln zudem die Aktions- und Sozialformen häufig. Kritiker dieses Modells sehen keine Trennschärfe vom Sekundarstufenunterricht, weil durch das Fehlen der Auseinandersetzung mit den die Kinder umgebenden Sprachen auf die interkulturelle Erziehung verzichtet wird.¹⁴ Entsprechend schlussfolgert Pelz 1992: »Das Begegnungssprachenkonzept, nicht aber die bequeme Reduktion auf sprachliche Kompetenzen, ist die anspruchsvolle und verantwortungsbewusste Antwort auf Erfordernisse der Zeit.«¹⁵

Als weiteres Modell wurde das *Immersionsmodell* entwickelt, das vereinzelt an einigen bilingualen Schulen praktiziert wird. Hier werden alle

12 Peter Doyé, Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 44. 1991, H. 3, S. 145–148, hier S. 146, Hervorhebung im Original.

13 Karlheinz Hellwig, Fremdsprachen in der Grundschule zwischen Spielen und Lernen, in: Gundi Gompf (Hg.), Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3: Lernen für Europa, Berlin 1992, S. 38–50, hier S. 39.

14 Hans Bebermeier, Begegnung mit Sprache(n) in den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, in: Irmintraut Hegele (Hg.), Kinder begegnen Fremdsprachen, Braunschweig 1994, S. 33–50, hier S. 36.

15 Manfred Pelz, zu Peter Doyé: Systematischer Fremdsprachenunterricht vs. Begegnung mit Fremdsprachen, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 45. 1992, S. 167–169, hier S. 167.

oder einige Lernbereiche der Grundschule in der fremden Sprache vermittelt. Dadurch ist die Sprache nicht Lerngegenstand, sondern Kommunikationsmittel. Der Unterricht ist inhaltsorientiert und ganzheitlich ausgerichtet, und die Kinder lernen handlungsorientiert und spielerisch mit allen Sinnen. »Ziel dieses Lernens in zwei Sprachen ist es, eine Öffnung zu individueller Mehrsprachigkeit anzubahnen.«¹⁶

2 Grundschulfremdsprachenunterricht und Mehrsprachigkeit

»Durch die Aufnahme einer Fremdsprache in den Unterricht der Primarstufe bekommt jedes Kind die Chance, eine Fremdsprache zu lernen, schafft man Raum für weitere Fremdsprachen; Raum nicht nur für die in den Schulen traditionell angebotenen Sprachen, sondern auch für andere Sprachen aus der Sprachenvielfalt des eigenen Landes, für die Sprache der Nachbarn oder die anderer Länder.«¹⁷

Schon frühzeitig wurde in der Bundesrepublik Deutschland auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit aufmerksam gemacht. 1980 wurden zur Durchsetzung von Mehrsprachigkeit im Kontext institutionellen Fremdsprachenlernens von führenden Fremdsprachendidaktikern die Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft veröffentlicht.¹⁸ Diese Empfehlungen waren eine Reaktion auf die Unzulänglichkeiten des deutschen Bildungswesens, die jungen Menschen auf das Leben in einer sprachenteiligen Gesellschaft vorzubereiten. Um die Fixierung auf das Englische und die Begünstigung des Lateinischen in den 1980er Jahren zu überwinden und Raum für das Erlernen mehrerer Sprachen zu geben, sprachen sich die Verfasser der Empfehlungen dafür aus, bereits in der Grundschule zu beginnen, die Kinder mit Sprachen bekannt zu machen; genannt wurden hier die Herkunftssprachen und europäische Nachbarsprachen. Dies sollte auf spielerische Art und Weise geschehen, in möglichst vielen bilingualen und bikulturellen Schulen oder Klassen, in denen ausländische Kinder die deutsche Sprache und deutsche Kinder zusammen mit ihnen in elementaren Formen den Umgang mit den Herkunftssprachen üben.¹⁹ Englisch, aber auch die romanischen Sprachen sollten dann in der Sekundarstufe 1 als Fundamental-

16 Christ, Erwerb von Fremdsprachen, S. 451.

17 Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen, Goethe-Institut, München 1996, S. 6.

18 An der Erarbeitung der Homburger Empfehlungen waren u.a. Herbert Christ, Konrad Schröder, Harald Weinrich, Franz-Josef Zapp und Helmut Sauer beteiligt.

19 Thomas Finkenstaedt/Konrad Schröder, Sprachen im Europa von morgen, Berlin 1992.

sprache und Verkehrssprache und in der Sekundarstufe 2 als Erschließungssprache hinzutreten.

Die aktuelle Entwicklung deutet darauf hin, dass sich Mehrsprachigkeit für die meisten Schüler_innen am Ende der Grundschulzeit auf zwei Sprachen, nämlich auf Deutsch und Englisch hin verengt.²⁰ Der Frühbeginn in Deutschland wie in Europa heißt gegenwärtig im Regelfall Englisch.²¹ An deutschen Grundschulen durchbricht lediglich das Saarland diese Sprachenfolge mit Französisch als erster Fremdsprache. In weiteren fünf Bundesländern – Baden-Württemberg, Brandenburg, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen – wurden 2008/2009 entsprechend einer Erhebung von Gundi Gompf neben Englisch als weitere Fremdsprachen u.a. Französisch, Italienisch, Russisch, Tschechisch und Polnisch angeboten.²² Die Gründe für eine Entwicklung hin zum Englischen sind vielfältig. Das Englische hat in vielen Bereichen der alltäglichen Kommunikation (Medien, Wirtschaft, Sport) die Funktion einer Lingua franca. Das beeinflusst vor allem die Entscheidung der Eltern bei der Wahl der Sprachen.²³ Aber auch Schülerinteresse und der leichte Einstieg in die Sprache sind als Gründe zu nennen.

Neben der großen Begeisterung in den Grundschulen für Englisch lassen sich verschiedene Positionen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Grundschule ausmachen:

- (1) Es müssen Konzepte entwickelt werden, mit deren Hilfe es gelingt, nicht nur Englisch und Französisch besonders zu fördern, sondern möglichst alle Sprachkenntnisse, mit denen Kinder in die Schule kommen.²⁴ Gogolin mahnt an, dass die Grundschule in der Pflicht ist, der sprachlichen und kulturellen Pluralität der Gesellschaft Rechnung zu tragen.²⁵ Sie

20 Horst Bartnitzky, Skizze für ein neu sortiertes Grundschul-Curriculum Sprachen, in: Fremdsprachenfrühbeginn, 1. 2003, S. 7–9, hier S. 7.

21 Eurydice Network (Hg.), Key Data on Teaching Languages at School in Europe, Eurydice European Unit, Brüssel 2005, S. 11.

22 Kinder lernen europäische Sprachen (Kles) e.V., Synopse: Fremdsprachenlernen ab Klasse 1. Stand August 2008, <http://www.kles.org/pdf-dateien/Synopse2008-2009.pdf> (22.8.2010).

23 In einer Studie in NRW von 1995, in der Grundschulen ihr Sprachenangebot selbst wählen konnten, entschieden sich 74% der Schulen für Englisch, 11% für Französisch und 15% für weitere Sprachen. Dieses Ergebnis ist besonders erwähnenswert, da NRW das Begegnungssprachenmodell im Fremdsprachenunterricht der Grundschule in den 1990er Jahren praktizierte, das auf Sprachenvielfalt ausgerichtet war. Vgl. Christiane Blondin u.a., Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung, Berlin 1998, S. 33.

24 Christoph Kodron, Die Zeit für eine neue Sprachenpolitik ist reif!, in: Gompf (Hg.), Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3, S. 76–81, hier S. 80.

25 Helmut Sauer, Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Geschichte des frühbeginnenenden Fremdsprachenlernens, in: Adelheid Kierepka u.a. (Hg.), Frühes Fremdspra-

möchte die Muttersprachen der Grundschul Kinder stärker berücksichtigt wissen. Durch das frühe Festlegen auf nur die eine Fremdsprache Englisch im Unterricht wird die mehrsprachige Umgebung der Kinder nicht in gebührendem Maße berücksichtigt und darüber hinaus die Chance für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund vertan.

- (2) Begegnung mit fremden Sprachen ist nicht nur Anliegen des Fremdsprachenunterrichts. So plädiert Edelhoff für eine Begegnung mit Sprachen als Bestandteil des Unterrichts in verschiedenen Fächern unter der Einbeziehung der besonderen kulturellen Bedürfnisse und Möglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund.²⁶
- (3) Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule wird von einer großen Zahl von Französischdidaktiker_innen gefordert²⁷, um der alleinigen Vorherrschaft des Englischen entgegenzuwirken. So meint Freudenstein: »Wenn wir zur Mehrsprachigkeit erziehen wollen, dann sollten die beiden gängigen Fremdsprachen unseres Schulwesens – Englisch und Französisch – in die Grundschule verlegt werden, damit dann ab Klasse 5 in der weiterführenden Schule Zeit für das Erlernen weiterer Fremdsprachen gegeben ist.«²⁸
- (4) Der Widerstand gegen Englisch in der Grundschule ist keine geeignete Maßnahme, die benachteiligten »kleineren« Sprachen zu fördern.²⁹ Es müssen Alternativen zu Englisch in die Planung der Kultusministerien eingehen. Und dabei sollte nicht nur an Französisch gedacht werden.³⁰ Bereits 1990 von Schröder angemahnt, hat sich diese Forderung bis heute noch nicht durchgesetzt.³¹

chenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven, Tübingen 2004, S. 11–33, hier S. 17.

- 26 Christoph Edelhoff, Fremdsprachen in der Grundschule – Herausforderung und Wagnis, in: ders. (Hg.), Englisch in der Grundschule und darüber hinaus, Frankfurt a.M. 2003, S. 142–150, hier S. 144.
- 27 Vgl. Edeltraud Mayer, Es muss nicht immer Englisch sein. Ein Plädoyer für Französisch in der Grundschule, in: Gundi Gompf (Hg.), Kinder lernen europäische Sprachen e.V. Förderverein für frühes Fremdsprachenlernen. Jahrbuch 90, Stuttgart 1990, S. 62–68, hier S. 63.
- 28 Reinhold Freudenstein, Versäumt die Schule die europäische Integration?, in: Gompf (Hg.), Kinder lernen europäische Sprachen, S. 9–14, hier S. 12.
- 29 Heinz Helfrich, Englisch bereits in der Grundschule – Ein Widerspruch zur erwünschten Sprachenvielfalt, in: Gompf (Hg.), Kinder lernen europäische Sprachen, S. 32–40, hier S. 39.
- 30 Konrad Schröder, Sprachenpolitische Thesen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, in: Gompf (Hg.), Kinder lernen europäische Sprachen, S. 22–25, hier S. 22.
- 31 In Thüringen gibt es z.B. ein Modell zur Etablierung von Mehrsprachigkeit in der Grundschule, bei dem Englisch ab der 1. Klasse und ab der 3. Klasse eine bzw. zwei weitere Sprachen dazugelernt wurden. Dieses Modell wurde positiv evaluiert, ins-

- (5) Fremdsprachenlernen in der Grundschule erlaubt die frühere Aufnahme weiterer Fremdsprachen und ist damit förderlich für Mehrsprachigkeit.³² Die Tatsache, dass sich in der heutigen Grundschule ›Mehrsprachigkeit‹ auf eine Fremdsprache reduziert, legt dem Englischunterricht eine besondere Verantwortung auf. Er muss das Tor zu weiteren Fremdsprachen öffnen.³³ So wird in immer mehr Bundesländern bereits in Klasse 5 eine weitere Fremdsprache eingeführt, um dann im weiteren Verlauf der Schulausbildung die Möglichkeit zu geben, eine dritte oder vierte Fremdsprache zu lernen. Diese organisatorische Entscheidung ist aber nur dann wirkungsvoll, wenn gleichzeitig eine Integration der Spracharbeit und kein additives Nebeneinander des Sprachenlehrens und -lernens stattfindet.

Die aufgezeigten Positionen machen deutlich, dass die Durchsetzung von Sprachenvielfalt in der Schule eine grundlegende Reform schulischen Fremdsprachenlernens bedeutet.

3 Die Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht der Grundschule

Die Frage nach dem Einsatz und der Rolle der Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht der Grundschule wird bis heute kontrovers unter den Sprachdidaktiker_innen diskutiert.³⁴ Das spiegelt sich auch in den Lehr- und Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer wider. Bis zum Jahre 1990 waren Schreiben und Lesen nicht in allen Lehr- und Rahmenplänen als zu entwi-

besondere was die Sensibilisierung für mehrere Sprachen und die Anbahnung zum bewussten Sprachvergleich betrifft. Vgl. Adelheid Kierepka/Renate Krüger, Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Vision oder Realität. Ergebnisse einer Projektbegleitung, in: Adelheid Kierepka/Eberhard Klein/Renate Krüger (Hg.), Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit, Tübingen 2007, S. 113–136.

32 Friederike Klippel, Englisch in der Grundschule, Berlin 2000, S. 15.

33 Vgl. hierzu Horst Bartnitzky u.a. (Hg.), Kursbuch Grundschule, Frankfurt a.M. 2009, S. 497.

34 Exemplarisch sollen die folgenden Vertreter genannt sein: Werner Bleyhl, Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdsprachenerwerb in der Grundschule, in: ders. (Hg.), Fremdsprachen in der Grundschule, Hannover 2002, S. 84–91; Otfried Börner, Englische Schriftsprache – von Anfang an? Für und wider die Einbeziehung der Schrift im frühen Englischunterricht, in: Grundschule Sprachen, 6. 2002, S. 35–37; Heribert Rück, Lesen und Schreiben beim Früherwerb fremder Sprachen?, in: Pädagogische Welt, 1. 1993, S. 72–74; Jürgen Mertens, ›Le petit train‹. Kinder entdecken die fremde Sprache durch die Schrift, in: Grundschule Sprachen, 6. 2002, S. 30–32; Schmid-Schönbein, Didaktik: Grundschulenglisch.

ckelnde Sprachtätigkeiten ausgewiesen.³⁵ Auch heute noch besitzen sie keinen Zielstatus, sondern werden als eine dem Hören und Sprechen nachgeordnete Tätigkeit gesehen, die zu den Lernerfahrungen der Kinder im schulischen Fremdsprachenunterricht dazugehört. Der erst 2010 in Kraft getretene Thüringer Lehrplan beschreibt einen Zugang zur Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht der Grundschule, wie er gegenwärtig in allen Bundesländern, die Englisch ab Klasse 3 unterrichten, gesehen wird: »Leseverstehen und Schreiben sind der Arbeit an der Entwicklung des Hörverstehens/Hörsehverstehens und des Sprechens nachgeordnet, was dem Prinzip des handlungsorientierten mündlichen Umgangs mit Sprache in der Grundschule entspricht. Sie dienen dem ganzheitlichen Wiedererkennen und Reproduzieren von im Klangbild vertrauten Wortbildern. Erst nach Schaffen einer gefestigten mündlichen Sprachbasis wird die Schriftsprache eingesetzt.«³⁶

Die Gründe für den Sonderstatus der Schriftsprache im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht sind sehr vielschichtig. Sehr häufig wird als Grund die geringe Zahl der Unterrichtsstunden genannt – in der Regel zwei Stunden pro Woche in Klasse 3 und 4³⁷, die nur eine oberflächliche Arbeit mit der Schriftsprache ermöglicht und für die Effizienz des Fremdsprachenlernens nicht förderlich ist. Zudem werden vor dem Hintergrund des Spracherwerbsansatzes Prioritäten für das Sprechen und Hören gesetzt.

In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule haben sich die Sichtweisen auf die Rolle der Schriftsprache entsprechend der jeweiligen didaktischen Modelle und Zugänge mit ihren spezifischen Zielsetzungen und Rahmenbedingungen entwickelt und geschärft.

4 Schriftsprache im Kontext traditionellen Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe

Bereits in den ersten Versuchen des frühen Fremdsprachenunterrichts in den 1970er Jahren wurde die Rolle der Schriftsprache im Fremdsprachenlernprozess neu angedacht.³⁸ Ein Zugang, der der Entwicklung der mündlichen

35 Daniela Elsner, zit. in Lotta Ira Thee, Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, Oldenburg 2006, S. 24.

36 Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Fremdsprachen, Erfurt 2010, S. 10, www.thillm.de.

37 Michael Duscha, Der Einfluss der Schrift auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts in Niedersachsen, Diss. Braunschweig 2007, S. 161.

38 Im Braunschweiger Schulversuch von Doyé/Lüttge werden z.B. im ersten Lernjahr (Klassenstufe 3) keine Ziele für die Arbeit mit der Schriftsprache formuliert. In Klassenstufe 4 werden minimale Anforderungen formuliert, wie Texte im Rahmen des

Sprachausübung den Vorrang gab, wurde zur damaligen Zeit von Fremdsprachendidaktiker_innen und -lehrkräften entweder kritisch oder überbewertet, da im Fremdsprachenunterricht, der bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich auf die Sekundarstufe beschränkt war, die Arbeit an und mit der Schriftsprache traditionell einen breiten Raum einnahm. Die Gründe für eine veränderte Sichtweise auf Schrift im frühen Fremdsprachenunterricht ergeben sich vor allem aus der bewussten Vernetzung und Integration von grundschulpädagogischen und fremdsprachendidaktischen Aspekten. Diese Gründe wurden nicht ausreichend transparent gemacht und bis in die jüngste Vergangenheit weder in den Bildungsplänen noch in den Lehrwerken zum frühen Fremdsprachenunterricht aufgenommen bzw. umgesetzt.

So wurde aus der Feststellung, dass Schrift nicht länger explizites Lernziel des Grundschulfremdsprachenunterrichts sei und lediglich Angebotscharakter habe, unreflektiert abgeleitet, dass die Schrift gänzlich aus dem frühen Fremdsprachenlernen der Grundschule zu verbannen sei. Ein Dogma, das sich in der Praxis auch heute noch hartnäckig hält.³⁹

5 Schriftsprache im Kontext grundschulpädagogischer Prinzipien

In der Grundschule werden alle Kinder unabhängig von ihrer Leistung gemeinsam unterrichtet. Die funktionale Priorität des Mündlichen wurde festgelegt, weil im Alltag der mündliche Sprachgebrauch, die Kommunikation über das Hier und Jetzt der Kinder überwiegt. Der direkte Bezug zur kindlichen Lebenswelt ist beim Schreiben nicht direkt gegeben – was es mit Abstand zur schwierigsten Tätigkeit macht.⁴⁰

Dadurch und durch das Fehlen paralinguistischer Mittel zum schnellen Erfassen der Bedeutung von Wörtern und Texten in der Fremdsprache sind insbesondere lernschwache Kinder überfordert. Vor dem Hintergrund, dass in der Grundschule alle Kinder unabhängig von ihrer Leistung gemeinsam unterrichtet werden, verweist Helmut Sauer darauf, dass »eine stärkere Berücksichtigung des Schriftlichen im 4. Schuljahr die leistungsschwächeren Schüler_innen überfordert und Motivation und Einstellung dieser Kinder Schaden nehmen würden.«⁴¹ Das wiederum kann zu einer verstärkten Auslese führen.⁴²

Grundwortschatzes zu verfassen bzw. sinnentnehmend zu lesen. Vgl. Doyé/Lüttge, Untersuchungen zum Englischunterricht, S. 52f..

39 Thee, Englischunterricht in der Grundschule, S. 44.

40 Duscha, Der Einfluss der Schrift, S. 173.

41 Sauer, Fremdsprachlicher Frühbeginn in der Diskussion, S. 93.

42 Gundi Gompf, Englischunterricht auf der Primarstufe. Didaktische Modelle und Perspektiven, Weinheim 1975, S. 110.

Die Schriftsprache als Selektionsinstrument wurde seit Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts als ein gewichtiges Argument für deren Ablehnung im Grundschulfremdsprachenunterricht angeführt. Abgeleitet wurde dies aus den Lernzielen und -inhalten der Spezialschulen osteuropäischer Länder und der DDR sowie aus Auslandsschulen, deren progressiver Umgang mit der Schriftsprache im Grundschulfremdsprachenunterricht eine Elitebildung anstrebte.⁴³

Die Diskussion zur Funktion der Schriftsprache als Selektionsinstrument hat in jüngster Zeit mit der bildungspolitischen Entscheidung einiger Bundesländer, Fremdsprachenleistungen zu benoten, eine neue Bedeutung erhalten. Schrift als Mittel zur Lernstandsüberprüfung wird sehr kritisch und als nachteilig für den Fremdsprachenlernprozess gesehen, insbesondere dann, wenn sich der Schwerpunkt des Unterrichts auf den schriftlichen Sprachgebrauch verlagert. Besonders Kinder, die Alphabetisierungsprobleme in Deutsch haben, wären in ungerechtfertigter Weise benachteiligt. Deshalb wird angemahnt, dass die Schriftsprache kein Instrument zur Überprüfung von Kenntnissen sein darf.⁴⁴ Die Praxis zeigt aber, dass die unterschiedlichen Auffassungen über Schrift im Fremdsprachenunterricht in den verschiedenen Schultypen, aber auch unter den Lehrenden einer Schulform zu Verunsicherungen im Umgang mit Schrift führen. Im Zweifelsfall führen sie Schrift aus ›Angst‹, etwas zu versäumen, eher zu früh als zu spät ein.⁴⁵

Die ablehnende Haltung zur Schrift im Fremdsprachenlernen wurde in den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule insbesondere auch von der Deutschdidaktik gestärkt, obwohl bereits seit den 1970er Jahren in Untersuchungen festgestellt wurde, dass das Lernen einer Fremdsprache keinen negativen Einfluss auf Deutsch und die anderen Fächer der Grundschule hat. Im Gegenteil, die Muttersprache und eine Fremdsprache können sich gegenseitig positiv befördern. Das belegten die Ergebnisse einer Studie mit polnischen Vorschulkindern: die Einführung des Lesens in der Fremdsprache im Kindergarten beschleunigte den Prozess des Verstehens und Sprechens der Fremdsprache, auch wenn das Lesen in der Erstsprache ebenfalls erst am Anfang stand.⁴⁶ Im Zusammenhang mit dem Beginn des Fremdsprachenlernens in Klasse 1 forderten in den 1990er Jahren auch

43 Wolfgang Müller, Gedanken zum Fremdspracherwerb in ›historisch-vergleichender Sicht‹, in: Gompf (Hg.), Kinder lernen europäische Sprachen, S. 16–21, hier S. 21.

44 Rück, Lesen und Schreiben beim Früherwerb, S. 72.

45 Duscha, Der Einfluss der Schrift, S. 170.

46 D.W. Dlugosz, Study into the Introduction of Reading in the Foreign Language at Kindergarten, in: Peter Edelenbos/Richard Johnstone/Angelika Kubanek, The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners. Languages for the Children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study, Brüssel 2006, S. 47.

Fremdsprachendidaktiker, dass der Alphabetisierungs- und Leselernprozess in der Muttersprache erst abgeschlossen sein sollte, bevor die Schriftsprache in der Fremdsprache eingeführt wird, um Fehler nicht unnötig zu provozieren.⁴⁷ Sarter argumentiert: »Um den Prozess der Alphabetisierung im Deutschen nicht zu gefährden, scheint es geboten, die Kinder nicht mit der schriftlichen Form einer anderen Sprache [...] zu belasten und dadurch unter Umständen Schwierigkeiten für den mutter- bzw. zweitsprachlichen Unterricht heraufzubeschwören.«⁴⁸ Das trifft in besonderem Maße auch auf Kinder mit Migrationshintergrund zu, die einen Alphabetisierungsprozess in der Herkunfts- und der Zweitsprache Deutsch durchlaufen.⁴⁹

6 Schriftsprache im Kontext des Begegnungssprachenkonzepts

Die Diskussion um die Rolle der Schriftsprache wurde in den 1990er Jahren in der Auseinandersetzung der beiden vorherrschenden Modelle des Begegnungssprachenunterrichts und des systematischen Fremdsprachenunterrichts mit Akzenten versehen, die sich bis heute in politischen Vorgaben und Lehr-/Lernmaterialien niederschlagen.

Das Schreiben im Begegnungssprachenkonzept war bisher auf ganz wenige Ausnahmen, wie das Schreiben von Namen, reduziert. Diese sehr enge Sichtweise hatte zur Folge, dass sich der Verzicht auf Schriftsprache im schulischen Fremdsprachenlehr- und -lernprozess weiter manifestierte, was heftig kritisiert wurde. So weist Rück 1993 z.B. eine radikale Ablehnung von Schrift zurück, da die Begegnung mit der Sprache durch die Auslassung der Schrift ihrer Authentizität und der Vermittlungsprozess einiger Hilfen beraubt werden würde. Im Umgang mit Schriftsprache als Mittel zur Realitätserschließung führt Rück Lieder und mit Karten versehene Gegenstände des Klassenraums als Beispiele an, wie die Schrift in den Unterricht Einzug halten kann.⁵⁰ Für ihn impliziert Sprachbegegnung in unserem Kulturkreis immer auch Schriftbegegnung und er folgert daraus, »dass Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule verschriftete Formen zum mindesten zur

47 Ursula Karbe, Grundpositionen der Rahmenrichtlinien für Fremdsprachenlernen in den Klassen 3 und 4 der Grundschule im Bundesland Sachsen, in: Gompf (Hg.), *Kinder lernen europäische Sprachen*, S. 58–61, hier S. 55.

48 Heidemarie Sarter, *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule: Neue Wege, neue Ziele*, Darmstadt 1997, S. 18.

49 Thee, *Englischunterricht in der Grundschule*, S. 18.

50 Rück, *Lesen und Schreiben beim Früherwerb*, S. 72. Weitere Beispiele dafür finden sich u.a. bei Schmid-Schönbein, *Didaktik: Grundschulenglisch*; Karlheinz Hellwig, *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen*, Ismaning 1995.

Kenntnis nehmen und [...] gezielt in den Begegnungsprozess einbinden sollte.«⁵¹

Mit Schrift wird seither so umgegangen, wie man annimmt, dass Kinder in der realen Begegnung mit ihr umgehen, nämlich im Sinne eines »globalisierenden, wiedererkennenden Mitlesens«.⁵² Dem lesenden Erschließen von Wörtern und Texten aus anderen Sprachen, die den Kindern auf vielfältige Art und Weise, wie z.B. in der Werbung, auf Plakaten und Hinweisschildern bzw. Produktetiketten im täglichen Leben begegnen, wird durch seinen Realitätsbezug eine besondere Motivationskraft zugesprochen. Obwohl im Kontext des Begegnungssprachenkonzepts Schreiben und Lesen als »traditionelle« Lernziele also ausgeschlossen sind, wird Schrift dennoch in dem Maße zugelassen, wie sie einen realitätsnahen Bezug zur direkten Umgebung und Situation des Grundschulkindes hat. Das erklärt, warum Lesen gegenüber dem Schreiben in diesem Konzept eine gesonderte Stellung zuteil wird.

In diesem Zusammenhang soll erwähnt werden, dass eine weitere Schwerpunktsetzung für das Lesen von den Grundschulkindern selbst ausgeht. Beobachtungen im Fremdsprachenunterricht und aktuelle Untersuchungen⁵³ belegen, dass Kinder offen sind gegenüber der Schriftsprache. Sie sind neugierig und wollen sich die fremdsprachliche Welt selbstständig durch Lesen erschließen. Dabei wenden sie erfolgreich sehr unterschiedliche Strategien an. Das gibt Anlass zu der Überlegung, »ob zunächst ausschließlich das Lesen zu fördern wäre«.⁵⁴

7 Schriftsprache im Kontext von Schülerorientierung – aktuelle Entwicklungen

Im Prozess der flächendeckenden Einführung des Fremdsprachenunterrichts⁵⁵ hat sich das Modell des ergebnisorientierten Lehrgangsunterrichts durchgesetzt, der den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule als verlässlichen Teil des schulischen Fremdsprachenlernens sieht. Damit ist die

51 Rück, Lesen und Schreiben beim Früherwerb, S. 73.

52 Manfred Pelz, Französisch in der Grundschule – Begründung eines »Begegnungskonzepts«, in: Gompf (Hg.), Fremdsprachenbeginn ab Klasse 3, S. 78–85, hier S. 83.

53 Jutta Rymarczyk, Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule, in: Heiner Böttger (Hg.), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007, München 2008, S. 170–182.

54 Ebd., S. 180.

55 Im Schuljahr 2005/2006 wurde mit der verbindlichen Einführung von Englisch in Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein dieser Prozess abgeschlossen.

Grundschule auch gefordert, Standards für das fremdsprachliche Können der Kinder am Ende der Klasse 4 festzuschreiben.⁵⁶

Das Ziel dieser Standards ist es, Leistungen der Kinder am Ende der Grundschulzeit vergleichbar zu machen, um eine kontinuierliche Weiterführung in der Sekundarstufe zu ermöglichen, da »[n]ur wenn der Unterricht in der 5. Klasse an das anschließt, was die Kinder vorher gelernt haben, [...] Frühbeginn sinnvoll [ist]«. ⁵⁷ In diesem Zusammenhang muss die Rolle der Schriftsprache für die Anfangsphase des Fremdsprachenlernens differenziert beschrieben werden, um die grundschulspezifische Ausprägung des Konzepts nicht Gefahr laufen zu lassen, von der Sekundarstufendidaktik überrollt zu werden. Fest steht, dass die Versuche zur Vermeidung der Nutzung der Schriftsprache im schulischen Fremdsprachenlernen kontraproduktiv sind, da sie das Lernen der Kinder künstlich und ungerechtfertigt reglementieren.⁵⁸

Grundschul Kinder werden im Alltag mit unterschiedlichen Schriftsprachen konfrontiert, und ihr Entdeckerdrang aktiviert intuitiv Strategien des Verstehens. Sie wenden am Ende der Grundschulzeit zunehmend bewusst ihre im Deutschunterricht erworbenen Erfahrungen mit der Schriftsprache in der Fremdsprache an. Sie sind aus dem Deutschunterricht gewöhnt, dass alles Gesprochene auch geschrieben werden kann.⁵⁹ Das führt dazu, dass die Kinder im Fremdsprachenunterricht ihr eigenes Schriftbild erfinden. Einige Kinder nutzen bewusst die orthographisch korrekte oder eine idiosynkratische graphische Form, um ihr Sprachkönnen selbstständig auszubauen. »Denn wir lernen nicht dort am meisten, wo wir schon alles können, sondern genau an den Knackpunkten zu den Bereichen, in denen wir uns noch nicht perfekt auskennen, ganz im Sinne der ›Zone of Proximal Development‹ nach Vygotsky.«⁶⁰ Kinder nutzen das Schriftbild als zusätzliche visuelle Hilfe und somit als Erinnerungs- und Lernhilfe. Durch Lesen und Schreiben wird das Segmentieren in einzelne Wörter und damit das Begreifen der Bedeutung

56 Die bislang einzige veröffentlichte Beschreibung von grundlegenden Standards für das fremdsprachliche Können am Ende der Klasse 4 findet man in BIG Kreis der Stiftung Lernen, Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung, München 2005.

57 Peter Doyé, Fremdsprachenunterricht als verbindlicher Lernbereich der Grundschule: Bedingungen für seine bundesweite Einführung, in: Gompf (Hg.), Kinder lernen europäische Sprachen, S. 26–31, hier S. 30.

58 Vgl. dazu aktuelle Forschungsprojekte zur Schrift im Fremdsprachenunterricht der Grundschule in: Bärbel Diehr/Jutta Rymarczyk (Hg.), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners*, Frankfurt a.M. 2010.

59 Duscha, *Der Einfluss der Schrift*, S. 162.

60 Ulrich Bliesener/Peter Edelenbos, *Früher Fremdsprachenunterricht – Begründungen und Praxis*, Leipzig 1998, S. 13.

erleichtert, »wie auch das Behalten, wenn über Ohr und Auge zwei Sinneskanäle zugleich angesprochen werden.«⁶¹ Lesen und Schreiben haben somit eine unterstützende und den Lernprozess begleitende Funktion. Im Gegensatz zu den früheren Argumenten gegen die Einführung der Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht kann das Schriftbild gerade hilfreich für lernschwache Kinder sein. Klippel argumentiert 2000, dass »diejenigen Kinder, die das Schriftbild und das eigene Schreiben als Lernhilfe benötigen, [...] nicht unter einer ausschließlich mündlich orientierten Unterrichtsarbeit leiden [dürfen]«. ⁶²

Dieser Entwicklungsprozess, das Lesen und Schreiben in ganzheitliche Konzepte des Sprachenlernens durch die Integration visueller Hilfen bewusst einzubinden, begann Ende der 1990er Jahre.⁶³ In jüngster Vergangenheit sind verstärkt Forschungsaktivitäten zur Rolle der Schriftsprache im Fremdsprachenunterricht der Grundschule zu verzeichnen.⁶⁴ Deren Ergebnisse sind durchweg positiv.

Damit werden die Ergebnisse der Europastudie zum frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht von 2006 bestätigt: »Key messages from the published research are [...] the value of introducing reading and writing at an early stage, rather than concentrating solely on listening and speaking.«⁶⁵

Neben der sprachlerntheoretischen Bedeutung der Schriftsprache sind es aber in jüngster Zeit gerade grundschulspezifische Prinzipien wie offene Unterrichtsformen und selbstständiges Lernen im Fremdsprachenunterricht, die ein Verwenden der Schriftsprache notwendig machen. Schriftsprache wird hier einerseits in ihrer kommunikativen Funktion als Informationsaufnahme und andererseits in ihrer Funktion zum Dokumentieren von Lernständen gesehen. Letzteres gewinnt im Zusammenhang mit dem Einsatz des europäischen Sprachenportfolios im Fremdsprachenlernen zunehmend an Bedeutung. Bislang gibt es zu diesen weiterführenden Ansätzen aber noch zu wenig empirische Forschung.

61 Schmid-Schönbein, Didaktik: Grundschulenglisch, S. 25.

62 Klippel, Englisch in der Grundschule, S. 23.

63 Vgl. hierzu vor allem Eberhard Piepho, Englisch in der Grundschule, Bochum 1992, S. 11; Hellwig, Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen, S. 70; Bartnitzky (Hg.), Kursbuch Grundschule, S. 510; Schmid-Schönbein, Didaktik: Grundschulenglisch, S. 70.

64 Duscha, Der Einfluss der Schrift; Rymarczyk, Früher oder später?; Mertens, Le petit train; Bäbel Diehr/Jutta Rymarczyk, »Ich weiß es, weil ich es so spreche«. Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2, in: Grundschulmagazin Englisch, 1. 2008, S. 6–8; Erika Werlen, Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule. Kernaussagen zur WiBe, zu Zwischenergebnissen, Maßnahmen und Perspektiven, www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/extsites/fremdsprache/downloads/Kernaussagen_der_WiBe.pdf.

65 Edelenbos/Johnstone/Kubaneck, The Main Pedagogical Principles, S. 9.

»Ich habe was, das du nicht hast...« Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen?

1 Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt – Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

»All national entities are multilingual, even those that call themselves homogeneous.«¹ Was Baecco und Byram in ihrem Grundsatzpapier für die Förderung und Entwicklung europäischer Sprachen im Kontext unserer Gesellschaft betonen, lässt sich direkt auf unsere Klassenzimmer übertragen: Multikulturalität und Mehrsprachigkeit sind Phänomene, die den heutigen Schulalltag in Deutschland und Europa prägen.

Der Begriff der Mehrsprachigkeit birgt dabei unterschiedliche Dimensionen. So wird individuelle Mehrsprachigkeit – verstanden als die »kommunikative Kompetenz« jedes Einzelnen in mehreren Sprachen – im Zuge einer zunehmenden Europäisierung als Kernziel einer guten Ausbildung angesehen. Zudem sind alle Bürger der EU dazu aufgefordert, neben ihrer Muttersprache Kenntnisse in zwei weiteren Gemeinschaftssprachen zu erwerben.² Daneben wird Mehrsprachigkeit im Kontext von Bildung und Erziehung nicht nur als ein Ziel verstanden, sondern auch als Bildungsvoraussetzung anerkannt. Etwa ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen an deutschen Schulen hat einen Migrationshintergrund, der überwiegende Teil von ihnen wächst zwei- oder mehrsprachig auf.³ Ihr Sprachbesitz wird unter dem Terminus »migrationsbedingte oder lebensweltliche Mehrsprachigkeit«

1 Jean-Claude Baecco/Michael Byram, Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Main Version, Straßburg 2003, S. 15.

2 Europarat, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2], Berlin 2001.

3 Bundesministerium des Inneren, Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hg.), Migrationsbericht 2008, Berlin 2010.

gefasst⁴ und lässt sich zum einen durch migranten- und zweitsprachliche Redemittel kennzeichnen, zum anderen durch spezielle sprachliche Phänomene wie Sprachwechsel, Sprachenmischung oder Transfer.⁵

Während man in Deutschland der Förderung individueller Mehrsprachigkeit durch ein breites, oft schon im Kindergarten beginnendes und immer häufiger bilinguales Unterrichtsangebot in den modernen Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch) Rechnung trägt, gestaltet sich das Vorhandensein migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis für viele Kinder und Jugendliche, aber auch für viele Lehrkräfte häufig als Problem.

Wirft man einen Blick auf die Ergebnisse einschlägiger Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU, so wird deutlich, dass die schulischen Gesamtleistungen der Gruppe mehrsprachiger Schüler_innen deutlich unter denen ihrer einsprachigen Mitschüler liegen. Als Begründung dafür machen die Studien vor allem die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen in ihrer Erst- und Zweitsprache verantwortlich.⁶ Man kann somit schlussfolgern: Wer mehrsprachig aufwächst, hat es im deutschsprachigen Schulsystem eher schwer.

Umso verwunderlicher erscheint es vor diesem Hintergrund jedoch, wenn Lehrkräfte, aber auch Experten aus der Fremdsprachenforschung, davon ausgehen, dass dies nicht auf die schulischen Fremdsprachenlernprozesse Mehrsprachiger zutrifft. Ganz im Gegenteil wird hier nicht selten davon ausgegangen, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche im Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens sogar einen Vorteil gegenüber den einsprachigen haben. Von »erstaunlichen Leistungen«⁷ wird gesprochen, die Mehrsprachige im Englischunterricht vollbringen, oder es wird davon ausgegangen, dass die bereits gemachten Sprachlernerfahrungen mit einer Zweitsprache das Erlernen der dritten Sprache per se erleichtern⁸ und Mehrsprachige deshalb zu »Stars« im fremdsprachlichen Klassenzimmer avancieren.

-
- 4 Ingrid Gogolin, Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule, Hamburg 1988.
 - 5 Daniela Elsner, Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache, Frankfurt a.M. 2007.
 - 6 Josef Kraus, Bildungschancen für Migranten, in: M U T – Forum für Kultur, Politik und Geschichte, 1. 2009, S. 28–34.
 - 7 Daniela Böhme, Bleiben die Schwachen nicht auf der Strecke, wenn die Fremdsprache in die Grundschule kommt?, in: SchulMagazin, 1. 1999, S. 31.
 - 8 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg. Ergänzung: Fremdsprachen. Englisch/Französisch, Villingen-Schwenningen 2001, S. 12.

Neben solchen wohl eher auf Alltagstheorien als auf wissenschaftlichen Ergebnissen beruhenden Aussagen ist es eine weitere gängige Annahme, dass das Fremdsprachenlernen für mehrsprachige Schüler_innen zumindest jedoch keine Überforderung darstellt. Das tragende Argument dabei ist, dass alle Mehrsprachigen »zusammen mit allen anderen am gleichen Punkt beginnen«⁹, wenn sie mit dem Fremdsprachenlernen spätestens ab Klasse 3 anfangen. Durchaus fraglich erscheint hier jedoch, wie man von vergleichbaren Ausgangspunkten sprechen kann, wenn sich die Tatsache nicht abstreiten lässt, dass dem Mehrsprachigen bereits zu Beginn des schulischen Fremdsprachenunterrichts mehr Sprachen zur Verfügung stehen als dem Einsprachigen. Es scheint hier völlig irrelevant zu sein, dass mehrsprachige Fremdsprachenlerner ihre bereits vorhandenen Sprachen auf äußerst unterschiedlichen Kompetenzniveaus beherrschen, und für den weiteren Sprachaneignungsprozess nicht relevant, wie viele (positive oder negative) Erfahrungen Mehrsprachige im Zweifel bereits beim Erlernen ihrer zweiten oder gar dritten Sprache (Deutsch) gemacht haben.

Ein eher fragwürdiges Argument also – eines, dem ein längst überholtes Verständnis von Sprachenlernen zugrunde liegt; eines, in dem die erlernten und die zu erlernenden Sprachen offensichtlich nicht miteinander, sondern nebeneinander agieren, nacheinander gelernt und in separaten Schubladen gespeichert werden. Dass dies jedoch keineswegs der Fall ist, sondern dass Sprachen vielmehr im Kopf miteinander interagieren, soll in diesem Beitrag aufgezeigt werden. Dabei soll zunächst überlegt werden, wodurch sich mehrsprachige von einsprachigen Fremdsprachenlernern unterscheiden, welche Einflussfaktoren den Sprachlernerfolg mehrsprachiger Lerner bedingen können. Hierzu werden Erkenntnisse aus der Tertiärsprachenforschung diskutiert und um die Ergebnisse empirischer Vergleichsuntersuchungen zur Überprüfung sprachlicher Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen Schüler_innen ergänzt. Schließlich soll skizziert werden, welchen Einfluss sowohl die Sprachlernumgebung als auch die eigene Einstellung zur Mehrsprachigkeit auf den Sprachaneignungsprozess haben kann. Last but not least soll dargelegt werden, ob und in welcher Form bereits vorhandene Sprachen im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden und methodisch-didaktische Anregungen für eine solche gegeben werden.

9 Gisela Schmidt-Schönbein, *Didaktik und Methodik des Englischunterrichts in der Grundschule*, Berlin 2008, S. 32; Annika Wanders, *Die Rolle des Transfers*, in: Manfred Pienemann/Jörg-U. Kessler/Eckhard Roos (Hg.), *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Paderborn 2006, S. 97–109.

2 Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen – Challenge and Chance

Mit der Frage, ob Menschen, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, einen Vorteil oder eher einen Nachteil beim weiteren Sprachenlernen haben, beschäftigt sich zum einen die Neurolinguistik. Diese geht der Frage vor allem dadurch nach, dass sie den Lernenden »in den Kopf schaut«, um zu erkennen, wie sich gleichzeitig erworbene Sprachen bei der Produktion einer dritten Sprache zueinander verhalten.¹⁰ Zum anderen nähert sich die Tertiärsprachenforschung, die zwei- oder mehrsprachige Individuen in ihren natürlichen, überwiegend jedoch in ihren institutionalisierten Lernprozessen einer dritten Sprache beobachtet, der Frage, ob man, wenn man bereits eine zweite Sprache erlernt hat, die dritte Sprache schneller und leichter lernt.¹¹ Beide Forschungsrichtungen kommen letztlich zu demselben Ergebnis: Mehrsprachigkeit kann sich, unter ganz bestimmten Voraussetzungen, vorteilhaft für das weitere Fremdsprachenlernen darstellen: »It seems to be widely known that under certain circumstances life with two or more languages can lead to advantages, not only with regard to language knowledge but also in terms of cognitive and sociopragmatic development.«¹²

Welche Bedingungen sind es aber nun konkret, die erfüllt sein müssen, damit ein Lerner von seiner bereits vorhandenen Mehrsprachigkeit im Rahmen des schulischen Fremdsprachenlernens profitieren kann? Neben der individuellen Sprachlernumgebung sind vor allem die folgenden drei Faktoren ausschlaggebend für den weiteren Sprachlernerfolg eines Mehrsprachigen¹³:

- a) Der Zeitpunkt des Spracherwerbs
- b) Die bestehende Sprachkompetenz in den vorhandenen Sprachen zu dem Zeitpunkt, zu dem die dritte Sprache erworben wird
- c) Die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der gesellschaftlichen Wertschätzung der vorhandenen Sprachen.

10 Rita Franceschini, Das Gehirn als Kulturinskription, in: Johannes Müller-Lancé/Claudia Maria Riehl (Hg.), Ein Kopf – viele Sprachen, Aachen 2002, S. 45–62, hier S. 54; Daniela Zappatore, Die Abbildung des mehrsprachigen Sprachsystems im Gehirn. Zum Einfluss verschiedener Variablen, in: Bulletin suisse de linguistique appliquée, 78. 2003, S. 61–77.

11 Vgl. Ulrike Jessner, Teaching Third Languages. Findings, Trends and Challenges, in: Language Teaching, 41. 2008, H. 1, S. 15–56; Jasone Cenoz/Britta Hufeisen/Ulrike Jessner, Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri- and Multilingualism, Tübingen 2001.

12 Jessner, Teaching Third Languages, S. 29.

13 Claudia Maria Riehl, Das mehrsprachige Gehirn, in: Newsletter des Kompetenzzentrums für Sprachförderung, 1. 2007, S. 30–32; Ralf Weskamp, Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb, 2007; Jessner, Teaching Third Languages.

Im Folgenden werden diese drei Aspekte näher betrachtet.

2.1 Je früher desto besser? Frühmehrsprachigen und spätmehrsprachigen Fremdsprachenlernern in den Kopf geschaut

Dass das Erwerbssalter einen Einfluss hat auf die Art und Weise, wie man Sprachen lernt, ist sicher nicht mehr abzustreiten. Auch wenn genügend Studien nachweisen können, dass auch Ältere eine fremde Sprache noch bis zur *nativelikeness* erwerben können¹⁴, so lässt sich bei Kindern, die in den ersten 6–8 Lebensjahren parallel mit zwei Sprachen aufwachsen, eine besondere, kompakte Repräsentation ihrer Sprachen im Gehirn feststellen, die den Erwerb weiterer Sprachen unter Umständen vereinfachen kann.¹⁵

Ergebnisse aus computertomographischen Untersuchungen von Früh- und Spätmehrsprachigen belegen zudem, dass die Frühmehrsprachigen bei der Produktion einer dritten Sprache auf weniger neuronales Substrat im Broca-Areal zurückgreifen als die Spätmehrsprachigen.¹⁶ Die frühen Zweisprachigen verfügen offensichtlich über ein Netzwerk im Sprachenzentrum ihres Gehirns, das auch eine dritte und vierte Sprache mit Leichtigkeit integrieren kann. Bei Spätmehrsprachigen, d.h. solchen Lernenden, die erst nach ihren ersten neun Lebensjahren eine weitere Sprache neben ihrer Muttersprache erlernen, ist ein solches Netzwerk nicht zu erkennen.¹⁷ Im frühmehrsprachigen Gehirn zeigen sich größere Flächen sprachlicher Überlappung, welchen sich weitere Fremdsprachen offensichtlich leichter hinzufügen lassen.

Man könnte demnach tatsächlich vermuten, dass sich frühe Mehrsprachigkeit *generell* positiv auf die Sprachaneignung weiterer Sprachen auswirkt und es mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen *grundsätzlich* leichter fällt, eine dritte oder vierte Sprache zu erlernen. Dies ist jedoch bei Weitem nicht der Fall. So können zahlreiche Studien zwar belegen, dass früher Bilingualismus häufig mit einem höheren metalinguistischen Bewusstsein einhergeht, zu einer besonderen sprachlichen Kreativität führt oder viele Frühmehrsprachige besondere Sprachlernstrategien entwickeln, die sie für das weitere Sprachenlernen im positiven Sinne nutzen können¹⁸; ebenso gibt es jedoch

14 Patsy Lightbown/Nina Spada, *How Languages are Learned*, Oxford 2006.

15 Weskamp, *Mehrsprachigkeit*, S. 53; Franceschini, *Das Gehirn als Kulturinskription*.

16 Vgl. Franceschini, *Das Gehirn als Kulturinskription*.

17 Vgl. Riehl, *Das mehrsprachige Gehirn*.

18 Jaqueline Thomas, *The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning*, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9. 1988, S. 235–246; Jasone Cenoz, *Research on Multilingual Acquisition*, in: ders./Ulrike Jessner (Hg.), *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon 2000, S. 39–53; Maria Pilar Sagasta, *Acquiring Writing Skills in a Third Language. The Positive Effects of Bilingualism*, in: *The International Journal of Bilingualism*, 7. 2003, H. 1, S. 27–42.

ausreichend Studien, die deutlich machen, dass Frühmehrsprachige im Vergleich zu Monolingualen bzw. Spätmehrsprachigen nicht immer die besseren oder schnelleren Fremdsprachenlerner sind.¹⁹ Das Erwerbssalter kann somit lediglich als ein Puzzlestück im Gesamtkontext ›mehrsprachigen Lernerfolgs‹ gesehen werden. Zusätzlich scheint eine gewisse Sprachkompetenz in den vorhandenen Sprachen notwendig, damit man von diesen beim weiteren Spracherwerb profitieren kann, wie im folgenden Punkt deutlich wird.

2.2 Mehrsprachige Kompetenz und fremdsprachlicher Lernerfolg – Erkenntnisse aus der Bilingualismus- und Tertiärsprachenforschung

Verschiedene Studien zur mehrsprachigen Hirnaktivität zeigen: Je besser man seine Sprachen beherrscht, desto ähnlicher ist die Repräsentation der vorhandenen Sprachen im Gehirn.²⁰ Sprachen, die man schlechter beherrscht, erfordern bei der Sprachproduktion über das gesamte Gehirn gesehen mehr Aktivitäten. Wodurch zeichnet sich nun aber eine ›gute‹ oder ›schlechte‹ Sprachbeherrschung aus?

Über eine hohe Sprachkompetenz verfügt man dann, wenn man nicht nur auf eine basale mündliche Sprechfertigkeit – die sogenannte basic interpersonal communicative skill (BICS) zurückgreifen kann, sondern auch ausreichende Kenntnisse in der kognitiv anspruchsvolleren, dekontextualisierten (Schrift-)Sprache, der sogenannten cognitive academic language proficiency (CALP)²¹ nachweisen kann.

Mehrsprachige Personen, die in all ihren vorhandenen Sprachen oder wenigstens in einer dieser über eine solche Kompetenz verfügen, können von dieser beim Erlernen einer dritten Sprache zweifelsfrei profitieren.²² Dies trifft insbesondere auf schulische Sprachaneignungskontexte zu, in denen es nicht nur um den Erwerb fremdsprachlichen Wortschatzes, sondern vor allem auch um den Gewinn grammatikalischen Regelverständnisses geht.²³

19 Z.B. Gudrun Balke-Aurell/Torsten Lindblad, *Immigrant Children and their Languages*, Molndal 2003; Marianne Sanders/Guust Meijers, *English as L3 in the Elementary School*, in: *International Review for Applied Linguistics*, 107–108. 1995, S. 59–78; Jasone Cenoz, *The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition. Implications for the Organization of the Multilingual Mental Lexicon*, in: *Bulletin VALS-ASLA*, 78. 2003, S. 1–11.

20 Z.B. Daniela Perani/Jubin Abutalebi, *The Neural Basis of First and Second Language Processing*, in: *Current Opinion in Neurobiology*, 15. 2005, S. 202–206, hier S. 205; Weskamp, *Mehrsprachigkeit*, S. 53.

21 Jim Cummins, *Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters*, in: *Working Papers on Bilingualism*, 19. 1979, S. 121–129.

22 Riehl, *Das mehrsprachige Gehirn*; Weskamp, *Mehrsprachigkeit*.

23 David Lasagabaster, *The Threshold Hypothesis Applied to Three Languages in Contact at School*, in: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4.

Wie ›kompetent‹ man in einer Sprache wird, hängt schließlich davon ab, unter welchen Bedingungen und mit welcher Intensität man seine Sprachen erwirbt; ob man Zugang zur Schriftsprache hat, ob man Einblicke in das Regelsystem einer Sprache bekommt oder wie häufig und in welchen Kontexten man seine vorhandenen Sprachen tatsächlich verwendet.²⁴ Die Sprachlernbiographien, die diese Faktoren bedingen, sind bei mehrsprachigen Schüler_innen jedoch äußerst unterschiedlich. So stellte Riehl²⁵ in ihren Untersuchungen fest, dass die Mehrheit der mehrsprachigen Schüler_innen an deutschen Schulen keinen oder nur selten Zugang zu Zeitschriften und Büchern in ihrer Erstsprache haben und in dieser deshalb gar nicht oder nur bedingt lesen und schreiben können.

Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann demnach nicht immer von einer ähnlich stabilen Sprachkompetenz in ihren jeweils vorhandenen Sprachen ausgegangen werden. Dies bestätigt sich auch in eigenen Angaben mehrsprachiger Kinder. Lerner einer vierten Klasse wurden gebeten, alle ihre Sprachen in eine Silhouette hineinzumalen und dabei für jede Sprache eine andere Farbe zu verwenden, um zu verdeutlichen, wo sie ihre Sprachen lokalisieren. Zudem sollten Sie Auskunft darüber geben, welche Konnotation sie mit den einzelnen Sprachen – insbesondere im Hinblick auf deren Aneignung und Verwendung – haben und wieso sie die Sprachen in dem von ihnen gewählten Körperteil anlegen.²⁶

Abbildung 1 wurde von einem Jungen gemalt, der behauptet, Deutsch und Spanisch gleichermaßen gut zu können. Man kann hier entsprechend von einer *ausgewogenen* oder *simultanen* Zwei- oder Mehrsprachigkeit ausgehen. Bei dieser Form wächst ein Kind in der Lebensphase, in der es sprechen lernt, parallel mit zwei oder mehr Sprachen auf und erlangt durch diesen simultanen Spracherwerb in allen Sprachen einen etwa gleichwertigen Sprachstand, den es auch über einen längeren Zeitraum hinweg halten kann. Diese ›Idealform‹ der Zwei- oder Mehrsprachigkeit, von welcher die Lerner für ihre

1998, H. 5, S. 117–149; P. González, Learning a L2 in a Third Language Environment, in: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 59. 1998, S. 31–39.

- 24 Rosemarie Tracy, Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, Tübingen 2008.
- 25 Claudia Maria Riehl, Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit, Newsletter des Kompetenzzentrums für Sprachförderung, 1. 2006, S. 1–3.
- 26 Die Visualisierung und Dokumentation vorhandener Sprachen in einer Silhouette wurde zum ersten Mal von Michael Legutke im Rahmen der Einführung des hessischen Sprachenportfolios vorgeschlagen: Michael Legutke, Portfolio für Sprachen – in der Grundschule? Anmerkungen zu einem hessischen Pilotprojekt, in: Grundschulunterricht, 48. 2001 (Sonderheft Fremdsprachen), S. 20–23. Diese Idee findet sich seitdem in vielen Sprachenportfolios, welche von diversen Schulbuchverlagen für den Fremdsprachenunterricht der Grundschule angeboten werden, wieder.

Abbildung 1: Ich und meine Sprachen

4a

Ich heiße: Lino Miguel

Diese Sprachen kann ich sprechen:

1. Spanisch sehr gut (Farbe)

2. Deutsch sehr gut (Farbe)

3. _____ (Farbe)

4. _____ (Farbe)

Wo fühlst du deine Sprachen? Zeichne ein!



die Sprachen
Weil ich immer
im Kopf habe.
Habe ich dem Kopf
Rot und gelb
gemacht.

Ich bin halb
Deutsch halb
Spanisch

In den Originalzeichnungen haben die Kinder die von ihnen gesprochenen Sprachen in verschiedenen Farben dargestellt.

kognitiven und sprachlichen Leistungen profitieren können, trifft jedoch nur auf wenige Schüler_innen zu.

In den Angaben der Lerner lassen sich die lange Zeit akzeptierten Formen des Bilingualismus deutlich wiedererkennen.²⁷ In den häufigsten Fällen haben Bilinguale oder Mehrsprachige eine dominante und eine oder mehrere schwächere Sprache, d.h. sie beherrschen nicht alle Sprachen gleich gut und sind deshalb *dominant zwei- oder mehrsprachig* (vgl. Abb. 2). Meist wurden die Sprachen konsekutiv erworben, d.h. die Sprache der Umgebung wird erst nach der Familiensprache, die auch die dominante Sprache darstellt, erwor-

²⁷ Colin Baker, Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education, Clevedon 1998.

Abbildung 2: Ich und meine Sprachen

Ich heiße: Mike 4a

Diese Sprachen kann ich sprechen:

1. wenig Polnisch (Farbe)

2. Deutsch (Farbe)

3. Amerikanisch (Farbe)

4. (Farbe)

Wo fühlst du deine Sprachen? Zeichne ein!

Ich fühle Amerikanisch in mein Kopf weil ich immer da nachdenke
 ← Ich fühle Deutsch in mein Herz weil ich in Deutschland geboren wurde
 ← Ich fühle Polnisch in meinen Beinen weil ich es gelernt habe, als ich laufen gelernt habe.

ben. In einigen Fällen kann es durch einen häufigen Sprachenwechsel, beispielsweise von der familiären Sprache in die schulisch und gesellschaftlich dominante Zweitsprache, zu einer Stagnation oder Rückbildung der starken Sprache kommen, ein Phänomen, das dann als *subtraktive Zwei- oder Mehrsprachigkeit* bezeichnet wird. Dieses Phänomen tritt vor allem dann ein, wenn die dominante Erstsprache bis zum Schuleintritt nur mündlich beherrscht und das schriftsprachliche System schließlich in der zweiten, bislang schwächeren Sprache erworben wird. In diesem Fall verfügen die Lerner in allen Sprachen über konzeptionell mündliche Sprachstrukturen, ihnen fehlen jedoch in der Erstsprache ausreichende Kompetenzen im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit²⁸, auf die sie ihren Schriftspracherwerb in der Zweit-

28 Peter Koch/Wulf Oesterreicher, Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Texten, in: Nina Janisch (Hg.), Textlinguistik, Tübingen 2008, S. 199–216; dies., Schriftlichkeit und

sprache aufbauen können. Dieses Phänomen trifft auf eine große Anzahl an Kindern mit Migrationskontexten im deutschen Schulsystem zu, denn nur wenige mehrsprachige Schüler_innen haben Zugang zu Büchern oder Zeitschriften in ihrer Erstsprache – entsprechend lernen sie weder zuhause noch in der Schule in ihrer Muttersprache lesen oder schreiben.²⁹

Abbildung 3: Ich und meine Sprachen

Ich heiße: Büstra

Diese Sprachen kann ich sprechen:

1. Türkei (Farbe)

2. Deutschland (Farbe)

3. (Farbe)

4. (Farbe)

Wo fühlst du deine Sprachen? Zeichne ein!



Warum ich in
mein kopf gelb also
Deutschland gemacht
habe
weil ich kann
ein bisschen Deutsch
nicht verstehen

weil ich in
meinen Herz
rot gemacht
habe heißt
das ich bin
eine Türker

Sprache, in: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hg.), Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, 1. Halbbd., Berlin 1996, S. 587–604.

29 Riehl, Das mehrsprachige Gehirn.

Eine weitere Form mehrsprachiger Kompetenz wurde lange als *Semilingualismus* bezeichnet. Von diesem mittlerweile häufig kritisierten Begriff³⁰ wird dann gesprochen, wenn zwei- bzw. mehrsprachige Lerner über einen längeren Zeitraum hinweg und in Bezug auf das formelle, schriftsprachliche Register Defizite in all ihren Sprachen aufzeigen (vgl. Abb. 3). Es sei an dieser Stelle bemerkt, dass sich der Begriff ›defizitär‹ lediglich auf solche Sprachkompetenzen bezieht, die im schulischen/akademischen Kontext von den Lernenden erwartet werden.

Wie alle Schreibanfänger kommen auch mehrsprachige Kinder mit einem singulären Wissen in die Schule, welches primär durch die alltägliche familiäre Kommunikation geprägt ist. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche können sich meist gut in all ihren Sprachen verständigen, im Kontext Schule sind nun aber verstärkt standardsprachliche Fähigkeiten gefordert, die von allen Kindern erst aufgebaut werden müssen. Eine solche Überführung von singulären in reguläre Wissensstrukturen³¹ stellt dann eine besondere Herausforderung dar, wenn auf lexikalischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene eine Familiensprache vorliegt, die Muster aus der Erst- und der Zweitsprache aufweist.

Dass ein solches Mehrsprachigkeitsprofil nun nicht unmittelbar mit Vorteilen für das weitere Fremdsprachenlernen verbunden ist, wissen wir spätestens seit Cummins³² Interdependenz- und seiner Schwellenniveauhypothese. Diese besagen, dass Lerner zunächst über eine gewisse Kompetenz in ihren vorhandenen Sprachen verfügen müssen, um daraus überhaupt einen Nutzen für das weitere Sprachenlernen ziehen zu können, und insbesondere die Kompetenz in der Muttersprache dafür ausschlaggebend ist, wie erfolgreich man in seiner zweiten und allen weiteren Sprachen werden kann.³³

Auch wenn die hier verwendete Bilingualismus-Kategorisierung deutliche Schwächen zeigt und deshalb mittlerweile häufig abgelehnt oder erweitert wird³⁴ – vor allem deshalb, weil sie die Sprachkompetenz der Mehrspra-

30 Vgl. schon İnci Dirim, *Var mı lan Marmelade?: türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse*, Münster 1998.

31 Claudia Osburg, *Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert*, Freiburg i.Br. 2002.

32 Jim Cummins, *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*, in: James Swift, *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982, S. 34–42.

33 Lasagabaster, *The Threshold Hypothesis Applied to Three Languages in Contact at School*; González, *Learning a L2 in a Third Language Environment*.

34 Orfelia Garcia, *Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century*, in: Tove Skutnabb-Kangas u.a. (Hg.), *Social Justice Through Multilingual Education*, Bristol 2009, S. 140–158; Ingrid Gogolin/Ursula Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Wiesbaden 2009.

chigen an monolingualen Standards misst –, so offenbaren die hier gezeigten Selbsteinschätzungen dennoch deutlich, dass alle Kinder ihre Sprachen unterschiedlich gut beherrschen und dies auch selbst sehr gut einschätzen können. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für den schulischen Fremdsprachenaneignungsprozess kann demnach äußerst unterschiedliche Ausprägungen haben. Oder wie Thee richtig feststellt: »Die Kinder mit Migrationshintergrund, die im Englischunterricht der Grundschule anwesend sind, haben alle unterschiedliche Sprachstände in den einzelnen Sprachen. Sie lassen sich demnach nicht alle in denselben Typ von Mehrsprachigkeit einordnen.«³⁵

Entsprechend wenig erstaunlich sind deshalb auch die, auf den ersten Blick eher unterschiedlichen Ergebnisse, die die bislang in Deutschland durchgeführten empirischen Studien zum Lernerfolg mehrsprachiger Lerner in der Fremdsprache Englisch ergaben.

2.3 Mehrsprachige Kompetenz und fremdsprachlicher Lernerfolg – Ergebnisse empirischer Vergleichsstudien im deutschen Schulkontext

Analysen in Bezug auf das schulische Fremdsprachenlernen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher gehen in der Regel von einer der beiden folgenden Hypothesen aus: »Mehrsprachige Lerner übertreffen Einsprachige in Fremdsprachentests« oder »Mehrsprachige Lerner zeigen schwächere Leistungen in Fremdsprachentests als Einsprachige.«³⁶

Die Studie von Elsner³⁷ überprüfte die fremdsprachliche Hörverstehenskompetenz ein- und mehrsprachiger Schüler_innen in der Grundschule und konnte die zweite Hypothese bestätigen. Die Ergebnisse eines differenzierten Hörverstehenstests in der Fremdsprache Englisch belegen eindeutig, dass einsprachig deutsche Kinder in diesem Bereich bessere Ergebnisse erzielen als zweisprachig türkisch-deutsche Kinder. Als Ursache hierfür verweist die Studie auf den festgestellten signifikanten Zusammenhang zwischen der Kompetenz der Schüler_innen in der Zweitsprache Deutsch und den Leistungen im Fach Englisch.³⁸ Kinder mit stabilen Kenntnissen in ihrer Zweitsprache Deutsch schnitten im Test deutlich besser in der Fremdsprache Englisch ab als Kinder mit Sprachdefiziten in der dominanten Schulsprache. Zudem hinterfragt die Studie auch, inwieweit die Tatsache, dass der Englischunterricht häufig nicht einsprachig durchgeführt wird, sondern insbe-

35 Ira Lotta Thee, *Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund*, Oldenburg 2006, S. 57.

36 Günter-Hermann Hesse/Kerstin Göbel, *Mehrsprachigkeit als Kapital. Ergebnisse der DESI Studie*, in: Gogolin/Neumann (Hg.), *Streitfall Zweisprachigkeit*, S. 281–288, hier S. 282.

37 Elsner, *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule*.

38 Ebd., S. 177–231.

sondere für Erklärungen vielfach auf die deutsche Sprache zurückgegriffen wird, verantwortlich für diese Ergebnisse sein könnte.³⁹

Dass eine stabile Kompetenz in der Erst- und/oder Zweitsprache ausschlaggebend für den weiteren sprachlichen Lernerfolg ist, zeigen auch die Ergebnisse der EVENING-Studie, eine vom nordrhein-westfälischen Schulministerium initiierte Untersuchung zum Ertrag des Englischunterrichts in der Grundschule.⁴⁰ Unter anderen Aspekten wurde auch hier untersucht, zu welchen Ergebnissen das Lernen einer weiteren Sprache bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern oder Kindern mit einer anderen Herkunftssprache als der deutschen im Vergleich zu monolingualen Kindern führt. Für den rezeptiven Bereich (Hör- und Leseverstehen) konnte diese Studie – ebenso wie die Studie von Elsner – eine Überlegenheit der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder herausfinden. An zweiter Stelle folgen Kinder, die zuhause zweisprachig aufwachsen. Kinder, die zuhause ausschließlich eine andere Sprache als die deutsche verwenden, schnitten im Hörverstehen schlechter ab als die beiden ersten Gruppen.⁴¹

Trotz dieses eindeutigen Ergebnisses, dass es mehrsprachigen Kindern offensichtlich nicht leichter als Einsprachigen fällt, Englisch in einer deutschen Grundschule zu erlernen, argumentieren die Autoren, vor allem auf der Grundlage von Interviews mit Grundschullehrkräften, dass das frühe schulische Fremdsprachenlernen für Kinder mit Migrationshintergrund eher mit Vorteilen verbunden sei.⁴² So seien nichtdeutschsprachige Kinder im Englischunterricht »eher aufgeweckt, sehr motiviert und mutig«⁴³ oder zeigten »herausragende Fähigkeiten im Bereich der Strategien«.⁴⁴

Die 2003/04 durchgeführte DESI-Studie⁴⁵ konnte ebenfalls Belege für die erste Hypothese liefern. Ca. 11.000 Schüler_innen der neunten Jahrgangsstufe wurden hier in ihren rezeptiven und produktiven Leistungen im Deutschen und Englischen getestet. Die Gruppe der mehrsprachigen Schü-

39 Ebd., S. 255.

40 Gaby Engel/Bernd Groot-Wilken/Eike Thürmann (Hg.), Englisch in der Primarstufe. Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis, Berlin 2009.

41 Christian Paulick/Bernd Groot-Wilken, Rezeptive Fertigkeiten am Ende der vierten Klasse unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Schülerbiographien, in: Engel/Groot-Wilken/Thürmann (Hg.), Englisch in der Primarstufe, S. 179–196, hier S. 191f.

42 Ebd., S. 193.

43 Ebd., S. 194.

44 Ebd.

45 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englische-Schülerleistungen-International (DESI), Frankfurt a.M. 2006.

ler_innen (N = 600), d.h. solche Jugendliche, die simultan mit zwei oder mehr Sprachen, wovon eine die deutsche Sprache ist, in ihrer Familie aufwachsen, erzielten die besten Gesamtleistungen im Bereich Englisch. Die 1.300 untersuchten Jugendlichen, die mit einer anderen Muttersprache als der deutschen aufwachsen, zeigten in der bivariaten Analyse insgesamt »schwächere Leistungen als die beiden anderen Sprachgruppen«⁴⁶ in allen Kompetenzbereichen in der Fremdsprache Englisch. Unter statistischer Kontrolle der konfundierten Variablen wie sozialer Hintergrund und Bildungsgang lassen die Ergebnisse der DESI-Studie jedoch auch folgende Schlussfolgerung zu: »Beim Erwerb von Fremdsprachen scheint die Schülerschaft, die (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch erworben hat, über ein Potenzial zu verfügen, das es ihr ermöglicht, überlegene Leistungen in den Leistungstests im Englischen zu erzielen. In vielen Fällen scheint dieses Potenzial jedoch von ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen überlagert zu werden. Das hoch differenzierte deutsche Bildungssystem scheint darüber hinaus nicht immer in der Lage zu sein, die sprachlichen Potenziale hinreichend zu fördern.«⁴⁷

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt schließlich auch der Ländervergleich des IQB, in welchem die Länder der Bundesrepublik Deutschland in Hinblick auf die Kompetenzstände ihrer Schüler_innen in der neunten Klasse in Englisch und Deutsch verglichen wurden.⁴⁸ Auch diese Studie zeigt eine Unterlegenheit der mehrsprachigen Schüler_innen, insbesondere in der englischen Lesekompetenz, aber auch im Hörverstehen. Der Ländervergleich macht jedoch auch deutlich, dass in diesem Kontext eine zusätzliche Differenzierung nach *Herkunftsgruppen* gemacht werden muss, da sich migrationsbedingte Disparitäten den Ergebnissen zufolge nicht nur aus dem Migrationsstatus ergeben, sondern auch von dem spezifischen Herkunftsland der Jugendlichen abhängen. So weisen Schüler_innen türkischer Abstammung verglichen mit jenen ohne Migrationshintergrund größere Kompetenzunterschiede auf als Jugendliche, deren familiäre Wurzeln in der ehemaligen Sowjetunion oder in Polen liegen.⁴⁹

Eines wird in allen vier Studien deutlich: Ob mehrsprachige Lerner für den weiteren Sprachlernprozess einen Gewinn aus ihrer Mehrsprachigkeit ziehen können oder nicht, hängt letztlich nicht nur vom Erwerbsalter ab, sondern vor allem auch davon, wie gut die Lerner ihre bereits vorhandenen

46 Ebd.

47 Hesse/Göbel, Mehrsprachigkeit als Kapital, S. 286.

48 Olaf Köller/Michel Knigge/Bernd Tesch (Hg.), Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Befunde des ersten Ländervergleichs zur Überprüfung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch. Zusammenfassung, Berlin 2010, http://www.iqb.hu-berlin.de/aktuell/dateien/LV_ZF_0809b.pdf (20.7.2010).

49 Ebd., S. 23–25.

Sprachen beherrschen und wie sehr diese durch ihr häusliches und schulisches Umfeld gefördert werden.

Eng damit verknüpft zeigt sich darüber hinaus ein weiterer Aspekt als ausschlaggebend dafür, ob Lerner von ihrer Plurlingualität profitieren oder nicht: die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit.

2.4 Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit

Verschiedene Untersuchungen aus dem Gebiet der Tertiärsprachenforschung können aufzeigen, dass Lerner von ihrer vorhandenen Mehrsprachigkeit dann profitieren können, wenn sie diese als wertvolle Ressource für den Sprachlernprozess erkennen und versuchen, die Strategien und Techniken, die sie bereits im Umgang mit ihren vorhandenen Sprachen erprobt haben, wie z.B. das *Codeswitching*, den Transfer oder auch das Übersetzen beim Erlernen der schulischen Fremdsprache, nutzbar zu machen: »Lernende, die sich ihrer Mehrsprachigkeit bewusst sind, die sie akzeptieren und konstruktiv nutzen, d.h. solche, die sich Gedanken über ihre verschiedenen Sprachen und ihr Miteinanderwirken machen, gehen souveräner mit dem Lernprozess in der Fremdsprache um. Sie entwickeln individuelle Lernstrategien und Lernweisen.«⁵⁰

Bislang bewertet die Mehrheit der mehrsprachigen Schüler_innen mit Migrationshintergrund ihre eigene Mehrsprachigkeit im Kontext Schule allerdings eher negativ als positiv: »Im schulischen Kontext ist die Sprachmischung jedoch eher mit einem negativen Gefühl verbunden. Das Durcheinanderkommen kann von anderen bemerkt werden – man wird in seinem sprachlichen Können eingeschätzt und hat Angst vor einer Blamage.«⁵¹ Entsprechend nehmen die Schüler_innen ihre gemachten Sprachlernerfahrungen auch nicht als etwas wahr, das ihnen das weitere Fremdsprachenlernen erleichtern könnte. Vielmehr verweisen sie häufig auf das »Chaos im Kopf«⁵², das die verschiedenen Sprachen im Unterricht bei ihnen hervorrufen. Das führt dazu, dass sie tatsächlich keinen Gewinn aus ihrer Mehrsprachigkeit

50 Martha Gibson/Britta Hufeisen, Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 18. 2007, H. 1, S. 27–41, hier S. 38.

51 Natalia Portnaia, Englischlernen in der Grundschule aus der Sicht von Kindern mit migrationsbedingter Zwei-/Mehrsprachigkeit in Deutschland, in: Daniela Elsner/Lutz Küste/Britta Viebrock (Hg.), Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität, Frankfurt a.M. 2007, S. 107–120; vgl. auch Adelheid Hu, Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Tübingen 2003; Telma Gharibian, »Zack, auf die andere Welt, auf Englisch. Also das sind zwei verschiedene Welten, in die ich da so reingeworfen bin.« Englisch-erwerb im Migrationskontext, in: ebd., S. 135–150.

52 Gibson/Hufeisen, Überlegungen zur Tertiärsprachenproblematik, S. 38.

für den Fremdsprachenunterricht ziehen können, sondern diese eher ignorieren. Wie Gibson und Hufeisen jedoch klarstellen, muss man dies den Mehrsprachigen »auch keineswegs vorwerfen; oft wissen sie es gar nicht, weil sie nicht darauf hingewiesen bzw. angeleitet werden, ihr persönliches Mehrsprachigkeitsprofil mit einem Set an Strategien, die für sie funktionieren, zu entwickeln und diese dann gezielt einzusetzen.«⁵³

Eine positive Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit können die Schüler_innen offensichtlich nur dann gewinnen, wenn ihr tägliches Umfeld diese würdigt und ihnen zeigt, wie sie diese insbesondere beim Lernen weiterer fremder Sprachen konstruktiv nutzen können.

2.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht

Dass dies bislang nicht in ausreichender Form geschieht, zeigen die Ergebnisse einer qualitativen Studie, die an einer Frankfurter Gesamtschule durchgeführt wurde.

Hier wurden Englischlehrkräfte danach befragt, ob und gegebenenfalls wie sie die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler_innen im Unterricht integrieren. Die Lehrkräfte waren einheitlich der Meinung, dass dies gar nicht bzw. nur selten vorkomme. So stellte eine der Befragten fest: »[Mehrsprachigkeit] wird weder negiert [...] noch in irgendeiner Form nutzbar gemacht. [...] es stört keinen weiter, aber es freut auch keinen sonderlich.«⁵⁴ Den subjektiven Theorien der meisten Fremdsprachenlehrkräfte zufolge stellt die besondere Bildungsvoraussetzung von Schüler_innen mit Migrationshintergrund weder einen Vor- noch einen Nachteil dar. Auch nehmen sie an, dass ihre Erstsprachen keinen Einfluss auf die Lernprozesse in der Fremdsprache haben. Entsprechend vermutet eine Lehrkraft: »Ich glaub, die Basis ist Deutsch.«⁵⁵

Die Herkunftssprachen beziehen die Lehrkräfte entsprechend nicht in den Englischunterricht mit ein, »weil sie auf die Nutzung der in der Klasse vertretenen Sprachen nicht vorbereitet seien.«⁵⁶ Auch werden keine Querverzüge zwischen Sprachen im Unterricht hergestellt – dies betrifft nicht nur die vorhandenen Erst- und Zweitsprachen, sondern auch die schulischen Fremdsprachen wie Französisch oder Spanisch. Die Lehrkräfte gehen offensichtlich davon aus, dass Verbindungen zwischen erlernten Sprachen von den Schüler_innen später selbst hergestellt werden. Dass dies jedoch ein Irrglaube ist, dürfte sich aus den bisherigen Überlegungen ableiten lassen.

53 Ebd.

54 Kathrin Kollmeyer, Englischunterricht als Fenster zur Mehrsprachigkeit, in: Elsner/Küster/Viebrock (Hg.), Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa, S. 257–268, hier S. 262.

55 Ebd.

56 Ebd.

3 Mehrsprachigkeit fordern heißt Mehrsprachigkeit fördern – die Rolle des Fremdsprachenunterrichts

Was lässt sich nun aus all diesen Erkenntnissen für den Fremdsprachenunterricht ableiten? Ich komme zu dem folgenden Schluss:

Wenn mehrsprachige Lerner ihre bereits vorhandenen Sprachen und ihre gemachten Sprachlernerfahrungen erfolgreich für das Erlernen einer schulischen Fremdsprache einsetzen können sollen, dann muss ihr Lernumfeld dafür zunächst einmal die entsprechenden Bedingungen schaffen. Eine positive Auswirkung vorhandener Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Hinblick auf den weiteren Sprachlernprozess ist zunächst nur dann zu erwarten, wenn die schulischen und vorschulischen (Fremd-)sprachenprogramme auf den Erhalt und die Weiterentwicklung vorhandener Sprachen bei gleichzeitiger Förderung des neuen Sprachsystems abzielen. Dieser Aufgabe muss genauso bereits in der vorschulischen Erziehung nachgekommen werden wie später durch muttersprachliche Ergänzungsprogramme in der Schule und einem qualitativ hochwertigen Angebot im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Dem Englischunterricht (oder dem Unterricht in einer anderen ersten Fremdsprache) als das für ein- und mehrsprachige Schüler_innen gemeinsame Tor zum institutionalisierten Fremdsprachenlernen kommt schließlich eine ganz besondere Verantwortung zu. Er kann zu dem Ort werden, an dem mehrsprachige Lernende erstmals und gezielt dazu angeleitet werden, ihre pragmatischen Strategien, ihr potenziell vorhandenes metalinguistisches Bewusstsein und ihre Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Sprachen und Lebenswelten für weitere Sprachenlernprozesse zu nutzen und zu erweitern. Wie Singleton und Aronin betonen: »The experiential profile of multilingual learners provides them with especially favourable conditions to develop awareness for the social and cognitive possibilities which their particular situation affords them.«⁵⁷ Mit anderen Worten: Mehrsprachige Lerner sind dann in der Lage, ihre Mehrsprachigkeit als positive Ressource für das weitere Sprachenlernen zu nutzen, wenn ihnen im Unterricht entsprechend Gelegenheiten gegeben werden, ihre Sprachenkenntnisse auch anzuwenden.

3.1 Förderung von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht – Anlehnung an das Multiliteralitätskonzept

Um das mehrsprachige und plurikulturelle Kapital von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext im oben genannten Sinne fördern und ausbauen zu können, obliegt es dem (Fremdsprachen-)unterricht, Aufgaben

57 David Singleton/Larissa Aronin, Multiple Language Learning in the Light of the Theory of Affordances, in: Innovation in Language Learning and Teaching, 1. 2007, S. 83–96, hier S. 83.

bereitzustellen, welche ein- und mehrsprachige Schüler_innen aktiv dazu veranlassen, ihre vorhandenen (sprachlichen und kulturellen) Wissensbestände einzusetzen. Fremdsprachlicher Unterricht zielt auf die Entwicklung einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz⁵⁸ und legt somit wesentliche Grundlagen für den respektvollen Umgang mit verschiedenen Sprachen und Kulturen in unserer Gesellschaft einerseits sowie für die Wertschätzung der Stärken, Voraussetzungen und Schwächen eines jeden Individuums andererseits. Ein Konzept, in welchem diese Leitgedanken gleichermaßen verfolgt und inhaltlich spezifiziert werden, ist das der Multiliteralität.⁵⁹

Bereits Ende der 1990er Jahre gelangten die Urheber dieses Ansatzes, die New London Group⁶⁰ zu der Erkenntnis, dass vor dem Hintergrund einer weltweit zunehmenden sprachlichen und kulturellen Diversität auf der einen Seite und in Anbetracht des zunehmenden Einflusses neuer Kommunikationstechnologien auf der anderen Seite veränderte Formen von Lehren und Lernen notwendig seien: »Civic pluralism changes the nature of civic spaces, and with the changed meaning of civic spaces, everything changes, from the broad content of public rights and responsibilities to institutional and curricular details of literacy pedagogy.«⁶¹ Im Ansatz der Multiliteralität kristallisieren sich aus methodisch-inhaltlicher Sicht vier wesentliche Aspekte heraus, welche im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen von besonderer Bedeutung sind. Diese sind 1) das aktiv-selbstbestimmte Lernen, 2) die Einbeziehung von und das Anknüpfen an vorhandene (sprachliche) Wissensbestände, 3) die Initiation analytischer und reflektierender Lernprozesse sowie 4) die Konstruktion und Aushandlung der eigenen und anderer Identitäten.⁶² Um diese Prozesse optimal zu unterstützen, sollten möglichst

58 Vgl. John Trim/Brian North/Daniel Coste, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2., Berlin 2004.

59 Vgl. New London Group, A Pedagogy of Multiliteracies. Designing Social Futures, in: Harvard Educational Review, 66. 1998, H. 1, S. 1–30; Jim Cummins, Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society, Los Angeles 2001; James Albright/Christopher Walsh/Kiran Purohit, Towards a Theory of Practice. Critical Transdisciplinary Multiliteracies, in: Dennis McInerney/Shawn van Etten/Martin Dowson (Hg.), Standards in Education, Charlotte, NC 2007, S. 93–116; Michele Anstey/Geoffe Bull, Teaching and Learning Multiliteracies. Changing Times, Changing Literacies, Australia 2006; Bill Cope/Mary Kalantzis, Introduction. Multiliteracies: the Beginnings of an Idea, in: dies. (Hg.), Multiliteracies, London/New York 2000, S. 9–18; Elsner, Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule.

60 New London Group, A Pedagogy of Multiliteracies.

61 Ebd., S. 9.

62 Jim Cummins, ELL Students Speak for Themselves. Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms, in: Educational Leadership Journal, 9. 2005, S. 1–15.

unterschiedliche Informationsträger – insbesondere digitale Medien – zur Gewinnung neuer Wissensbestände genutzt werden.

Auf der Grundlage konstruktivistischer Lerntheorien⁶³ wird Lernen im multilateralen Konzept als Designprozess verstanden, in welchem Lerner an vorhandenes Wissen anknüpfen, dieses mit neuem Wissen anreichern und somit ihre eigene Lerneridentität stets neu definieren.⁶⁴ Bereits vorhandenes Sprachwissen und die in diesem Kontext gesammelten Sprachlernerfahrungen bekommen im Fremdsprachenlernprozess somit eine besondere Funktion. Sie dienen als Grundlage und Anknüpfungspunkt für das weitere Lernen und werden aktiv in den Lernprozess mit einbezogen.

Aus methodologischer Perspektive bedeutet dies im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht, dass Lerner die Möglichkeit bekommen müssen, fremdsprachliche und (fremd-)kulturelle Inhalte und Texte vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen in ihrer Bedeutung auszuhandeln und zu erfassen (*focus on meaning*). Sprache wird in diesem Kontext nicht nur in ihrer Struktur durchleuchtet (*focus on form*), sondern auch auf ihre gesellschaftliche Wirksamkeit hin untersucht (*focus on language*). Darüber hinaus müssen Lerner erfahren, wie sie ihre eigenen Sprachbestände erweitern und nutzen können, um selbst Texte zu unterschiedlichen Zwecken und in jedweder Sprachform und -mischung konstruieren zu können (*focus on use*).⁶⁵

3.2 Mögliche Handlungsfelder für den Fremdsprachenunterricht

Vor dem Hintergrund verschiedener Modelle aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Neuner⁶⁶, Kollmeyer⁶⁷ und Kierepka⁶⁸) lassen sich für den Englischunterricht vier Handlungsfelder festmachen, in denen solche Aufgaben und Lernszenarien stattfinden können, die Mehrsprachigkeit als doppeltes Konstrukt – als Lernvoraussetzung und als Lernziel – erfassen und fördern:

63 Z.B. John D. Bransford/Ann L. Brown/Rodney R. Cocking, *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*, Washington, DC 2000.

64 Suzanne M. Donovan/John D. Bransford (Hg.), *How Students Learn. History, Mathematics, and Science in the Classroom*, Washington, DC 2005.

65 Cummins, *ELL Students Speak for Themselves*.

66 Gerhard Neuner, Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, in: Britta Hufeisen/Gerhard Neuner, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Europäisches Fremdsprachenzentrum Straßburg 2003, S. 13–34.

67 Kollmeyer, *Englischunterricht als Fenster zur Mehrsprachigkeit*.

68 Adelheid Kierepka, Sprachenübergreifendes Lernen in der Grundschule – Ein Beitrag zur Entwicklung von Sprachbewusstsein, in: Heiner Böttger (Hg.), *FFF. Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*, München 2008, S. 311–318.

Handlungsfelder multilingualer Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht

Inhaltlich-thematisch	Methodisch	Medial	Affektiv-reflexiv
Mehrsprachigkeit als Thema des Unterrichts	Initiation von Sprachvergleichen; Anwenden mehrerer Sprachen	Mehrsprachigkeit in Medien (Film, Buch, Bild etc.)	Nachdenken über die eigene Mehrsprachigkeit

Dem ersten Handlungsfeld (inhaltlich-thematisch) lassen sich alle Maßnahmen zuordnen, in denen mehrsprachige und mehrkulturelle Inhalte explizit zum Unterrichtsthema werden. Dies können Gedichte sein, die man zunächst in Englisch verfasst, anschließend in die Erstsprache der Schüler_innen übersetzt und schließlich gemeinsam auf Unterschiede, Gemeinsamkeiten, Klang und Schriftbild hin untersucht. Insbesondere in höheren Jahrgangsstufen bieten sich die Auseinandersetzung mit bilingualen Gedichten, Pop-Songs oder Romanen an, die sich mit dem Thema Plurilingualismus und Multikulturalität auseinandersetzen.⁶⁹

Das zweite Handlungsfeld (methodisch) bezieht sich auf alle unterrichtsmethodischen Vorgehensweisen, wie sprachenübergreifendes Lernen oder das Lernstrategietraining. Hier geht es vor allem darum, den Kindern aufzuzeigen, wie sie ihr vorhandenes Sprachwissen bei der Aneignung weiterer Sprachen effizient nutzen können.⁷⁰ Zudem sollen sie auf dieser Handlungsebene verschiedene neue Lerntechniken kennenlernen und erproben (wie z.B. das Beschriften von Gegenständen im Klassenzimmer in mehreren Sprachen, das Führen eines mehrsprachigen Vokabelheftes, Überlegungen anstellen zum effizienten Vokabellernen oder Übungen zur Entwicklung von Erschließungskompetenz).

Im dritten Handlungsfeld (medial) werden alle Unterrichtsmedien zusammengefasst, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität geeignet erscheinen, wie mehrsprachige Bücher, Filme mit Untertiteln, Poster mit unterschiedlichen Schriftsystemen oder Weltkarten.

Das vierte Handlungsfeld bezieht sich auf die affektiv-reflexive Auseinandersetzung sowie die subjektiven Theorien zur eigenen Sprachlernbiographie: Sprachenlernen ist ein höchst emotionaler und individueller Pro-

69 Gabriele Blell/Eva Leitzke-Ungerer, English-Español als neuer Vernetzungsraum im Fremdsprachenunterricht. Vortrag auf der 23. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Leipzig, Oktober 2009; Laurenz Volkmann, Teaching Hanif Kureishi, in: Frank Schulze-Engler/Sissy Helff (Hg.), *Transcultural English Studies. Theories, Fictions, Realities*, Amsterdam 2009, S. 393–408; Daniela Elsner, Englisch lernen als dritte Sprache. Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachigen vom einsprachigen Fremdsprachenlerner?, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2. 2009, S. 4–8.

70 Neuner, Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik; Kierepka, Sprachenübergreifendes Lernen in der Grundschule.

zess. Die Sprachlernerfahrungen der Lerner, ihre Selbstkonzepte und Einstellungen gegenüber ihren vorhandenen und anderen Sprachen sind ein wichtiger Bestandteil der eigenen Identität und müssen entsprechend im Fremdsprachenunterricht mitberücksichtigt werden. Der Fremdsprachenunterricht sollte deshalb ausreichend Reflexionsraum bieten, um Sprachlernerfahrungen, Sprachbedürfnisse, Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und den Erfolg der bislang verwendeten Lernstrategien thematisieren zu können. Hilfreich sind hier insbesondere Sprachenportfolios, Lerntagebücher, Lautdenkmethode oder das Verfassen von *Identity-Texts*.⁷¹

3.3 Mehrsprachigkeit fördern heißt Mehrsprachigkeit fordern

Dass mehrsprachige Lerner automatisch bessere Fremdsprachenlerner sind als einsprachige Lerner, kann pauschal nicht behauptet werden. Dass das Vorhandensein von mehr als einer Sprache für den weiteren Sprachlernprozess aber durchaus von Vorteil sein kann, bleibt unumstritten. Inwiefern mehrsprachige Lerner ihr vorhandenes Sprachwissen nutzbar machen können und wie sehr sie für das Fremdsprachenlernen von ihren multilingualen und plurikulturellen Erfahrungen und Kenntnissen profitieren können, hängt stark davon ab, wie ihr schulisches Umfeld diese mit einbezieht und welche Unterstützung sie dabei erfahren. Wie Snow betont: »A situation provides a suitable niche only for those persons who are prepared to meet and use its affordances effectively. Those not properly tuned or prepared will in some way fail to perform effectively in the situation as given.«⁷² Ein Unterricht, der sich diesen Überlegungen verschreibt und Aufgaben und Inhalte initiiert, die das Thema Mehrsprachigkeit aufgreifen und dabei die in der Klasse vorhandenen Sprachen aktiv mit einbeziehen, kann vielleicht sogar dazu führen, dass das Märchen vom Mehrsprachigen, dem das Fremdsprachenlernen in der Schule so leicht fällt, häufiger Wirklichkeit wird, als es bislang der Fall war.

71 Cummins, ELL Students Speak for Themselves.

72 Richard E. Snow, Abilities as Aptitudes and Achievements in Learning Situations, in: John J. McArdle/Richard W. Woodcock (Hg.), Human Cognitive Abilities in Theory and Practice, Mahwah, NJ 1998, S. 93–112, hier S. 107.

Gesteuert-ungesteuerter Schrifterwerb in der Fremdsprache

Seit den 1990er Jahren und verstärkt seit der Jahrtausendwende werden die Fremdsprachen Englisch und teilweise Französisch in den Grundschulen aller Bundesländer unterrichtet.¹ Vom frühen Beginn des Fremdsprachenlernens »erhofft man sich die Schaffung der Grundlage zum Erwerb anwendbarer Sprachkenntnisse, -fertigkeiten und -fähigkeiten im Bereich des Sprachverstehens, der Kommunikation und des interkulturellen Dialogs sowie die Anlage von Sprachlernstrategien«. ² Grammatische und orthographische Systematiken sind in den Curricula der Grundschule ausgeblendet und werden erst ab der Sekundarstufe thematisiert.³

Grundschul Kinder bringen für das Erlernen der ersten Fremdsprache ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit. Neben den familiären sozialen Hintergründen zählen hierzu vor allem ihre verschiedenen sprachlichen Praktiken: Kinder aus einsprachig deutschen Familien unterscheiden sich beim Sprachenlernen von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, z.B. dadurch, dass Letztere mit Sprachwechseln vertraut sind. Im Hinblick auf die schulische Instruktion spielen aber besonders die literaten Erfahrungen⁴ der

-
- 1 Vgl. den Beitrag von Adelheid Kierepka in diesem Band.
 - 2 Michaela Sambanis, Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?, in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 43. 2005, S. 3–11, hier S. 3.
 - 3 Bei Bezügen auf bildungspolitische Vorgaben bezieht sich der vorliegende Beitrag auf den Bildungsplan von Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS), Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Moderne Fremdsprachen. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium. 2004, S. 71, 85, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (10.08.2010).
 - 4 Mit der von Maas vorgenommenen Unterscheidung sprachlicher Strukturen in »orat« und »literat« wird hervorgehoben, dass beide Konzeptionen in geschriebenen und gesprochenen Äußerungen realisiert werden können. Bei dieser Differenzierung handelt es sich nicht um reine Gegensätze, sondern um die Pole des Feldes mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Während maximal orate Strukturen durch die Bedingungen einer Kommunikation von Angesicht zu Angesicht definiert sind, geht die literat strukturierte Sprache mit einer sozialen Dezentrierung der Kommunikationssituation einher. Demzufolge muss (lexikalisch und grammatisch) explizit geschrieben oder gesagt werden, was zur Interpretation erforderlich ist. Vgl. Utz

Kinder und der Grad des Schrifterwerbs im Deutschen und/oder einer weiteren Sprache eine Rolle für den Fremdsprachenerwerb. Literate Fähigkeiten sind von der einen in die andere Sprache übertragbar. Ein Transfer ist erstens in pragmatischer Hinsicht möglich im Hinblick auf Registervarietäten und soziale Domänen⁵ sowie auf Textmusterwissen.⁶ Er erfolgt zweitens beim Erwerb zweier alphabetischer Schriftsysteme. Denn Kinder übertragen die (De-)Kodierungsstrategien von einem schon bekannten auf ein neues System.⁷ Beim Schreibenlernen erwerben sie das grammatische Wissen, das der Ausgrenzung von Wörtern sowie der phonologischen und morphologischen Konstantanschreibung zugrunde liegt. Diese nur in der Schrift sichtbaren Kategorien gibt es in allen alphabetischen Schriftsprachen, wenn sie auch einzelsprachenspezifisch unterschiedlich realisiert werden. Die Curricula für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule gehen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und ihre Erfahrungen mit Schrift nicht ein.

Der Beitrag untersucht, wie Kinder nach den ersten vier Jahren Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache Französisch verschriften. Das erste Kapitel umreißt die bildungspolitischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule insbesondere mit Bezug zum Schriftspracherwerb. Das zweite Kapitel stellt das theoretische Konstrukt der hier vorgestellten Studie dar: das Konzept der ›Matrixsprache‹ und der ›Matrixschrift‹. Das zentrale dritte Kapitel stellt das Ziel, die Methoden und ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung zu den schriftsprachlichen Kompetenzen von Viertklässlern in der Fremdsprache Französisch vor. Ein Teil (3.1) ist dabei der quantitativen Untersuchung der Verschriftung von Nasalvokalen und finalen

Maas, Geschriebene Sprache, in: Ulrich Ammon u.a. (Hg.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society = Soziolinguistik*. HSK 3.1., Berlin 2004, S. 633–645; ders., *Der Übergang von Oralität zu Skribalität in soziolinguistischer Perspektive*, in: Ulrich Ammon u.a. (Hg.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society = Soziolinguistik*. HSK 3.3., Berlin 2006, S. 2147–2171. Vgl. auch die Begrifflichkeit »Nähe-/Distanzsprache« von Peter Koch/Wulf Oesterreicher, *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*, in: *Romanistisches Jahrbuch*, 36. 1985, S. 15–43.

- 5 Ludo Verhoeven, *Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited*, in: *Language Learning*, 44. 1994, S. 381–415; Utz Maas, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Perspektive* (IMIS-Schriften, Bd. 15), Göttingen 2008, S. 41–54.
- 6 Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge 1983; Markus Nussbaumer, *Textbegriff und Textanalyse*, in: Peter Eisenberg/Peter Klotz (Hg.), *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*, Stuttgart 1993, S. 63–84.
- 7 Constanze Weth, *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift*, Stuttgart 2008.

Konsonanten gewidmet. Ein zweiter Teil (3.2) beleuchtet die qualitative Analyse der Schreibungen von zwei Schülerinnen. Das vierte Kapitel resümiert den Beitrag und zieht aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht.

1 Schrift im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Im Fremdsprachenunterricht sollen die Kinder spielerisch an das Sprachenlernen herangeführt werden, wobei bis zum Ende der Primarstufe eine grundlegende kommunikative Kompetenz angestrebt wird. Damit der Unterricht möglichst in der Zielsprache durchgeführt werden kann, erwerben die Kinder den thematischen Wortschatz durch ein zirkulär angelegtes Curriculum.⁸ Der Schwerpunkt des Sprachenlernens liegt auf den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen. Lesen und Schreiben sind diesen nachgeordnet und haben »dienende Funktion«⁹ im Lernprozess. Dem Unterricht liegt also »keine grammatische, sondern eine kommunikative und thematische Progression zugrunde, die eine Verstehens- und Mitteilungskompetenz auf der Basis authentischer Sprachanlässe anstrebt.«¹⁰

Schrift spielt im Bildungsplan von Baden-Württemberg dennoch eine Rolle. In den Klassen 3 und 4 werden erste Erfahrungen mit Schrift in der Fremdsprache angebahnt. Unterstützt von kontextuellen Hilfen (situativer Vorentlastung, Bildern und deutlicher Textstrukturierung) lesen die Kinder »kürzere beschreibende und erzählende Texte sowie Korrespondenztexte aus ihrer Erfahrungswelt und bekannten Themenfeldern, die hauptsächlich aus bekannten einfachen sprachlichen Mitteln bestehen [...] und] beginnen, nach schriftsprachlichen Regelmäßigkeiten der Zielsprache zu suchen, diese auszuprobieren und zu modifizieren.«¹¹ Bis zum Ende der 4. Klasse schreiben die Kinder »Postkarten, kürzere Briefe oder E-Mails zur Kontaktaufnahme« und halten »ansatzweise eigene Gedanken und eigenes Wissen fest.« Wesentlich ist, dass hierbei kein Wert auf Rechtschreibung gelegt wird. Die Schüler_innen sollen vielmehr »kurze, bekannte und sehr häufig wiederkehrende Wörter, Wendungen und Sätze so aus dem Gedächtnis schreiben, dass sie eindeutig erkennbar sind.«¹² Nur beim Abschreiben von Wörtern und

-
- 8 MKJS, S. 72f., 86f.; Frédérique Viala, *La petite pierre* 4. Kommentare und Kopiervorlagen, Braunschweig 2009, S. 4f.
- 9 John L.M. Trim, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin 2004, S. 16.
- 10 Manfred Pienemann/Jörg-U. Kessler/Eckhard Roos, *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Paderborn 2006, S. 27.
- 11 MKJS, S. 71, 84.
- 12 MKJS, S. 78, 92.

einfachen kurzen Texten wird Korrektheit verlangt.¹³ Die für den frühen Fremdsprachenunterricht entwickelten Schriftdidaktiken setzen diese Vorgaben didaktisch um. In Englisch und Französisch lernen die Dritt- und Viertklässler im Schriftbereich die »Wortbilder in der Fremdsprache kennen [...] und] erkennen [...] den bereits bekannten Wortschatz in seinem Schriftbild wieder. [...] Ein erstes Heranführen an das Schriftbild des bekannten Wortschatzes findet in Form von Abschreiben und Zuordnen in vielfältiger Weise statt.«¹⁴

In den Bildungsplänen der Länder wird als zentrales Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit genannt. Anzustreben sei eine kommunikative Kompetenz in Alltagssituationen.¹⁵ Unter dieser Vorgabe ist eine Einführung in die grammatische und orthographische Systematik möglichst zu vermeiden. In der Konsequenz wird die graphische Repräsentation der Fremdsprache in allen Bundesländern mit einem weitgehend logographischen Ansatz eingeführt.¹⁶ Wortbilder werden durch das Zusammenführen von Bild- und Wortkarten und das Abschreiben von Wörtern und kurzen Texten geübt und sollen zu einer ersten Vertrautheit der Kinder mit den Wortgestalten der Fremdsprache führen. Da die Curricula und handelsüblichen didaktischen Materialien in den Bereichen Lesen und Schreiben theoretisch nicht hinreichend fundiert sind und

13 Ebd.

14 Viala, La petite pierre 4. Kommentare und Kopiervorlagen, S. 5. Das Lehrwerk »La petite pierre« setzt die aktuellen Anforderungen der Bildungsstandards des Landes Baden-Württemberg und des Teilrahmenplans Sprache des Landes Rheinland-Pfalz um und ist somit das meist verbreitete Lehrwerk für Französisch in der Grundschule.

15 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht »Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.2.2005, S. 3; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf; Pienemann/Kessler/Roos, Englischerwerb in der Grundschule, S. 24–30.

16 Der logographische Ansatz wird in den letzten Jahren immer stärker kritisiert. Vgl. Werner Bleyhl, Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Braunschweig 2002, S. 84–91; Heiner Böttger, Englisch lernen in der Grundschule, Bad Heilbrunn 2005, S. 131–135; Jürgen Mertens, Diskrepanz zwischen Laut und Schrift? Zum Einsatz der Schrift im frühen (Fremd-)Spracherwerb, in: Theo Fitzner (Hg.), Alphabetisierung und Sprachenlernen, Stuttgart 2002, S. 255–272.; Jutta Rymarczyk, Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule, in: Heiner Böttger (Hg.), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, München 2008, S. 170–182; Constanze Weth, »Wörter, Wendungen und Sätze so aus dem Gedächtnis schreiben, dass sie eindeutig erkennbar sind«: Überlegungen zum Umgang mit Schrift im frühen Fremdsprachenunterricht, in: Bärbel Diehr/Jutta Rymarczyk (Hg.), Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners, Frankfurt a.M. 2010, S. 147–165.

kaum konkrete Angaben zum Unterrichten machen, wird Schrift in der Unterrichtspraxis je nach Ermessen und Kompetenz der Lehrkräfte sehr unterschiedlich oder auch gar nicht in den Fremdsprachenunterricht einbezogen. Dies spiegeln auch die Unterschiede in den fremdsprachigen Kompetenzen wider, die Lehrkräfte beim Übergang in die Klasse 5 feststellen.¹⁷ Die Entdeckung orthographischer Strukturen bleibt schließlich weitgehend dem Zufall kindlicher Entdeckerfreude, im besten Fall aber dem fachlichen Wissen und Können einzelner Lehrer_innen überlassen.

Nicht reflektiert wird in den Curricula, dass die Schüler_innen im Deutschunterricht systematisch mit den grundlegenden Prinzipien der deutschen Orthographie vertraut gemacht werden. Es ist deshalb zu erwarten, dass sie mit selbstständigen Schreibversuchen in der Fremdsprache experimentieren und Vergleiche zwischen der Systematik des Deutschen (und möglicherweise einer weiteren Sprache) und der Fremdsprache ziehen. Sinnvoll wäre es daher, den Schriftspracherwerb des Deutsch- und des Fremdsprachenunterrichts zu koordinieren, wie es bereits seit geraumer Zeit in früh einsetzenden, wissenschaftlich begleiteten bilingualen Programmen an Grundschulen in Deutschland systematisch erprobt wird.¹⁸

Schrift einzuführen ohne den normativen Aspekt der Rechtschreibung in den Fokus zu rücken, ist alles andere als trivial und bedarf seitens der Lehrenden grundlegender Kenntnisse über die Sprachstruktur der Fremdsprache sowie ihrer graphischen Symbolisierung. Die orthographische Form des Französischen repräsentiert regelhaft phonologische, morphologische und syntaktische Strukturen. Anders als das ›Sprachbad‹, das ein flüchtiges Klangereignis darstellt, kann die stabile graphische Repräsentation dazu genutzt werden, phonologische, prosodische und morphologische Strukturen der Fremdsprache – idealerweise im Kontrast mit dem Deutschen – zu verdeutlichen.¹⁹ So ermöglicht es der optische Zugang über das Schriftbild, ver-

17 Heiner Böttger, Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien, Nürnberg 2009.

18 Ursula Rasch/Brigitta Schnell, Geld oder »para«? Zweisprachige deutsch-türkische Erziehung an Berliner Grundschulen – dargestellt an einem Beispiel aus der Alphabetisierung, in: Grundschule Konkret, 16. 2000, S. 25–31; Gesa Siebert-Ott, Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext, in: Ursula Bredel u.a. (Hg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bde., Paderborn 2006, Bd. 1, S. 536–547.

19 Vgl. Christa Röber-Siekmeyer, Schrift als Visualisierung sprachlicher Strukturen beim Zweitspracherwerb, in: Armin Wolff/Hartmut Lange (Hg.), Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa, Regensburg 2002, S. 322–333; Doris Tophinke, Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb, in: Christa Röber-Siekmeyer/Doris Tophinke (Hg.), Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik, Baltmannsweiler 2002, S. 48–65.

schiedene Hördiskriminations- und Artikulationsfähigkeiten zu schulen (z.B. das Erkennen von Nasalvokalen durch die Symbolisierung eines Vokalbuchstaben und <n> im Französischen oder das Unterscheiden von /θ/ und /s/ durch die Darstellungen <th> und <s> im Englischen). Zudem zeigt die Nutzung von Schrift eine lernunterstützende Wirkung bei visuell ausgerichteten Grundschüler_innen, denen der optische Kanal beim Wortschatzlernen und Wiedererkennen von Wörtern hilft.²⁰ Die Gefahr, dass die Einführung eines weiteren Schriftsystems besonders leistungsschwache Schreibanfänger überfordert und zu erheblicher Verwirrung führen kann²¹, wird in vielen Studien widerlegt.²² Die Einführung einer weiteren Schriftsprache in der Grundschule bietet stattdessen sogar die Möglichkeit, die sprachenübergreifende Funktion von Orthographie zu entdecken: denn als sekundäres Zeichensystem lässt sich die Alphabetschrift mit einem Baukasten vergleichen, dessen Buchstabeninventar in verschiedenen Kombinationen je andere Funktionen erfüllt. Die graphischen Kombinationen beziehen sich in besonderer Weise auf die spezifische Lautung einer Einzelsprache.

Nicht normgerechte Verschriftungen der Fremdsprache von Kindern bieten gute Anhaltspunkte für Lehrende, um die Ressourcen der Schüler_innen (z.B. in Bezug auf die kategoriale Wahrnehmung von Phonemen und morphologischer Konstantenschreibung) zu erkennen.

2 Der Stand der Forschung zum Schreiben von Grundschulern in mehreren Sprachen

Lernerschriften stellen Lösungen für die Verschriftung einer gesprochenen Sprache dar. Bei Schulanfängern zeigen diese Lösungen, welche Vorstellung von Schrift sie haben und welche Strategien sie entwickeln, Phoneme graphisch zu repräsentieren.²³ Diese Strategien sind auch über eine Einzelsprache hinaus zu beobachten.

20 Vgl. Böttger, Englisch lernen in der Grundschule, S. 134.

21 Ebd., S. 132.

22 Z.B. Ellen Bialystok, *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, Cambridge 2001; María Estela Brisk/Margaret Harrington, *Literacy and Bilingualism. A Handbook for ALL Teachers*, London 2007.

23 Jean-Pierre Jaffré, *Ce que nous apprennent les orthographes inventées*, in: Claudine Fabre-Cols (Hg.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Brüssel 2000, S. 60–70; Christa Röber, *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*, Baltmannsweiler 2009, S. 67–95.

2.1 Die Matrixschrift von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache

Mehrsprachige, in Deutschland lebende Schüler_innen, die gebeten worden sind, eine Geschichte in ihrer – nicht verschrifteten – Familiensprache zu schreiben, nutzen ihr Wissen über die deutsche Orthographie, um die Herkunftssprache aufzuschreiben.²⁴ Anhand spontan verschrifteter Texte in der Familiensprache zeigen sich die schriftsprachlichen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen, die diese in Familie und Schule erworben haben. Dazu gehören einerseits die sprachlichen Fähigkeiten, die dem Schrifterwerb zugrunde liegen: die formalen Mittel für den Textaufbau und die Konstant-schreibung von Wörtern, Morphemen und Phonemen. Andererseits bestimmt auch die Erwartung an einen Text, welche Form als richtig geschrieben aufgefasst wird. Diese »Erwartungserwartungen« unterscheiden sich in verschiedenen sozialen Zusammenhängen.²⁵ Die Vorstellungen von einem »guten Text« differieren somit unter Umständen in Familie und Schule, und die Auseinandersetzung mit diesen Wahrnehmungsschemata spiegelt sich in den Schülertexten wider.²⁶ Angelehnt an das Modell der »Matrixsprache«²⁷ lässt sich in den Schreibungen der mehrsprachigen Kinder eine »Matrix-schrift« identifizieren.²⁸ Unabhängig von der verschrifteten Sprache wird als Matrixschrift die orthographische Struktur definiert, nach der ein Schreibender beispielsweise Wörter ausgliedert und Silbenränder repräsentiert.²⁹ Ein Beispiel von Reich zeigt anschaulich, wie sich die Matrixschrift mit der Zeit auch verändern kann: Er erörtert anhand dreier Schreibproben im Verlauf des ersten Schuljahrs³⁰, wie sich die Orthographie eines türkischen Mädchens entwickelt, das vor Eintritt in die Grundschule relativ schwache mündliche Deutschkenntnisse hat, sich aber differenziert auf Türkisch ausdrückt. In der ersten deutschen Schreibprobe, kurz nach Schuleintritt, produziert sie dennoch einige deutsche Wörter richtig und liegt mit ihren Leistungen insgesamt

24 Vgl. den Beitrag von Ulrich Mehlem in diesem Band.

25 Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, Frankfurt a.M. 1984.

26 Constanze Weth, *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift*, Stuttgart 2008, S. 197.

27 Carol Myers-Scotton, *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*, Oxford 1993, S. 3.

28 Utz Maas/Ulrich Mehlem, *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*, Osnabrück 2003, S. 20–24.

29 So würde der rechte Wortrand des türkischen Worts *kitap* (»Buch«) nach dem deutschen orthographischen Muster der Konstant-schreibung bei Auslautverhärtung <kitab> geschrieben, nach französischem Muster hingegen als <kitape>.

30 Hans H. Reich, *Zweisprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen*, in: *Grundschule Sprachen*, 6. 2002, S. 38–41. Die genauen zeitlichen Angaben und Abstände der drei Erhebungen sind in dem Artikel nicht aufgeführt.

über dem Durchschnitt der erhobenen Gruppe. Die türkischen Schreibungen sind weniger weit entwickelt. Bei der zweiten Schreibprobe im Laufe der ersten Klasse zeigen sich in beiden Sprachen große Fortschritte. Besonders das »(zunächst »vernachlässigte«) Schreiben des Türkischen [...] wird in kurzer Zeit (aufgrund seiner orthographischen Einfachheit) »besser« beherrscht als das (orthographisch schwierigere) Deutsche.«³¹ Die dritte Schreibprobe zeigt nochmals Fortschritte im Deutschen. Im Türkischen verwendet die Schülerin dagegen nun Strukturen aus der deutschen Orthographie und »bettet« sie quasi in das Türkische »ein«.³² So verschriftet sie z.B. das Wort *kitap* als <kittab> und realisiert damit die deutschen Strukturen der Schärfungsschreibung und der Auslautverhärtung. Das Beispiel zeigt, dass dem Mädchen die schriftsprachlichen Strukturen der Sprachen in jeweils unterschiedlichem Maße zugänglich sind. Dieses Bild ergibt sich allerdings nur, wenn die geschriebene Äußerung in Bezug auf die Schriftsysteme beider von dem Mädchen ausgeübten Sprachen hin analysiert wird.

Der Zugang zu einer Schriftsprache kann mit zwei ganz unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden sein. Erstens verfügen die Lernenden einer L2 (Zweitsprache) über geringere Wortschatzkenntnisse und ein geringeres Bewusstsein für die syntaktischen Strukturen der L2. Diesen Nachteil im Vergleich zu Muttersprachlern holen neu zugewanderte Kinder in der Regel relativ schnell auf. Zweitens wirken sich die schriftsprachlichen Kenntnisse der L1 (Erstsprache) auf die der L2 aus. Nach dem Modell von Cummins von 1981 sind literate Kenntnisse übersprachlich und können somit von einer in eine andere Sprache transferiert werden.³³ Der Transfer von einer Orthographie in eine andere kann sogar positiv ausfallen, wenn die Kinder zuerst in einer regelmäßigeren Orthographie alphabetisiert werden und dann eine zweite, weniger regelmäßige Orthographie lernen.³⁴ Da alle Orthographien regelmäßiger und unregelmäßiger Strukturen aufweisen, muss aber in jedem einzelnen Schriftsystem geklärt werden, was hier jeweils eine (Un-)Regelmäßigkeit bedeutet.

31 Ebd., S. 40.

32 Entsprechend der Begrifflichkeit von Myers-Scotton »matrix language« und »embedded language«.

33 Jim Cummins, The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students, in: California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Evaluating, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles 1981.

34 Vgl. Amedeo D'Anguilli/Linda S. Siegel/Emily Serra, The Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children, in: Applied Psycholinguistics, 22. 2002, S. 479–507; vgl. auch Angélique Laurent/Clara Martinot, Bilingualism and Phonological Awareness: the Case of Bilingual (French-Occitan) Children, in: Reading & Writing, 23. 2010, S. 435–452.

2.2 Die Matrixschrift von deutschsprachigen Fremdsprachenlernern

Beim Schreiben in der Fremdsprache ist von vornherein klar, dass die Kinder erst beginnen, Französisch oder Englisch zu lernen, und dass die jeweilige Orthographie nicht die Matrixschrift darstellt. Schreiben und Lesen in der Fremdsprache haben in der Grundschule zudem einen nachgeordneten Stellenwert und beschränken sich meist auf das logographische Erfassen von Wörtern. Dennoch setzen sich die Kinder von Anfang an mit dieser neuen Schriftform auseinander.

Rymarczyk hat für das Englische gezeigt, dass Kinder am Ende des zweiten Lernjahres (2. Klasse) in der Lage sind, einzelne Lexeme oder kurze Ausdrücke auf Englisch zu schreiben.³⁵ Aufgefordert durch die Frage, welche englischen Wörter die Kinder kennen und ob sie diese schon schreiben können, haben die Kinder in den vier Untersuchungsklassen durchschnittlich zwischen 16,7 und 22 Wörter verschriftet. Die meisten dieser Schreibungen waren nach normativen Kriterien nicht korrekt geschrieben, enthielten aber Regelmäßigkeiten aus der deutschen Orthographie. Die Schreibungen zeigen schon in der zweiten Klasse in differenzierter Weise, wie die Kinder mit ihren schriftsprachlichen Ressourcen umgehen: sowohl hinsichtlich des einzelsprachenübergreifenden Wissens über Schrift als auch der spezifischen Verschriftung einer Sprache.

3 Eine Untersuchung zu den schriftsprachlichen Kompetenzen von Viertklässlern in der Fremdsprache Französisch

Die zuvor genannten Forschungsdesiderate gingen gezielt in die 2009 begonnene Untersuchung zu den schriftsprachlichen Kompetenzen von Viertklässlern in der Fremdsprache Französisch ein. Sie analysiert, wie Viertklässler mit Französisch als erster Fremdsprache diese verschriften. Die Untersuchung geht davon aus, dass Grundschulern die orthographische Systematik der Fremdsprache noch nicht explizit vermittelt wird, sie aber dennoch bestimmte Regularitäten der französischen Schrift erfasst haben und anwenden.³⁶ Ziel des Projekts ist es herauszufinden, wie weitgehend die Schüler_innen ihre schriftsprachlichen Ressourcen aus dem Deutschen auf die Fremdsprache übertragen und wie systematisch sie dabei vorgehen. Die Analyse konzentriert sich darauf, wie regelmäßig die Kinder wiederkehrende

35 Jutta Rymarczyk, Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule, in: Heiner Böttger (Hg.), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, München 2008, S. 170–182.

36 Ein Teil der Studie umfasst auch Interviews mit den Französisch- und Deutschlehrenden in Bezug auf zentrale Methoden ihres Unterrichts, die Einführung von Schrift, das verwendete Lehrwerk sowie ihre Einschätzungen der Schülerschreibungen. Die Daten liegen vor, sind aber noch nicht ausgewertet.

Formen verschriften (phonologische und morphologische Konstantanschreibung), welche Phonem-Graphem-Beziehungen aus der deutschen und aus der französischen Orthographie abgeleitet werden und ob die Kinder graphische Mittel einsetzen, um ihre Texte ›Französisch‹ aussehen zu lassen.

Die Erhebung der Studie ist folgendermaßen aufgebaut: Im letzten Schulquartal des Jahres 2009/10 erhielten 105 Viertklässler aus fünf Klassen in insgesamt drei Schulen ein Diktat auf Französisch und ein Diktat auf Deutsch.³⁷ Die französischen Schreibungen wurden in Bezug auf die französische und deutsche Orthographie im Hinblick auf die graphische Repräsentation von Phonemen und Morphemen hin analysiert. Zusätzlich wurden sechs Schüler_innen jeder Klasse ausgewählt, die ihre Schreibungen um einige Wochen zeitversetzt vorlasen und zudem gebeten wurden, einzelne Schreibungen (besonders der Nonsense-Wörter) zu kommentieren.³⁸ Im Schuljahr davor wurde das gleiche Design als Pilotstudie mit 94 Kindern aus sechs Schulklassen schon einmal durchgeführt.

Mittelpunkt der quantitativen Auswertung war das Erstellen von Kategorien für die Verschriftung von Phonemen und Morphemen des Französischen durch die Französischlerner am Ende der 4. Klasse. Die Kategorien wurden im Hinblick auf die französische und deutsche Orthographie erstellt. Darüber hinaus umfassen die Kinderschreibungen aber so unterschiedliche Lösungen, dass die idiosynkratischen Systeme nicht alle in Kategorien gebündelt werden konnten. Obwohl sie noch nicht vollständig ausgewertet sind, zeigen die Daten die schriftsprachlichen Ressourcen der Kinder bei der Verschriftung der Fremdsprache. Sie werden erstens in der quantitativen Darstellung der Repräsentation markanter graphischer Repräsentationen von Phonemen (Kapitel 3.1) und zweitens in der qualitativen Betrachtung einzelner Kinder (Kapitel 3.2) deutlich. Die hier vorgestellten Daten stammen für die quantitative Untersuchung aus der Pilotstudie, für die qualitative Analyse aus der Hauptstudie.

3.1 Quantitäten: Verschriftung von Nasalvokalen und finalen Konsonanten

Nasalvokale und finale Konsonanten werden im Französischen im Allgemeinen sehr regelhaft verschriftet. Die graphische Repräsentation von Nasalvo-

37 Das französische Diktat wurde von Constanze Weth entwickelt und erprobt. Es besteht aus 15 Wörtern und 4 kurzen Sätzen, entnommen aus dem Lehrwerk »La petite Pierre« sowie aus 2 Nonsens-Wörtern und 2 Nonsens-Sätzen. Die Items sind danach ausgewählt worden, aussagekräftig im Hinblick auf u.a. folgende Bereiche zu sein: die Schreibung von Nasalvokalen, von Schwa und von wortfinalen Konsonanten. Für das deutsche Diktat wurde die Hamburger Schreibprobe (HSP4/5) gewählt.

38 Die Interviews mit den Schüler_innen führte die Autorin oder eine Studentin durch.

kalen ist ein Vokalbuchstabe und <n> (<Vn>).³⁹ Deutschsprachige Französischlerner müssen nicht nur die Schreibung der Digraphen memorisieren. Sie müssen auch das Erkennen der Lautklasse lernen, da das Deutsche keine Nasalvokale umfasst. Konsonantische Silben- und Wortränder sind in der deutschen Sprache hingegen nichts Ungewöhnliches. Allerdings unterscheidet sich ihre Schreibung vom Französischen. Im Deutschen werden auf Konsonant endende Wörter (z. B. mit dem Auslaut [-p]) im schriftlichen Medium häufig ebenfalls mit einem einfachen Konsonantenbuchstaben geschrieben, z.B. <-p> (*Stop*). Daneben gibt es Schreibungen mit Doppelkonsonant <-pp> (*schnapp*) und, bedingt durch morphologische Konstanzschreibung bei der Auslautverhärtung, Verschriftungen mit <-b> (*Dieb*). Im Französischen werden finale Konsonanten regelhaft mit Konsonantenbuchstaben und <-e> (<Ke> »jupe« (»Rock«)) geschrieben. Zwar gibt es hier vor allem aufgrund der Flexionsformen zahlreiche Abweichungen der Schreibung (*jupes, frappe, frappent*), dennoch bleibt <-Ke> die typischste Schreibung des konsonantischen rechten Wortrands im Französischen.⁴⁰ In der Pilotstudie der vorliegenden Untersuchung schrieben die Kinder neun französische Wörter, die insgesamt elf Nasalvokale enthielten.⁴¹ Erörtert werden zudem die Schreibungen von drei Wörtern, die auf [-p] endeten. Hierbei handelt es sich um das französische Wort *jupe* [ʒyp] (»Rock«) sowie die beiden strukturell ähnlichen Pseudowörter: /fyp/ und /fup/.

3.1.1 Die Verschriftung von Nasalvokalen

Die in dem Diktat enthaltenen elf Nasalvokale werden in diesem Beitrag nicht differenziert, sondern als ein Item »Nasalvokale« zusammengefasst. Diesbezüglich ausgewertet wurden bisher die Verschriftungen von 60 Schüler_innen. Für die Quantifizierung wurden die sehr heterogenen Schreibblösungen in vier Kategorien eingeteilt: 1. Schreibungen, die die Nasalqualität nicht darstellen, sondern einen einfachen Oralvokal repräsentieren, bei-

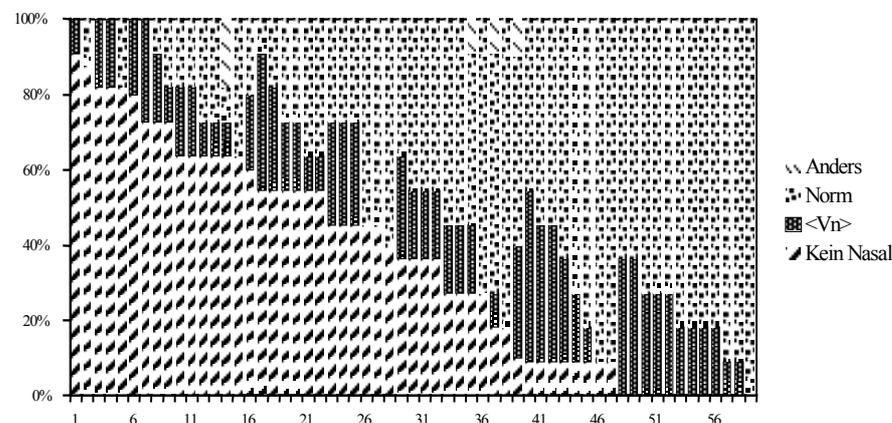
39 Vor bilabialem Plosiv werden Nasalvokale mit <Vm> verschriftet (z.B. *ambigu, ampleur*). Die ausgewählten Wörter des Diktats haben diesen Bereich nicht einbezogen und keine Kinderschreibung enthält eine Form mit <Vm>. Ein nicht spezifizierter Vokalbuchstabe wird im Folgenden mit <V>, ein Konsonantenbuchstabe mit <K> dargestellt.

40 Vgl. Trudel Meisenburg, *Romanische Schriftsysteme im Vergleich: eine diachrone Studie*, Tübingen 1996, S. 195f. Zu den Schreibprozessen französischer Schreibanfänger vgl. Jacques David, *L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives*, in: Renée Honvault-Ducrocq (Hg.), *L'orthographe en questions*, Rouen 2006, S. 145–168.

41 Für die Darstellung in diesem Beitrag werden alle Nasalvokale des Diktats als ein Item zusammengefasst. Dieses setzt sich zusammen aus den Nasalvokalen in den Wörtern: *le magasin, un garçon, le poisson, le petit pantalon, les pantalons, elle mange, c'est bon, deux oranges*.

spielsweise *<magasa> anstelle von *magasin*. 2. Schreibungen, die die Nasalqualität darstellen, ohne aber den korrekten Vokalbuchstaben zu verwenden, z.B. *<magasen>, *<magasan>. 3. die normativ korrekte Darstellung des Nasalvokals: <magasin>. 4. eine andere, hier nicht kategorisierte Darstellung, beispielsweise *<magaseng> oder *<magasine>.

Schaubild 1: Verschriftung von 11 Nasalvokalen durch 60 Kinder



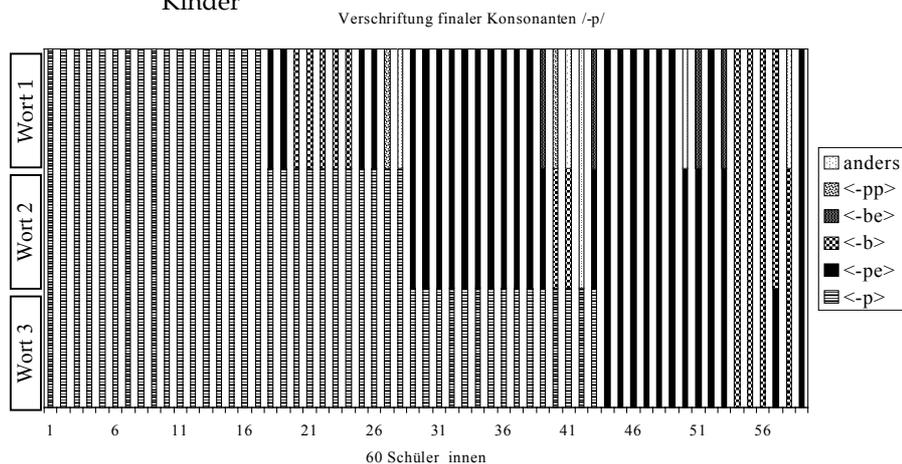
Das Schaubild zeigt, dass die Kinder mehrheitlich keine einheitlichen Lösungen zum Verschriften der Nasalvokale gefunden haben. Zumindes zwölf Schüler_innen (S48–S60) haben aber alle Nasalvokale mit Vokalbuchstaben und <-n> verschriftet, wenn auch nicht immer normativ korrekt. Unterstellt man eine von elf Schreibungen als ›Ausreißer‹, zeigt sich, dass etwa ein Drittel (S39–S60) das Prinzip der Verschriftung französischer Nasalvokale verstanden haben und systematisch anwenden. S1 und S2, die in Schaubild 1 ganz links angeordnet sind, haben zehn von elf Vokalen als einfachen Vokalbuchstaben geschrieben und je einen als <Vn>. Somit haben alle Schüler_innen die französische Symbolisierung von Nasalvokalen mindestens einmal angewandt.

3.1.2 Die Verschriftung finaler Konsonanten

Wortfinale Konsonanten sind im Französischen wie im Deutschen gängig, werden graphisch aber jeweils unterschiedlich symbolisiert. In diesem Beitrag wird nur die graphische Repräsentation von finalelem <-p> in drei Wörtern dargestellt: *jupe* [ʒyp] (›Rock‹) und den beiden strukturell ähnlichen Pseudowörtern /fyp/ und /fup/. Die Schreiblösungen des Coda-Konsonanten wurden in sechs Kategorien eingeteilt: 1. Das unmarkierte finale <-p>, das eine direkte Phonem-Graphem-Beziehung anzeigt; 2. die französisch

markierte Form <-pe>, in der das <-e> die Artikulation des Konsonanten signalisiert; 3. finales <-b> entsprechend der Auslautverhärtung im Deutschen; 4. <be> als eine Mischung der deutschen und französischen Orthographie; 5. finale Doppelkonsonanten entsprechend der Schärfungsschreibung im Deutschen (<-pp>) und 6. andere Formen, die unter keine der genannten Kategorien fallen. Bisher ausgewertet sind die Verschriftungen von 60 Schüler_innen.

Schaubild 2: Verschriftung des wortfinalen Konsonanten /-p/ in dem Wort *jupe* und den beiden Pseudowörtern /fyp/ und /fup/ durch 60 Kinder



Etwa die Hälfte der Kinder (S1–S28) verwendet in den drei Schreibungen eine direkte phonographische Strategie und verschriftet den finalen Konsonanten mehrheitlich mit <-p>. S1–S17 wählen diese Strategie ausschließlich, S18–S28 schreiben den rechten Rand in einem Fall anders. Ein weiteres Drittel, S29–38, S44–S53 sowie S60 verwendet ausschließlich oder mehrheitlich das französische Muster zur Verschriftung. Fünf Kinder (S54–S59) schließlich schreiben das finale /-p/ in zwei oder drei Fällen nach dem deutschen Muster der Auslautverhärtung (z.B. Dieb – Diebe) mit <-b>. Von den Schüler_innen, die überwiegend <-pe> und somit das französische Muster realisiert haben, hat niemand <-b> geschrieben. Einige haben den rechten Rand des dritten Wortes aber mit <-be> repräsentiert, eine Form, die sich als eine Mischung aus dem französischen und einem deutschen Muster interpretieren lässt. Nur vereinzelt und in jeweils einem Wort verwenden Kinder die aus dem Deutschen abgeleitete Doppelkonsonantenschreibung. Diese schrieben den rechten Wortrand nie nach französischem Muster mit <-pe>.

In den Verschriftungslösungen der Kinder des finalen /-p/ ließ sich kein Unterschied zwischen dem bekannten Wort *jupe* und den Pseudowörtern feststellen. Das zu Beginn der Studie vermutete Ergebnis, dass das reguläre Wort *jupe* am häufigsten nach französischem Muster verschriftet würde, da die Kinder sich das Wortbild haben einprägen können, hat sich nicht bestätigt. Denn während die Kinder *jupe* und /fup/ mehrheitlich mit <-p> realisierten, schrieben sie /fyp/ in den meisten Fällen mit <-pe>. Auch die Mehrzahl der übertragenen ›Auslautverhärtungen‹ wurden bei dem bekannten Wort *jupe* realisiert.⁴² Ein möglicher Grund für diese Differenzierung zwischen den Wörtern ist noch unklar.⁴³ Gegen ein logographisches Erfassen der französischen Wörter sprechen auch die sehr häufig auftretenden unbestimmten Artikel *un* und *une*, die auffallend viele Kinder nicht rechtschriftlich realisieren (vgl. Kapitel 4).

3.1.3 Interpretation der quantitativen Auswertung von Nasalvokalen und finalen Konsonanten

In den Verschriftungen der Nasalvokale und finalen Konsonanten zeigen die Viertklässler erkennbare Systematiken in den Schreibungen. Dabei greifen sie auf die ihnen bekannten Orthographien des Deutschen und Französischen zurück und integrieren Elemente, die entweder Merkmale aus beiden Schriftsystemen vereinigen (z.B. <-be>) oder die weder Bestandteil der einen noch der anderen Orthographie sind (z.B. <-V> zur Darstellung eines Nasalvokals). Die untersuchten elf Nasalvokale werden zu einem Drittel (fast) vollständig nach französischem Muster geschrieben. Fast zwei Drittel symbolisieren den Nasalvokal zumindest zur Hälfte mit <Vn>. Die Darstellung der finalen Konsonanten verläuft heterogener. Das hier am häufigsten angewandte Muster ist das finale <-p>. Diese Befunde sind als hypothesengenerierend zu interpretieren: Eine erste Interpretation dieser Daten ist, dass die graphische Repräsentation von Nasalvokalen stärker memorisiert wird, da diese Lautklasse für die Kinder insgesamt neu ist. Eine zweite Interpretation lautet, dass die Schüler_innen bei der Verschriftung finaler Konsonanten eher auf ihnen bekannte Muster aus der deutschen Orthographie zurückgreifen. Beide Hypothesen werden in der weiteren Auswertung überprüft.

Ohne die Regularitäten der französischen Schrift im Unterricht behandelt zu haben, ist – zumindest bei der Verschriftung der Nasalvokale – etwa ein Drittel der Kinder in der Lage, die Systematik der Fremdsprache zu erfassen und anzuwenden. Inwieweit diese Gruppe auch der oberen Leistungs-

42 *Jupe* wurde in 29 Fällen mit <-p> realisiert, /fup/ in 32 Fällen. /fyp/ schrieben die Kinder in 26 Fällen mit <-pe>. In 9 Fällen schrieben Kinder *jupe* mit <-b>.

43 Als Grund für die unterschiedlichen Schreibungen werden Aussprachevariationen beim Diktieren nicht ausgeschlossen. Deswegen wurden alle Diktate aufgenommen und werden hinsichtlich der aufgetretenen phonetischen Variationen analysiert.

gruppen im Fach Deutsch angehört und ob Ein- oder Mehrsprachigkeit ein Faktor ist, der mit den Regularitäten der französischen Schreiblösungen korreliert, wird momentan untersucht.

4 Regularitäten einzelner Kinder

Die qualitative Analyse zeigt, wie systematisch zwei Kinder ihre literaten Ressourcen nutzen, um die Fremdsprache zu schreiben. Dargestellt wird, wie zwei Schülerinnen einer Klasse Nasalvokale und finale Konsonanten verschriften. Beide haben an der Hauptstudie mitgewirkt und ihre Schreibungen im Nachhinein auch kommentiert. Die Schülerin Ella ist im Deutschen eine sehr gute Rechtschreiberin und hat in der Hamburger Schreibprobe HSP 4/5 276 von 277 Graphemtreffern richtig. Vanessa erreichte 259 von 277 Graphemtreffern und liegt mit ihrem Ergebnis im unteren Drittel der bundesdeutschen Referenzgruppe der HSP.⁴⁴

Die Schreiblösungen der französischen Syntagmen sind in den wenigsten Fällen normativ korrekt. Sie zeigen aber, dass die Schülerinnen Wortgrenzen im Französischen erkennen, einzelne phonologische und morphologische Elemente konstant schreiben und Akzentzeichen verwenden, die sie aus französischen Texten kennen. Ihre Lösungen spiegeln ihre Ressourcen aus dem Wissen über die deutsche und französische Orthographie wider.

4.1 Die Verschriftungslösungen von Ella und deren Rekodierung

Ella verschriftet fast alle Nasalvokale nach dem französischen Muster mit <Vn>. An drei Stellen weicht sie von dieser Strategie ab. *Poisson* schreibt sie am Ende mit <-ont> und verstößt somit zwar gegen die Norm, aber nicht gegen die phonographische Möglichkeit der Endung <-ont> im Französischen (z.B. als Flexionsendung). Den unbestimmten maskulinen Artikel *un* schreibt sie einmal als <an> und einmal als <a'>. Diese Schreibweisen lassen auf das Erkennen von morphologischer Konstanz schließen, zumal die erste Schreibung das Muster des Nasalvokals korrekt wiedergibt. Die zweite Schreibung lässt auf das Paradigma schließen, dass Klitika vor ihrer lexikalischen Basis manchmal apostrophiert werden.⁴⁵ Den ersten Nasalvokal des Wortes *panta-*

44 Die Auswertung der individuellen Rechtschreibergebnisse ermöglicht einen Leistungsvergleich mit der bundesdeutschen Referenzgruppe der HSP. Die erreichten Graphemtreffer der Schüler_innen entsprechen einem Prozentrang, der angibt, wieviel Prozent der Vergleichsgruppe eine bessere, gleich gute oder schwächere Leistung erreichen. Ein PR-Wert von 70 besagt z.B., dass von 100 vergleichbaren Schüler_innen 30 eine bessere und 70 eine gleich gute oder schwächere Leistung erzielt haben. Peter May, HSP 4-5 Hamburger Schreibprobe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung, Hamburg 2001, S. 11f.

45 Die Pronomina *je, me, te, se, le* und *la* gehören zu der Gruppe der Klitika im Französischen. Dieser Begriff fasst die Kriterien der Unbetontheit und Gebundenheit mit ei-

Tabelle 1: Verschriftung einiger Wörter aus dem französischen Diktat der Hauptstudie des Orthographieprojekts durch Ella und ihre Rekodierung

	Diktat ⁴⁶	phonologische Struktur	Verschriftung von Ella	Ellas Rekodierung ihrer eigenen Schreiblösung
Fokus auf:	Le magasin	/lə.ma.ga.zɛ̃/	le magersan	[lemaga'sɛ̃]
Nasalvokale	un garçon	/œ̃.gaʁ.sɔ̃/	a'garsson	[aga'sɔ]
	le poisson	/lə.pœ̃.sɔ̃/	le poisson̄	[lepœ̃'sɔ]
	le petit pantalon	/lə.pɛ̃.ti.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le petit portalon	[le.pe.ti.pɑ̃.ta.'lɔ]
	les pantalons	/le.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le portalon	[lepœ̃'tablɔ̃]
	c'est bon	/sɛ̃.bɔ̃/	cé bon	[zɛ̃'bɔ̃]
	un petit ours	/œ̃.pɛ̃.ti.tuʁ.s/	an petit turs	
Fokus auf:	deux bananes	/dø̃.ba.nan/	deux Banan	[dø̃ba'nan]
Wortfinale	le soir	/lə.sœ̃ʁ/	le soar	[le'zœ̃]
Konsonanten	un petit ours	/œ̃.pɛ̃.ti.tuʁ.s/	an petit turs	
	la jupe	/la.ʒyp/	la chupe	[la'kup]
		/la.fyp/	la fuep	[la'fyp]
		/yn.fup/	un fup	[yn'fyp]

lon verschriftet sie zweimal als <-or>. Was zunächst unverständlich erscheinen mag, erschließt sich mit einem Blick auf die deutsche Orthographie. Hier symbolisiert das <r> häufig die Längung eines Vokals oder einen Diphthong, wie in den Wörtern *Arbeit* ([a:.bart]) bzw. *erfordern* ([ɛ̃.fõ.dan]). Ella hat den Nasalvokal in der Wortmitte möglicherweise nicht als [+nasal] wahrgenommen, aber durchaus als distinkt von einem einfachen Oralvokal. Finale Konsonanten schreibt Ella außer in einem Fall durchgehend mit einfachem Konsonantenbuchstaben. Den rechten Wortrand des ihr bekannten Worts *jupe* hat sie möglicherweise als Bild abgespeichert und verschriftet ihn deswegen normativ korrekt.

Drei Wochen nach dem Diktat hat Ella mir einige der von ihr geschriebenen Wörter und Sätze vorgelesen und ihre Schreibungen kommentiert. Sie hat fast alle Syntagmen flüssig gelesen und nach französischem Muster auf

ner lexikalischen Basis zusammen. Den hier aufgeführten Klitika ist zusätzlich gemeinsam, dass ihr Vokal vor vokalisch anlautender Basis elidiert wird. Graphisch wird dies durch einen Apostroph sichtbar, wie z.B. *l'orange*, *s'amuser*. Vgl. Trudel Meisenburg, Vom Wort zum Flexiv? Zu den französischen Pronominalklitika, in: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 110. 2000, S. 223–237.

46 Die Wörter in der Tabelle stellen einen Teil des Diktats dar. Ihre Übersetzung lautet (von oben nach unten): *der Laden, ein Junge, der Fisch, die kleine Hose, die Hosen, das ist gut, ein kleiner Bär, zwei Bananen, der Abend, ein kleiner Bär, der Rock.*

der letzten Silbe betont. Die Konventionen französischer Digraphen (<Vn>, <oi>), die sie richtig umgesetzt hat, liest Ella auch entsprechend als Nasalvokal und Diphthong [œ]. In manchen Fällen erkennt sie die Wörter nicht wieder, z.B. den Anfang des Syntagmas <a'garsson> [a.ga.'sɔ̃]. Dabei identifiziert sie den unbestimmten Artikel [œ] nicht, was sich in ihrer Antwort auf die Frage, was die Wörter auf Deutsch hießen, bestätigt. Sie antwortet mit »der Junge« anstelle von »ein Junge«. Die Buchstaben <r> in ihren Schreiblösungen artikuliert sie (unabhängig davon, ob sie normativ korrekt sind oder nicht) nach deutschem Muster als Vokallängung oder als Diphthong. In einem Fall realisiert sie das Wort *pantalon*, verschriftet als <portalon>, als [pœtablə]. Hier scheint das <r> als Trigger zu funktionieren, um ein anderes französisches Wort (allerdings wieder nach deutschem Muster) zu »lesen«: *portable*⁴⁷.

4.2.2 Die Verschriftungslösungen von Vanessa und deren Rekodierung

Vanessas Schreibungen weichen stärker von der französischen Rechtschreibung ab. Aber auch hier zeigen sich Regelmäßigkeiten in der Schreibung und deutliche Strategien, mit der Verschriftung der Fremdsprache umzugehen.

Tabelle 2: Verschriftung einiger Wörter aus dem französischen Diktat der Hauptstudie des Orthographieprojekts durch Vanessa und ihre Rekodierung

	Diktat	phonologische Struktur	Verschriftung von Vanessa	Vanessas Rekodierung ihrer eigenen Schreiblösung
Fokus auf:	Le magasin	/lə.ma.ga.zɛ̃/	le maggêsang	
Nasalvokale	un garçon	/œ̃.gaʁ.sɔ̃/	a.garsên	[lœgaʁ'sɔ̃]
	le poisson	/lə.pœ.sɔ̃/	le puâsong	
	le petit pantalon	/lə.pə.ti.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le petit potanglon	
	les pantalons	/le.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le potanglong	
	c'est bon	/sɛ̃.bɔ̃/	cê boné	
	un petit ours	/œ̃.pə.ti.tuʁs/	eng petit tors	
Fokus auf:	deux bananes	/dø.ba.nan/	deux Bannane	
Wortfinale	le soir	/lə.sœʁ/	le swuare	
Konsonanten	un petit ours	/œ̃.pə.ti.tuʁs/	eng petit tors	
	la jupe	/la.ʒyp/	la schupé	
		/la.fyp/	lar füpener	
		/yn.fup/	une fupen	

47 *Portable* ist das französische Wort für Mobiltelefon.

Die wortfinalen Nasalvokale schreibt sie in fünf von sieben Fällen mit <Vng>, in einem Fall mit <Vn> und einmal mit <Vné>. Zwar entsprechen die mehrheitlich geschriebenen Formen nicht dem orthographischen Muster des Französischen, Vanessa hat aber eine graphische Form gefunden, die es ihr – mit dem Wissen aus dem Deutschen – erlaubt, den Nasalvokal graphisch abzubilden und als palatalisiertes n [Vŋ] auch wieder zu erlesen. Den wortinternen Nasalvokal in *pantalón* schreibt Vanessa zweimal als <o>, den folgenden Oralvokal allerdings mit <Vng> (<potanglong>). Wortfinale Konsonanten schreibt sie einmal mit finalelem <-s>⁴⁸ und in zwei Fällen mit <Ke>. Auch die Lösung <schupé> könnte als Schreibungen mit <Ke> interpretiert werden. Denn ob ein <-é> in Vanessas Systematik eine andere Funktion hat als ein <-e>, kann für den Schreibprozess nicht geklärt werden. Die beiden diktierten Pseudowörter /fyp/ und /fup/ schreibt Vanessa sehr auffällig als <füpener> und <fupen>. Plausibel wird die Schreibung dadurch, dass es sich um die Verschriftung eines »Quatschworts handelt, das es im Französischen nicht gibt, aber geben könnte.«⁴⁹ Für das Wort gibt es also auch keine rechtsschriftliche Norm. Unabhängig davon, ob den Schüler_innen alle regulären Wörter des Diktats bekannt waren, fand Vanessa (wie viele andere schwächere Kinder) das Schreiben der Quatschwörter »ein bisschen einfacher«⁵⁰ als das Schreiben der regulären Wörter und Sätze.⁵¹

Als sie drei Wochen nach dem Diktat gebeten wird, ihre Schreibungen vorzulesen, möchte sie das nicht und sagt, dass sie dies nicht könne. Die interviewende Studentin liest ihr deshalb das erste Wort *le magasin* vor. Auf Nachfragen sagt Vanessa, dass das folgende Wort *le garçon* heiße. Danach benennt sie kein Wort mehr auf Französisch. Aber sie kommentiert, warum sie den rechten Wortrand der meisten Wörter mit zusätzlichen »stummen« Buchstaben versehen hat.

S: Warum hast du die Wörter am Ende mit <Vng> geschrieben?

V: Mm ich weiß nicht. Immer ganz hinten an den Wörtern denke ich, immer bei Franzosen ist das immer ganz witzig, weil die sprechen ja meistens das letzte Wort⁵² nicht mit.

S: Genau. Und dann denkst du, dass da <ng> dran kommt?

48 In diesem Fall ist diese Schreibung auch entsprechend der französischen Orthographie korrekt.

49 Mit diesem Kommentar wurden die Pseudowörter und -sätze im Diktat vorgestellt.

50 Zitat von Vanessa aus dem Interview.

51 Dieses Urteil teilten ausnahmslos Schüler_innen, die nach dem Ergebnis der HSP 4/5 zu den schwächeren Schreibern zählten.

52 Der Wortbegriff von Vanessa ist hier nicht ganz klar. Möglich wäre, dass sie die Silbe oder den letzten Buchstaben eines Wortes meint. Im Kontext des Interviews scheint diese Interpretation plausibel.

V: Ja.

S: [...] an anderer Stelle, wo die Wörter ganz ähnlich klingen, bei le petit pantalon, hast du pantalon nicht mit <ng>, sondern nur mit <n> geschrieben. Weißt du noch, warum du das so gemacht hast?

V: Da habe ich gedacht, ich spreche ja das Ende nicht mit und dann wollte ich irgendeinen Buchstaben dahinter setzen und wusste nicht welchen, dann habe ich überlegt und bin halt auf das <n> gekommen.

S: Und bei le poisson, les pantalons oder le magasin: warum hast du da <ng> geschrieben?

V: Weil sich das am Schluss so – weiß ich nicht mehr.

S: Bei den Quatschwörtern wurde diktiert [la fyp] und [yn fup]. Warum hast du das so geschrieben, wie das hier steht?

V: Weiß ich auch nicht mehr. Bei dem Wort zum Beispiel mit den drei Buchstaben [zeigt auf <une fupen>] habe ich gedacht, ich hätte es irgendwo gesehen und habe es halt so geschrieben.

S: Und bei [fyp], warum hast du da [fypənɛl] geschrieben?

V: Weiß ich nicht mehr.

S: auf manche Buchstaben hast du Zeichen gemacht. Hier hast du ö-Punkte gemacht, hier ein Dach, oder einen Strich.

V: Bei den ö-Punkten weiß ich jetzt schon, das ist falsch. Da kommt ein <eu> hin. [Sie zeigt auf ihre Schreibung von je (>ich<) des Satzes je me lave. Dieser Satz wurde ebenfalls diktiert, wird hier aber nicht behandelt. Dieses je hat Vanessa als <schö> verschriftet].

S: [...] Bei la jupe hast du einen Strich auf das <e> gemacht. Weißt du noch warum?

V: Hm ein bisschen. Wir haben mal gelernt, dass es ganz verschiedene <e> gibt: mit Dächern und solche mit schiefen Strichen. Ich habe am Anfang immer [alles] ohne Striche gemacht und dann war das vielleicht falsch und dann wollte ich bei manchen halt einen Strich hin machen.

In den drei Interviewpassagen zeigt sich, dass Vanessa die graphischen Auffälligkeiten des Französischen deutlich memoriert hat: Die Orthographie enthält Buchstaben am rechten Wortrand ohne lautliche Entsprechung und Akzentzeichen. Diese symbolischen Formen nutzt sie und versucht, ihren Text somit französischer – und korrekter – aussehen zu lassen (vgl. 3. Interviewpassage, ab Zeile 9. Darüber hinaus hat sie sich bei der Schreibung der Nasalvokale als <Vng> wahrscheinlich von der Lautung leiten lassen (vgl. 1.

Interviewpassage, letzte Zeile). Allerdings hat sie noch keine Kriterien dafür, wann sie bestimmte Markierungen gezielt einsetzen muss.

4.2.3 Die Interpretation der Verschriftungslösungen von Ella und Vanessa

Die exemplarische Darstellung der Schreibungen von zwei Schülerinnen zeigt, dass die Kinder ihre literaten Kenntnisse auch sprachübergreifend nutzen. Je nach den Kompetenzen in der deutschen Orthographie zeichnen sich dabei unterschiedliche Strategien zur Verschriftung der Fremdsprache ab: Ella nimmt orthographische Elemente aus dem Französischen auf (<Vn> für Nasalvokale) und schreibt wortfinale Konsonanten unmarkiert mit dem jeweiligen Konsonantenbuchstaben. Vanessa verwendet noch kaum orthographische Formen aus dem Französischen. Sie markiert ihre Schreibungen aber mit Zeichen, die die Schreibung ›Französisch‹ aussehen lässt: zahlreiche Akzente und finale ›stumme‹ Buchstaben. Beide Strategien zeigen die schriftsprachlichen Ressourcen der Schülerinnen auf, die diese beim Schrifterwerb des Deutschen gelernt haben und die sie in der Fremdsprache in unterschiedlichem Maße nutzen.

Ella liest ihre Schreibungen nach französischem Akzentmuster und mit augenscheinlichem Selbstbewusstsein vor. Dabei lässt sie sich auch nicht von Wörtern irritieren, die sie offensichtlich nicht mehr rekodieren kann (Sie hatte *la jupe* als <la chupe> verschriftet und ihre Lösung als [lakup] gelesen). Ausgelöst von der Schreiblösung der ersten Silbe von <le portalon> (*les pantalons*), interpretiert sie zudem ein anderes ihr bekanntes Wort *le portable*.

Vanessa hingegen möchte ihre Schreibungen nicht mehr vorlesen und zeigt sich als unsicher gegenüber der französischen Schrift. In ihren Kommentaren schildert sie, warum sie bestimmte Wortenden auf eine bestimmte Weise geschrieben und Akzentzeichen verwendet hat. Ihre Begründungen verdeutlichen, dass sich Vanessa an bestimmten optischen Markierungen des Französischen orientiert. Sie zeigen aber auch, dass sie – gerade im Vergleich zu Ella – noch keine Kategorien gebildet hat, mit Hilfe derer sie die Funktion bestimmter (Di-)Graphen in der französischen Orthographie erkennen kann.

5 Die Matrixschrift des Deutschen als Kategorie zur Untersuchung von Schreibungen in der Fremdsprache

Der Schrifterwerb gestaltet sich in verschiedenen Sprachen und Orthographien jeweils anders, ist aber in jeder Orthographie dem Prozess unterworfen, dass sich die Lernenden den graphischen Code und die damit verbundenen Kategorien der verschrifteten Einzelsprache erschließen müssen. Diese Entwicklung scheint sich nach einem semiographisch-logographischen und (bei Alphabetschriften) phonographischen Prinzip zu vollziehen. Aus beiden erschließen die Lernenden schließlich orthographisch symbolisierte morpholo-

gische und syntaktische Formen. Dieser Prozess gelingt nicht von selbst, sondern bedarf didaktisch-methodischer Unterstützung.⁵³

Schreiblerner des Französischen als Fremdsprache sind in der Grundschule dabei, auf Deutsch Lesen und Schreiben zu lernen und werden im Französischunterricht mit einem weiteren Sprach- und Schriftsystem konfrontiert. Obwohl sich in den Schreibungen der Fremdsprachenlerner graphische Formen erkennen lassen, die auch typisch für französischsprachige Schreiblernende sind⁵⁴, findet der Schrifterwerb im Fremdsprachenunterricht unter anderen Voraussetzungen als der Erstschrifterwerb statt. Die Matrixschrift ist im zweiten Fall die deutsche Orthographie (und/oder eine Familiensprache, die einzelne Kinder schreiben lernen). Aufbauend auf dieses erworbene Schriftsystem erschließen sich die Kinder die im Deutschen und Französischen übereinstimmenden und die voneinander abweichenden Muster. Unterschiede zeigen sich bei den Schüler_innen in Bezug darauf, wie stark sie das Französische in die deutschen Strukturen einbetten und wie sie einzelne phonologische und morphologische Elemente nach dem Muster des Französischen schreiben.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass die Anlehnung an die deutsche Orthographie variiert. Wenn die zu verschriftenden Lautstrukturen in beiden Sprachen gegeben sind (wie im Fall konsonantischer Wortränder), werden sie auch mit der ganzen Breite an – nach den Mustern der deutschen und französischen Orthographien – möglichen Schreibungen repräsentiert. Das französische Muster ist dabei eines unter mehreren. Mehrheitlich verwenden die Kinder eine einfache Phonem-Graphem-Zuordnung.

Handelt es sich dagegen um Phoneme, die im Deutschen nicht vorkommen (wie Nasalvokale), dann haben in dem Korpus über die Hälfte der Grundschüler meist Lösungen gewählt, die dem Französischen entsprechen (<Vn>). Ebenfalls haben aber 47 von 60 Schüler_innen zumindest einmal einen Nasalvokal mit einem einfachen Vokalbuchstaben symbolisiert. Erst in der qualitativen Betrachtung der einzelnen Lernenden zeigt sich die Logik der individuellen Lernerchrift. Hier lässt sich erschließen, ob ein Kind den Nasalvokal womöglich akustisch nicht wahrgenommen hat oder ob ihm die orthographischen Mittel für eine Differenzierung von Oral- und Nasalvokalen fehlen. Zudem zeigt sich erst in der Einzelbetrachtung der Schreiblösungen und im Lesen der eigenen Schreibungen, ob die Schüler_innen den selbst

53 Vgl. für das Deutsche: Christa Dürscheidt, Einführung in die Schriftlinguistik, 3. überarbeitete und ergänzte Auflage, Göttingen 2006, S. 239–270; Röber, Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen; für das Französische: Jacques David, Les procédures orthographiques dans les productions des jeunes enfants, in: Revue des sciences de l'éducation, 29. 2003, H. 1, S. 137–158.

54 Vgl. zu den Prozessen des Erstschrifterwerbs im Französischen: Michel Fayol/Jean-Pierre Jaffré, Orthographier, Paris 2008, S. 137–227.

erstellten graphischen Code auch recodieren können. Manche (wie Vanessa) fühlen sich sichtbar unwohl bei dieser Aufgabe und weigern sich, dies zu tun. Eine weitere Gruppe von Kindern entziffert die von ihnen geschriebenen Wörter Buchstabe für Buchstabe, ohne darin ein französisches Lexem wiederzuerkennen. Eine dritte Gruppe (darunter Ella) kann die eigenen Schreibungen rekodieren. Nur diese letzte hat – unabhängig von der Nähe der jeweiligen Schülerschreibung zur orthographischen Norm des Französischen – ein System geschaffen, das es ihr ermöglicht, mit ihren Schreibungen auch zu kommunizieren (indem jede/r Einzelne zumindest das Selbstgeschriebene wieder lesen kann). Schließlich geben die Kommentare der Kinder zu den eigenen Schreibungen einen Einblick in ihre Vorstellungen von der französischen Schriftsprache.

Der Schrifterwerb im Fremdsprachenunterricht soll sich laut den Bildungsplänen der Länder nicht an den normativen Kriterien der französischen (oder englischen) Orthographie orientieren, sondern die Kinder dazu anregen, die neuen Wortgestalten zu entdecken. Damit das gelingt, bedarf es einer theoretischen Fundierung der Lernalphabet von Grundschul_kinder_innen im Hinblick auf die Orthographien der Fremdsprache und des Deutschen. Denn durch den Schrifterwerb im Deutschen (und möglicherweise einer weiteren Sprache) können die Schüler_innen sprachübergreifende Merkmale der Schrift anwenden (z.B. die Wortausgliederung, Satzmarkierungen und morphologische Konstantanschreibung) und haben (mehr oder weniger erfolgreich) die regelhafte orthographische Repräsentation von Phonemen, Morphemen und Wörtern des Deutschen gelernt. Dieses Wissen wenden die Kinder auch bei der Schreibung französischer Wörter und Sätze an. Eine ideale Förderung im Schrifterwerb des Deutschen und der Fremdsprache erhalten sie, wenn die Lehrenden imstande sind, diese Ressourcen zu erkennen.

Bärbel Diehr und Stefanie Frisch

Lesen sie doch? – Fragen an die LiPs-Studie (Lesen im Englischunterricht auf der Primarstufe)

Die Ergebnisse einzelner Schulleistungsstudien haben zu der weitverbreiteten Auffassung geführt, dass Kinder und Jugendliche in Deutschland weder gerne noch gut lesen. Wenn die Lektüre dann noch aus einem fremdsprachigen Text besteht, muss mit erhöhten Schwierigkeiten, eingeschränkter Motivation und geringer Lesefreude gerechnet werden, denn das fremdsprachige Vokabular stellt für die meisten Lerner eine zusätzliche Lesehürde dar. Angesichts dieser Ausgangslage sind die Bedenken gegen den Einsatz schriftlicher Texte im Englischunterricht der Grundschule nur zu verständlich: Können Kinder, die gerade erst begonnen haben, auf Deutsch lesen zu lernen, überhaupt englische Texte lesen? Und falls ja, tun sie es auch? Leiden die Lesemotivation, das Leseverständnis und die Leseflüssigkeit nicht darunter, wenn sie schon ab Klasse 1 mit englischer Schrift konfrontiert werden? Wie gehen die Lernenden mit der vom Deutschen abweichenden Orthographie um? Fragen wie diese werden in jüngster Zeit immer häufiger an die Fremdsprachendidaktik gestellt. An der Bergischen Universität Wuppertal beschäftigt sich deshalb die LiPs-Studie mit Fragen speziell zum Lesen im Englischunterricht in der Grundschule. Sie umfasst vier Teilprojekte. Der nachfolgende Beitrag stellt ausgewählte erste Ergebnisse aus einem Teilprojekt vor, das sich mit der Haltung von 328 Viertklässlern zum Lesen auf Englisch beschäftigt. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass Grundschullernende Interesse an englischen Texten haben und dass sie mit der Lektüre von Kinderliteratur nicht überfordert sind.

Das erste Kapitel des vorliegenden Beitrags skizziert die Veränderungen, die sich im Umgang mit Schrift durch die Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts ab Klasse 1 ergeben haben. Kapitel 2 und 3 tragen Ergebnisse aus bereits abgeschlossenen Studien zum Lesen von Kindern und Jugendlichen vorwiegend aus Deutschland zusammen, wobei das dritte Kapitel den Blick gezielt auf Untersuchungen zum frühen Englischunterricht richtet. Die LiPs-Studie der Autorinnen ist in diesen Kontext der aktuellen Leseforschung eingebunden; ihre Ziele und Einzelprojekte werden in Kapitel 4 umrissen, bevor in Kapitel 5 ausgewählte Ergebnisse eines Teilprojekts, der

Schülerbefragung, vorgestellt werden. Nachdem es sich abzeichnet, dass Grundschulernende tatsächlich auf Englisch lesen können, werden im sechsten Kapitel erste Schlussfolgerungen gezogen. Die Autorinnen sind zu der Auffassung gelangt, dass die Frage nach einer leseförderlichen Heranführung an die englische Schriftsprache in Klasse 1 und 2 in der zukünftigen Forschung Vorrang verdient.

1 Lesenlernen in der Fremdsprache

Solange die erste Begegnung mit einer Fremdsprache in Klasse 5 stattfand, gab es wenig Anlass, über die Rolle der Schrift nachzudenken, da die Lernenden bereits alphabetisiert und mit Schrift vertraut waren. Mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule änderte sich die Situation zunächst kaum, weil in den frühen Konzeptionen des Englischunterrichts auf der Primarstufe der Schwerpunkt beinahe ausschließlich auf die Entwicklung der mündlichen Fähigkeiten gelegt wurde. Ein Grund dafür lag in der Orientierung an der Erwerbsfolge in der Erstsprache. Außerdem befürchtete man beim Einsatz des Schriftbildes Interferenzen zwischen dem Erst- und dem Zweitschriftspracherwerb.¹ In den jüngsten Lehrplänen verschiedener Bundesländer wird jedoch der Einsatz des englischen oder französischen Schriftbildes ausdrücklich erwähnt und das Lesen und Schreiben in Kompetenzbeschreibungen berücksichtigt.² Diese Entwicklung hängt vermutlich mit der Beobachtung zusammen, dass die Lernenden das Schriftbild einfordern und sich der Ausschluss des Schriftbildes eher negativ auf den Fremdspracherwerb auswirkt.³ Allerdings bleiben die neueren curricularen Ausführungen zum adäquaten Umgang mit der englischen Schrift im Rahmen einer simultanen bzw. quasi-simultanen Alphabetisierung sehr vage. Für Lehrkräfte erschwerend kommt hinzu, dass zum Teil widersprüchliche Kompetenzerwartungen formuliert werden: Auf der einen Seite sollen die Lerner lediglich bekanntes Wortmaterial wiedererkennend lesen, d.h. das Schriftbild erfüllt eine lern- und erinnerungsunterstützende Funktion; auf der anderen Seite sollen sie bereits verschiedene Hilfsmittel wie das Lehrwerk, Wörterbücher

1 Vgl. den Beitrag von Adelheid Kierepka in diesem Band.

2 Z.B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), Bildungsplan für die Grundschule, Villingen-Schwenningen 2004; Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (MSW NRW), Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, Frechen 2008.

3 Jutta Rymarczyk, Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule, in: Heiner Böttger (Hg.), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007, München 2008, S. 170–182, hier S. 170; Bärbel Diehr/Jutta Rymarczyk, ›Ich weiß es, weil ich es so spreche.‹ Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen, in: Grundschulmagazin Englisch – The Primary English Magazine, 1. 2008, S. 6–8.

und multimediale Medien selbstständig nutzen können⁴ – eine Aufgabe, die die Fähigkeit zur gezielten Informationsentnahme voraussetzt.

In Übereinstimmung mit der aufgezeigten Entwicklung kreist die Diskussion innerhalb der Fachdidaktik nicht länger um die Frage ›Schrift – ja oder nein?‹, sondern vielmehr um den geeigneten Zeitpunkt, die angemessenen Ziele und einen altersgerechten Umgang mit der englischen Schrift. Die methodischen Überlegungen unterscheiden sich insbesondere darin, ob der Umgang mit dem Schriftbild ganzheitlich oder systematisch gestaltet sein sollte. Befürworter eines ganzheitlichen Vorgehens empfehlen, mündlich bekannte Wörter auf Wortkarten zu präsentieren, um wiedererkennendes Lesen zu fördern.⁵ Es wird darauf vertraut, dass die Lerner die Besonderheiten der englischen Orthographie selbstständig entdecken.⁶ Um eine Überforderung der jungen Lerner zu vermeiden, bleibt der systematische Umgang mit dem Schriftbild den weiterführenden Schulen überlassen. Während es auf der Primarstufe in erster Linie darum geht, das Lesen zu lernen, tritt in den weiterführenden Schulen das Lernen durch Lesen in den Vordergrund. Ab Klasse 5 wird die basale Lesefähigkeit auch in der Fremdsprache vorausgesetzt; Texte werden wie selbstverständlich von Beginn an eingesetzt. Im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen steht vor allem die systematische Vermittlung von Lesetechniken (globales und selektives Lesen) und Lesestrategien im Mittelpunkt.

Befürworter des expliziten Lernens sehen jedoch die Aufgabe des Englischunterrichts bereits in der Grundschule vermehrt darin, den Lernenden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der deutschen und der englischen Orthographie bewusst zu machen und den Lernenden Hilfen für das Erkennen der englischen Graphem-Phonem-Verbindungen anzubieten.⁷ Empirisch

4 Z.B. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hg.), Rahmenplan Englisch. Bildungsplan Grundschule Klasse 3 und 4, Hamburg 2003, S. 11; MSW NRW, Lehrplan Grundschule, S. 73f.

5 Werner Bleyhl, Schrift im fremdsprachlichen Anfangsunterricht – ein zweischneidiges Schwert, in: Take off!, 1. 2007, S. 47; Otfried Börner, Verwendung der Schrift im 3. und 4. Schuljahr, in: Christoph Edelhoff (Hg.), Englisch in der Grundschule und darüber hinaus, Frankfurt a.M. 2003, S. 89–97, hier S. 92; Friederike Klippel, Englisch in der Grundschule, Berlin 2000, S. 23.

6 Klippel, Englisch in der Grundschule, S. 23.

7 Bärbel Diehr, Research into Reading in the Primary School: A Fresh Look at the Use of Written English with Young Learners of English as a Foreign Language, in: dies/ Jutta Rymarczyk (Hg.), Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners, Frankfurt a.M. 2010, S. 51–68; Bärbel Diehr/Stefanie Frisch, A Roadmap to Reading. Bewusstmachende Verfahren im Umgang mit der englischen Schriftsprache, in: Grundschule, 9. 2010, S. 26–28; Peter Edelenbos/Angelika Kubanek, Die EU-Schlüsselstudie über Frühbeginn – Forschung, gute Praxis und pädagogische Grundsätze, in: Gaby Engel/Bernd Groot-Wilken/Eike Thürmann (Hg.), Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen, Berlin 2009, S. 23–34, hier S. 30; Andreas Marscholke, Phonetische Umschrift. Schon in der Grundschu-

begründete Argumente für die eine oder andere Position sowie den lernförderlichen Einsatz der Schriftsprache lassen sich bisher kaum finden, da die Forschung gerade erst beginnt, dieses Feld zu erschließen. Vordringlich erscheinen daher Untersuchungen zur Erreichbarkeit der zum Teil widersprüchlichen Zielvorgaben der verschiedenen Lehrpläne zu sein, um empirisch fundierte Abschlussprofile für die Lernbereiche Lesen und Schreiben festlegen zu können. Des Weiteren werden empirische Erkenntnisse zur Wirkung verschiedener Lehrverfahren auf die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen benötigt, um den Lehrkräften wissenschaftlich fundierte Konzepte zur Verfügung stellen zu können.

2 Lesen als Untersuchungsgegenstand in Großstudien

Bei der Konzeption der hier vorgestellten Untersuchung wurden zunächst bestehende Studien auf ihre Erkenntnisse zum Lesen befragt. Da es sich bei PISA und IGLU um Studien zum Lesen in der Erstsprache handelt und da DESI sich nur auf fortgeschrittene Englischlernende bezieht, gehen diese Großstudien zwar nicht auf die Besonderheiten einer simultanen oder quasi-simultanen Alphabetisierung von Grundschulkindern ein. Dennoch sind sie für die Didaktik des Lesens im frühen Fremdsprachenunterricht von Belang, da sie – neben den empirischen Ergebnissen – Rückschlüsse auf Faktoren erlauben, die das Lesenlernen in einer Grundschulfremdsprache entscheidend beeinflussen: Alle Studien heben die Bedeutung des Leseinteresses und der Lesemotivation für die Entwicklung der Lesekompetenz hervor, die durch die Auswahl von altersgemäßen Lesetexten mit ansprechenden Inhalten gesichert werden muss.

So ergab die insgesamt ernüchternde PISA-Studie 2000 unter anderem, dass auf den höheren Stufen der Lesekompetenz der prozentuale Anteil deutscher Neuntklässler unter dem OECD-Gesamtanteil blieb.⁸ 2006 nahm zwar der Anteil der Lerner, die die höchste Kompetenzstufe erreichen, um 1,1 Prozentpunkte zu⁹, dennoch lagen die Ergebnisse immer noch nur im OECD-Durchschnitt.¹⁰ 20% der Fünfzehnjährigen gehören zur sogenannten Risiko-

, hier S. 30; Andreas Marschollek, *Phonetische Umschrift*. Schon in der Grundschule?, in: *Primary English*, 2. 2005, S. 13–16.

8 Cordula Artelt/Petra Stanat/Wolfgang Schneider/Ulrich Schiefele, *Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*, in: Jürgen Baumert (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001, S. 69–140, hier S. 103.

9 Barbara Drechsel/Cordula Artelt, *Lesekompetenz*, in: Manfred Prenzel (Hg.), *PISA 2006: die Ergebnisse der dritten Vergleichsstudie*, Münster 2007, S. 226–248, hier S. 239.

10 Manfred Prenzel, *PISA 2006: Wichtige Ergebnisse im Überblick*, in: ebd., S. 13–30, hier S. 24.

gruppe (zum Vergleich: 2000 waren es 22,6%). Die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund sind im internationalen Vergleich besonders groß.¹¹ Zudem gaben 42% der 2000 befragten Lerner an, überhaupt nicht zum Vergnügen zu lesen (zum Vergleich: OECD-Durchschnitt 31%).¹² 2006 umfasste diese Gruppe immer noch 34%.¹³ Für eine erfolgversprechende Lösung der hier offenkundig werdenden Probleme konnte die Studie die folgenden vier Faktoren ausmachen, die als empirisch begründete Prädiktoren für Lesekompetenz gelten: die kognitive Grundfähigkeit, die basale Dekodierfähigkeit, das Lernstrategiewissen sowie das Leseinteresse.¹⁴ Die verbesserte Lesekompetenz kann zum Teil auf die 2006 ermittelte gestiegene Lesehäufigkeit der Fünfzehnjährigen zurückgeführt werden. Durchschnittlich hat vor allem das Lesen von Webseiten und E-Mails signifikant zugenommen, aber auch Comics, Romane, Sachbücher und Tageszeitungen wurden häufiger gelesen als im Jahr 2000.¹⁵ Das Fazit, das 2001 für Neuntklässler beim Lesen deutscher Texte gezogen wurde, hat erstaunlicherweise für die Didaktik des Lesens im frühen Fremdsprachenunterricht heute hohe Relevanz: »Der wohl wichtigste Befund dieser Analyse besteht darin, dass die Variablen Lernstrategiewissen, Dekodierfähigkeit und Leseinteresse [...] einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung interindividueller Unterschiede in der Lesekompetenz leisten. Da mit gutem Grund angenommen werden kann, dass die drei genannten Faktoren beeinflussbar sind, geben die Ergebnisse wertvolle Hinweise für gezielte Fördermaßnahmen.«¹⁶

Die Stiftung Lesen führte 2008 zum dritten Mal (nach 1992 und 2000) die Studie Lesen in Deutschland durch, um den Stellenwert des Lesens, das Leseverhalten und die Lesegewohnheiten der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren zu erheben.¹⁷ Eine wichtige Erkenntnis besteht darin, dass die Befragten dem Lesen zwar eine zentrale Bedeutung beimessen, aber dennoch 25% der repräsentativen Stichprobe in Deutschland nie lesen. Dieser Anteil an »Nichtlesern« liegt somit niedriger als der in PISA 2000 ermittelte Durchschnitt. Ein Fazit der Studie lautet, dass die Lesevorbilder in den Familien einen hohen Einfluss auf die Lesegewohnheiten der Kinder haben. Die Zahlen belegen, dass Befragte, deren Eltern den »Viellesern« zugeordnet werden

11 Oliver Walter/Taskinen Päivi, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD Staaten, in: ebd., S. 337–366, hier S. 338.

12 Artelt u.a., Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse, S. 114.

13 Drechsel/Artelt, Lesekompetenz, S. 244.

14 Artelt u.a., Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse, S. 128f.

15 Drechsel/Artelt, Lesekompetenz, S. 243.

16 Artelt u.a., Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse, S. 129.

17 Stiftung Lesen (Hg.), Lesen in Deutschland 2008, Mainz 2008; <http://www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008/default.aspx> (23.4.2010).

können, häufiger lesen als Befragte aus buchfernen Familien. Dieses Ergebnis trifft auf Familien mit und ohne Migrationshintergrund zu. Interessant erweist sich zudem die Frage nach den Lesemotiven: 63% der befragten Personen geben an, dass ein Buch spannend, packend und faszinierend sein muss. Dieser Befund hebt die Bedeutung der Inhalte der für den Unterricht ausgewählten Texte noch einmal deutlich hervor.

Die 2007 und 2008 veröffentlichten Ergebnisse der DESI-Studie beruhen ebenfalls auf einer Untersuchung mit Neuntklässlern, enthalten jedoch im Unterschied zur PISA-Studie Befunde zum Lesen in der Fremdsprache Englisch. Auch hier wurden Defizite offenkundig, denn 44% der untersuchten Lerner hatten »Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache [...] und [konnten] die curricularen Mindestanforderungen nicht durchgängig bewältigen.«¹⁸ Mädchen verfügen über etwas bessere Leseverstehenskompetenzen, was auf ein größeres Fachinteresse zurückgeführt wird.¹⁹ Nold, Rossa und Chatzivassiliadou übertragen zur Erklärung der insgesamt schwachen Ergebnisse beim Lesen die sogenannte Threshold-Theorie auf das fremdsprachliche Lesen, wonach ein bestimmtes sprachliches Schwellenniveau (threshold) in der Zweitsprache unabdingbar für erfolgreiches Lesen und die Anwendung von Lesestrategien ist.²⁰ Nach Nation liegt diese Schwelle sehr hoch, denn Leseverständnis kann nur dann erzielt werden, wenn den Lernern 95–98% der Wörter eines Textes bekannt sind.²¹ Nold und Rossa kommen zu dem Schluss, dass »Lesen in der Fremdsprache [...] erwartungsgemäß stark von sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abhängig« ist.²² Helmke u.a. stellen darüber hinaus eine signifikante Korrelation zwischen Englischleistung und Beschäftigung mit englischen Texten fest, welche belegt, dass gute Lerner auch häufiger lesen.²³

Die IGLU-Studien von 2001 und 2006, die die Lesekompetenz von Grundschulkindern am Ende der vierten Klasse untersuchten, konnten deutlich bessere Ergebnisse als PISA 2000 und 2006 nachweisen und gleichzeitig

18 Günther Nold/Henning Rossa/Kyriaki Chatzivassiliadou, Leseverstehen Englisch, in: Eckhard Klieme (Hg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Weinheim 2008, S. 130–138, hier S. 137.

19 Johannes Hartig/Nina Jude, Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen, in: ebd., S. 202–207, hier S. 204.

20 Nold/Rossa/Chatzivassiliadou, Leseverstehen Englisch, S. 137.

21 Ian S.P. Nation, Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques, Boston 2008, S. 71.

22 Günther Nold/Henning Rossa, Leseverstehen, in: Bärbel Beck/Eckhard Klieme (Hg.), Sprachliche Kompetenzen, Weinheim 2007, S. 197–211, hier S. 210.

23 Andreas Helmke u.a., Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung, in: Klieme (Hg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, S. 244–257, hier S. 251.

die Bedeutung des Leseinteresses bestätigen.²⁴ 38% der Schülerinnen und Schüler erreichten 2001 im Lesen die vierthöchste von fünf Kompetenzstufen, und 8,6% gelangten sogar in die höchste Stufe.²⁵ In IGLU 2006 hat die durchschnittliche Anzahl der Lerner, die die Kompetenzstufe 4 erreichten, sogar noch um 3,1% und in Kompetenzstufe 5 um 2,2% zugenommen.²⁶ Mädchen lesen etwas besser als Jungen – der Unterschied ist jedoch in keinem anderen OECD-Staat so gering wie in Deutschland. Lerner mit Migrationshintergrund erzielten allerdings deutlich schwächere Lernergebnisse. Die höchste Kompetenzstufe wird lediglich von 3,6% der Lernenden erreicht.²⁷ Den beteiligten Wissenschaftlern zufolge korreliert das Leseverständnis positiv mit Lesefreude.²⁸ Obwohl der Fremdsprachenunterricht nicht Gegenstand der IGLU-Studie war, trifft aufgrund seiner Stellung im Grundschulcurriculum die Einschätzung der Forscher auch und in besonderem Maße auf den frühen Englischunterricht von heute zu: »Die Sicherung und der Erhalt der Motivation zum Lesen [...] ist neben der gezielten Förderung der Leseleistung eine wichtige Forderung an die Schule, da in unserer Wissensgesellschaft die Bereitschaft, sich schriftlicher Kommunikationsmittel zu bedienen, eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen darstellt.«²⁹ Die Einstellung zum Lesen fällt in Deutschland im internationalen Vergleich positiv aus: 58% der befragten Lerner macht das Lesen Spaß (OECD-Mittelwert: 49%).³⁰ Bei den Kindern, die nicht zum Vergnügen lesen, ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen recht groß. 9% der Mädchen gaben an, niemals zum Vergnügen zu lesen, gegenüber 19% der Jungen. Demnach besteht eine wichtige Aufgabe der Grundbildung auch darin, gezielt die Lesemotivation der Jungen im Leseunterricht zu fördern.³¹

Für die Didaktik des Lesens in der Fremdsprache Englisch bleibt festzuhalten, dass die Motivation zum Lesen englischer Texte sowie die Fähig-

24 Wilfried Bos u.a., Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, in: ders. (Hg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster 2004, S. 49–22; ders. u.a., Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: ders. (Hg.), IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster 2007, S. 109–160.

25 Bos u.a. (Hg.), IGLU 2006, S. 143.

26 Ebd.

27 Ebd.

28 Bos u.a. (Hg.), IGLU 2004, S. 80.

29 Ebd., S. 89.

30 Bos u.a. (Hg.), IGLU 2006, S. 133.

31 Sabine Hornberg u.a., Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich, in: Bos u.a. (Hg.), IGLU 2006, S. 195–224, hier S. 215.

keit, englische Wörter zu dekodieren, Priorität in Forschung und Unterricht verdienen. Aus den nachfolgend genannten jüngeren Untersuchungen, die sich speziell dem fremdsprachlichen Lesen im Grundschulunterricht widmen, können darüber hinaus Schlüsse für den Kompetenzaufbau der Lernenden sowie die Unterrichtsentwicklung und -forschung gezogen werden.

3 Erkenntnisse aus jüngeren Studien zum Lesen im frühen Englischunterricht

Die Forschung zum Lesen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule ist noch vergleichsweise jung. Die einzelnen Vorhaben der letzten Jahre verfolgen zwar unterschiedliche Ziele, haben die Diskussion jedoch theoretisch und praktisch vorangebracht.

Reichart-Wallrabenstein fragte in ihrer qualitativen Studie von 2004, ob Drittklässler bereits über schriftbezogene Vorerfahrungen mit dem Englischen verfügen, auf welche Weise sie sich unbekannte englische Texte erschließen und ob sie durch die Begegnung mit dem englischen Schriftbild beginnen, Hypothesen über die englische Schriftsprache zu entwickeln.³² Dazu beobachtete sie Lernende beim eigenständigen Lesen und beim Mitlesen von Bilderbüchern und forderte sie auf, ihnen bekannte Wörter aufzuschreiben. Aus den Strategien, die von den Lernern beim Lesen verwendet wurden, z.B. die Bedeutungserschließung auf der Grundlage von Ähnlichkeiten zwischen englischen und deutschen Wörtern, schließt sie, dass Drittklässler in der Lage sind, über das englische Schriftbild nachzudenken und Hypothesen über mögliche Regelmäßigkeiten zu bilden.³³

Anhand einer Vergleichsstudie untersuchte Duscha 2007 die Wirkung des Schriftbildes auf das Hörverstehen, die Erinnerungsfähigkeit, das freie Sprechen und die Aussprache.³⁴ Fünf dritte Klassen wurden mit Schrift unterrichtet, fünf weitere ohne Schrift. In allen Klassen wurden nach vier Monaten Lernstandserhebungen durchgeführt, in denen die Leistung in den vier Teilbereichen untersucht wurde. Die Lerner, denen das Schriftbild im Unterricht zur Verfügung gestanden hatte, zeigen in fast allen untersuchten Bereichen etwas bessere Ergebnisse. Im Vokabeltest, in dem die Behaltensfähigkeit überprüft wurde, sind keine Unterschiede festzustellen.³⁵ Duscha zieht den

32 Maïke Reichart-Wallrabenstein, *Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule*, Berlin 2004.

33 Ebd., S. 561.

34 Michael Duscha, *Der Einfluss der Schrift auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts in Niedersachsen*, Braunschweig 2007, http://bib1p1.rz.tu-bs.de/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00004267/Dissertation.pdf?hosts=local. (23.4.2010).

35 Ebd., S. 300.

Schluss, dass der Einsatz des Schriftbildes einen positiven Einfluss auf die untersuchten Bereiche des Fremdsprachenlernens hat.

Die Ergebnisse der von Buchholz mit österreichischen Viertklässlern durchgeführten Lesetests zeichnen hingegen kein positives Bild: 34% der getesteten Kinder können einzelne einfache Wörter auf Wortkarten lesen und verstehen, aber nur 15% können Kurzsätze in Sprechblasen lesen und verstehen, und bei einfachen Kurztexten sind es nur noch 3%.³⁶ Die Testergebnisse zum Leseverstehen fallen im Vergleich zu den anderen drei Sprachfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen und Schreiben besonders schlecht aus: Nur 2,8% der Schülerinnen und Schüler erreichen ein sehr gutes Ergebnis (Hörverstehen 36,8%, Sprechen 6,5% und Schreiben 23,5%), aber 53,4% erreichen nicht einmal das Mindestniveau.³⁷ Buchholz führt diese Befunde auf eine generell niedrige Gewichtung von Lesetexten und -übungen durch die Lehrkräfte zurück.³⁸ In der Befragung der beteiligten Lehrkräfte geben nur 25,6% das Lesen und Verstehen von Texten als ein Ziel an, das Lerner am Ende der 4. Klasse in Englisch erreichen sollten.³⁹ Buchholz hält die Vernachlässigung der Lesefertigkeit für bedenklich, da während ihrer Untersuchung der Einsatz des Schriftbildes als visuelle Hilfe durchaus positive Auswirkungen hatte: Die Schrift »verhalf den Kindern [...] zu einer *spontan einsetzenden und merkbaren Verbesserung* ihrer Aussprache, Intonation und Klarheit.«⁴⁰

Mit der nordrhein-westfälischen EVENING-Studie liegt eine Untersuchung vor, in der 1.500 Viertklässler neben anderen Lernstandserhebungen auch einem Leseverstehenstest unterzogen wurden.⁴¹ Die beteiligten Lernenden bewältigten die zwei Aufgaben im Multiple-Choice-Format auf Satzebene erfolgreich, denn die festgestellten Leistungen »liegen für den weitaus überwiegenden Anteil der Schülerschaft auf bzw. oberhalb des fachlichen Anforderungsniveaus, das der zum Testzeitpunkt geltende Lehrplan vorgibt.«⁴² Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache verfügen über etwas geringere rezeptive Leistungen als einsprachig deutsch aufwachsende Kin-

36 Barbara Buchholz, *Facts & Figures im Grundschul-Englisch*, Wien 2007, S. 144.

37 Ebd., S. 216.

38 Ebd., S. 145.

39 Ebd., S. 203.

40 Ebd., S. 215, Hervorhebung im Original.

41 Bernd Groot-Wilken, Design, Struktur und Durchführung der Evaluationsstudie EVENING in Nordrhein-Westfalen, in: Gaby Engel/Bernd Groot-Wilken/Eike Thürmann (Hg.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*, Berlin 2009, S. 124–139, hier S. 125.

42 Bernd Groot-Wilken/Christian Paulick, Rezeptive Fähigkeiten am Ende der 4. Klasse unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Schülerbiografien, in: ebd., S. 179–196, hier S. 195.

der.⁴³ Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen ist hochsignifikant. Die Mädchen lösten durchschnittlich zwei Aufgaben mehr als die Jungen.⁴⁴ Die verwendeten Aufgaben scheinen jedoch für Zehnjährige einen zu niedrigen Schwierigkeitsgrad aufzuweisen. »Kognitiv höherwertige Lesestrategien, die sich etwa auf Kohärenz bzw. Kohäsion, Diskursfunktionen und die Situierung des gesamten Textes in einem pragmatischen Zusammenhang beziehen, wurden den Schülerinnen und Schülern nicht abverlangt.«⁴⁵ Die beteiligten Wissenschaftler gehen davon aus, dass künftig auch Verstehensleistungen auf der Textebene erhoben werden sollten.⁴⁶ Allerdings scheinen Texte im derzeitigen Englischunterricht so gut wie keine Rolle zu spielen. Im Zuge der Hospitationen in insgesamt 88 Unterrichtsstunden, die neben den Lernstandserhebungen durchgeführt wurden, konnte festgestellt werden, dass lediglich in 11,3% der beobachteten Stunden Texte eingesetzt wurden.⁴⁷

Husfeldt und Bader Lehmann untersuchten im Schweizer Kanton Aargau anhand der Leistungstests der nordrhein-westfälischen EVENING-Studie ebenfalls das Hörverstehen, die Sprechleistung und das Leseverstehen von 748 Viertklässlern nach zwei Jahren Englischunterricht und führten zusätzlich eine Fragebogenstudie zur Motivation der Lerner durch.⁴⁸ Auch die Schweizer Lerner verfügen über gute Leseverstehensleistungen auf Wort- und Satzebene.⁴⁹ Die Auswertung der Fragebogenstudie zeigte ferner, dass motivierte Lerner über höhere Leseverstehensleistungen verfügen als weniger motivierte.⁵⁰

Von Rymarczyk wird seit 2006 in Baden-Württemberg das Forschungsprojekt »Zweitalphabetisierung Englisch« durchgeführt. Zunächst wurden die Vorstellungen von Zweitklässlern über die Schreibung englischer Wörter untersucht, die in den ersten beiden Lernjahren dem Schriftbild nicht begegnet waren.⁵¹ Zum anderen wurde die Frage untersucht, ob sich die parallele Alphabetisierung in der Unterrichtssprache Deutsch und der Fremdsprache

43 Ebd., S. 191.

44 Ebd., S. 190.

45 Ebd., S. 184.

46 Ebd., S. 195.

47 Groot-Wilken, Design EVENING, S. 137.

48 Vera Husfeldt/Ursula Bader Lehmann, Englisch an der Primarschule. Lernstandserhebung im Kanton Aargau, Aarau 2009, http://www.ag.ch/fremdsprachen/shared/dokumente/pdf/bericht_lernstandserhebung_2008.pdf (23.4.2010).

49 Ebd., S. 7.

50 Ebd., S. 20.

51 Rymarczyk, Einführung Schriftbild.

Englisch negativ auf den Erstschriftspracherwerb auswirkt.⁵² Die Daten der Studie belegen, dass die Lernenden englische Wörter, deren Schriftbild ihnen nicht bekannt ist, auf der Grundlage der deutschen Graphem-Phonem-Relation schreiben (z.B. **weit* für *white*) und sich ein Ausklammern des englischen Schriftbildes negativ auf das Sprachenlernen auswirken kann.⁵³ Des Weiteren zeigte sich durch die Hinzunahme des englischen Schriftbildes keine negative Auswirkung auf den Erstschriftspracherwerb.⁵⁴ Damit liegen nun wichtige Daten vor, die bei der Diskussion um den geeigneten Zeitpunkt für die Einführung des Schriftbildes berücksichtigt werden müssen.

Ebenfalls in Baden-Württemberg führte Diehr von 2005 bis 2007 im Rahmen des Projekts JuLe (»Junge Lerner lesen Englisch«) drei explorative Fallstudien zum lauten Lesen durch.⁵⁵ Während einer leseorientierten Unterrichtseinheit gingen die Lehrkräfte nach drei unterschiedlichen Verfahren vor: in einer dritten Klasse nach der Ganzwortmethode mit Wortkarten und Satzstreifen, in einer vierten Klasse nach der imitativen Methode mit Hilfe von Audiokassetten zum Mitlesen und in einer dritten Klasse nach der expliziten Methode, mit der auf ausgewählte Graphem-Phonem-Verbindungen hingewiesen wurde.⁵⁶ Am Ende der Unterrichtseinheiten lasen die Lerner eine ihnen bekannte Episode aus einem authentischen Kinderbuch vor. Dabei wurde der Lesevortrag aufgezeichnet und anschließend ausgewertet. Die Texte der Lernenden, die nach der Ganzwortmethode unterrichtet worden waren, weisen die meisten Aussprachefehler auf und sind durch eine durchgängig erstsprachige Phonation gekennzeichnet. Dieses Ergebnis ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die visuelle Identität der deutschen und englischen Grapheme bei den Lernenden die Vorstellung vom erstsprachlichen Klangwert als einer Eigenschaft der englischen Buchstaben entstehen ließ.⁵⁷ Die Viertklässler, die nach der imitativen Methode unterrichtet worden waren, machten die wenigsten Aussprache- und Lesefehler und lasen ihre Texte ausdrucksvoll und verständlich vor. Allerdings trat im Laufe der Unterrichtseinheit ein spürbarer Motivationsverlust ein. Die Lernenden empfanden das wiederholte Mit- und Nachsprechen zunehmend als langweilig, zumal das zugrundegelegte Kinderbuch sie intellektuell unterforderte. Die Lernenden, die nach der expliziten Methode unterrichtet wurden, la-

52 Jutta Rymarczyk/Annika Musall, Reading Skills of Firstgraders who Learn to Read and Write in German and English, in: Diehr/Rymarczyk (Hg.), *Researching Literacy in a Foreign Language*, S. 69–88.

53 Rymarczyk, Einführung Schriftbild, S. 177.

54 Rymarczyk/Musall, Reading Skills of Firstgraders.

55 Diehr, *Research into Reading*.

56 Ebd.

57 Günther L. Karcher, *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*, Heidelberg 1994, S. 177.

sen zwar nicht so perfekt wie die Kinder der zweiten Gruppe (imitative Methode), jedoch deutlich besser als die Schülerinnen und Schüler der ersten Gruppe (Ganzwort). Von besonderem Interesse ist jedoch die Beobachtung, dass die Lernenden der dritten Gruppe sich Notizen zu einzelnen Aussprachephänomenen machten und ihre Vorlesetexte u.a. auch mit Verschleifungsbogen versahen.⁵⁸ Die bewusstmachende Lehrmethode scheint bei ihnen zu einer doppelten Rekodierung geführt zu haben. Die Kinder hatten dem Schriftbild ein Lautbild zuordnen können, waren sich aber im Klaren, dass die Andersartigkeit der Graphem-Phonem-Relation nicht ihren erstsprachlichen Regeln entsprach. Deshalb wurde das Klangbild wieder rekodiert, so dass sie beim Vorlesen die lautrichtige Aussprache produzieren konnten.

Für die Didaktik des Lesens im Englischunterricht ab Klasse 1 lassen sich aus den grundschulspezifischen Untersuchungen folgende Schlüsse ziehen: Da die Nutzung der englischen Schrift von Anfang an den Lernprozess vorteilhaft beeinflussen kann, sind Wege zu einem effektiven Lesen- (und Schreiben-)lernen zu entwickeln und zu erproben, damit Lernende am Ende der Grundschule nicht nur Einzelwörter und -sätze, sondern auch zusammenhängende und unbekannte Texte selbstständig lesen können. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist davon auszugehen, dass inzidentelles Lernen durch bloße Begegnung mit dem Schriftbild nur geringe und unsichere Fortschritte hervorbringt und dass explizite Hilfen und eine systematische Vorgehensweise dem Potenzial der Grundschülerinnen und Grundschüler eher gerecht werden. Besonderes Augenmerk wird in Zukunft auf ein lernförderliches Leselehrverfahren in Verbindung mit altersgerechten motivierenden Lesetexten zu legen sein.

4 Die Teilprojekte der LiPs-Studie

Die oben skizzierten Erkenntnisse haben der LiPs-Studie, die 2007 an der Bergischen Universität Wuppertal begonnen wurde, entscheidende Anstöße gegeben. Sie umfasst derzeit vier Teilprojekte.

Das erste Teilprojekt diente einer ersten Meinungserhebung zum Stellenwert und zur Funktion des Schriftbildes. Dazu wurden Lehrkräfte in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen mit Hilfe eines Fragebogens befragt. Das Ergebnis zeigt, dass dem Lesen aufgrund der zeitlich begrenzten Rahmenbedingungen ein sekundärer Stellenwert beigemessen wird. Das Schriftbild wird vor allem als Merkhilfe eingesetzt und zur Schulung der Sprachbewusstheit. Eine Verunsicherung der Lehrkräfte zeigt sich beim Umgang mit dem englischen Schriftbild: Es fehlt ihnen an Expertise zur Anlei-

58 Diehr, Research into Reading.

tung zum Dekodieren einer Schriftsprache, die eine andere Orthographie besitzt als die Erstsprache.⁵⁹

Die Einsicht in dieses Desiderat hat dem zweiten Teilprojekt bedeutende Impulse gegeben. Es besteht aus einer vergleichenden Untersuchung zweier Leselehrverfahren im zweiten Schuljahr. Die eine Klasse wird nach dem zur Zeit gängigen Ganzwortverfahren unterrichtet. Die Parallelklasse lernt das Lesen in Anlehnung an das in englischsprachigen Ländern häufig eingesetzte Phonics-Verfahren.⁶⁰ Anhand von Videoaufnahmen und Unterrichtsdokumentationen wird untersucht, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sich in der Wirkung der beiden Leselehrverfahren im Hinblick auf das Leseverstehen und das laute Lesen, also die Fähigkeit, englische Wörter phonologisch zu rekodieren, zeigen.

Neben den methodisch-didaktischen Fragestellungen ist bisher nicht hinreichend geklärt, mit welchen Lesekompetenzen am Ende der vierten Klasse gerechnet werden kann. Im Rahmen des dritten Teilprojekts wird untersucht, ob Viertklässler bereits in der Lage sind, ein englisches Kinderbuch sinngemäß laut vorzulesen. Dazu wurde an der Bergischen Universität Wuppertal der erste englische Vorlesewettbewerb für Viertklässler organisiert und durchgeführt. Anhand von Beobachtungs- und Beurteilungsbögen wurde die Leseleistung der Lernenden differenziert dokumentiert und analysiert.

Im Rahmen des Vorlesewettbewerbs wurden zudem die Motivation der Grundschülerinnen und Grundschüler zum Lesen englischer Texte, ihre Lesegewohnheiten und ihre Einstellungen untersucht. Anhand eines geschlossenen Fragebogens, der vereinzelt offene Fragen enthält, wurden in diesem vierten Teilprojekt 328 Viertklässler zum Lesen in der Fremdsprache befragt. Das Ziel der Befragung bestand in der Ermittlung von Faktoren, die einen Beitrag zur Lesemotivation in der Fremdsprache von jungen Lernern leisten. Zudem wurden in diesem vierten Teilprojekt auch die beteiligten Lehrkräfte zum Stellenwert des Lesens in ihrem Englischunterricht befragt.

Da die aufwändige Auswertung der qualitativen Teilprojekte zwei und drei noch nicht abgeschlossen ist, konzentriert sich die nachfolgende Darstellung auf erste Ergebnisse des vierten Teilprojekts, d.h. auf die Fragebogenstudie zur Lesemotivation von 328 Viertklässlern aus 18 Klassen an neun Wuppertaler Grundschulen.

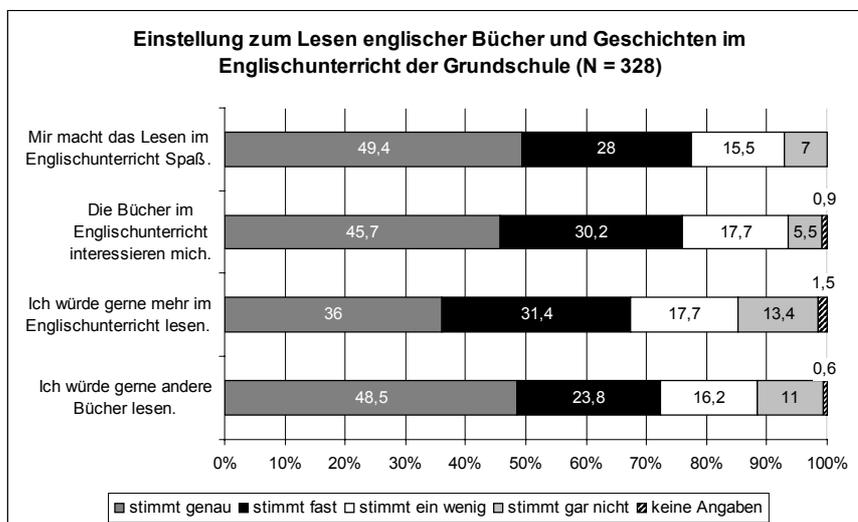
59 Stefanie Frisch, Bewusstmachende Verfahren beim Umgang mit dem Schriftbild im Englischunterricht der Primarstufe – erste Ergebnisse der LiPs Studie, in: Diehr/Rymarczyk (Hg.), *Researching Literacy in a Foreign Language*, S. 107–130.

60 Das Phonics-Verfahren schult systematisch die Dekodierungsfähigkeit der Leseanfänger. Vgl. Rhona Johnston/Joyce Watson, *Teaching Synthetic Phonics*, Exeter 2007.

5 »Ich lese gerne, weil Englisch ist einfach toll«: ausgewählte Ergebnisse der LiPs-Schülerbefragung

Nachdem die PISA-Studien bei Jugendlichen ein geringes Leseinteresse festgestellt hatten, ergibt sich die Frage, ob Lernende kurz vor dem Wechsel an eine weiterführende Schule überhaupt Interesse am Lesen englischer Texte haben. Den in der LiPs-Studie befragten Kindern wurden vier Aussagen zur Entscheidung vorgelegt, bei denen es vier Zustimmungsgrade sowie die Möglichkeit gab, keine Angaben zu machen (vgl. Schaubild 1). Die Antworten zeigen, dass die beteiligten Viertklässler gerne Bücher und Geschichten im Englischunterricht lesen. 49,4% der befragten Lerner stimmen der Aussage »Mir macht das Lesen im Englischunterricht Spaß« vollkommen zu, weitere 28% stimmen dieser Aussage zum großen Teil zu und 15,5% der Lerner macht das Lesen ein wenig Spaß. Nur 7% der Lerner gaben an, überhaupt nicht gerne englische Geschichten und Bücher zu lesen (vgl. Schaubild 1).

Schaubild 1: Einstellung zum Lesen

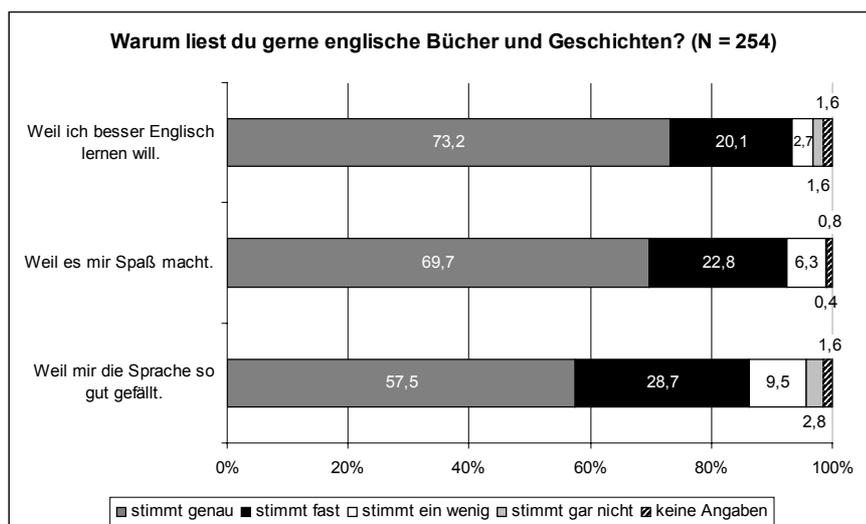


Etwa die Hälfte der Kinder interessiert sich für die Bücher, die im Englischunterricht gelesen werden (45,7%). Ein ebenso großer Anteil der Lerner würde jedoch gerne andere Bücher lesen (48,5%). Aus den offenen Fragebogenantworten geht hervor, dass Viertklässler Bilderbücher zum Teil langweilig und nicht mehr altersgemäß finden (»Das ist was für Kleinkinder«). Die befragten Lerner haben eine hohe Erwartung an die Bücher, die im Un-

terricht zum Einsatz kommen: Sie sollen lustig, spannend und unterhaltsam sein. Darüber hinaus interessieren sich die Lerner für Geschichten, in denen etwas über die Länder erzählt wird, in denen Englisch gesprochen wird. Etwa ein Drittel der Lerner (36%) würde gerne häufiger im Englischunterricht lesen, als sie dies bislang tun. Diesen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass die Lernenden bereit sind, in der Fremdsprache zu lesen und dass die Fachdidaktik verstärkt nach geeigneten Texten suchen muss, die bei gemäßigt fremdsprachlichen Anspruch hinreichend Spannung, Unterhaltung und intellektuelle Herausforderung bieten.

Die 254 Lernenden, die angeben, dass ihnen das Lesen im Englischunterricht Spaß macht (vgl. Schaubild 1: 49,4% ›stimmt genau‹, 28% ›stimmt fast‹) begründen ihre Einstellung sehr unterschiedlich. Viele Lerner haben das Gefühl, dass ihnen das Lesen hilft, die Sprache besser und schneller zu lernen (73,2%) (»Lesen ist was Gutes für die Sprache«). Etwa mit der gleichen Häufigkeit geben die Kinder an, gerne zu lesen, da es ihnen Spaß macht (69,7%) und weil ihnen die Sprache gut gefällt (57,5%). Einerseits besteht die Funktion des Lesens für die Lerner darin, dass es das Lernen unterstützt und das Erinnern von mündlichem bekanntem Wortschatz erleichtert. Damit bestätigen sie die Argumentation, mit der die Lehrpläne den Einsatz des Schriftbildes begründen. Andererseits wird deutlich, dass sie einfach Freude am Lesen haben (69,7%) und dass sie lesen, weil »Englisch eine schöne Sprache ist« (vgl. Schaubild 2).

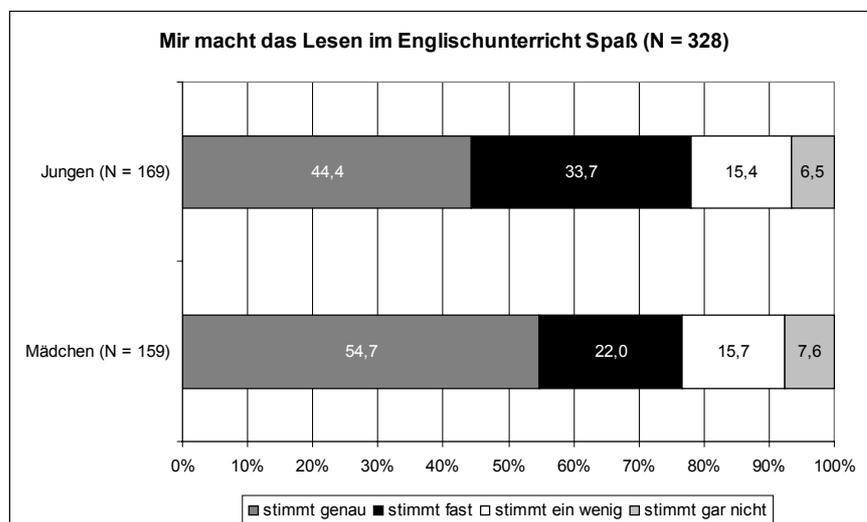
Schaubild 2: Gründe für das Leseinteresse



Die Lernenden stellen außerdem fest, dass sie durch das Lesen von Büchern und Geschichten lernen, Englisch besser zu verstehen und sich in der Fremdsprache leichter zu verständigen. Dies halten sie für wichtig, da sie sich dadurch mit anderen Menschen, die nicht Deutsch sprechen, verständigen können (»Weil ich mich so mit allen verstehen kann«; »Weil, wenn ein Mann kommt, der nur Englisch kann, kann ich ihm helfen«). Englisch hat für die Lerner eine Bedeutung für den Schulwechsel (»Ich lese gerne, weil ich an eine gute Schule gehen will«), den zukünftigen Beruf (»Für den späteren Beruf muss ich Englisch lesen können«), für das weitere Sprachenlernen (»Ich lese gerne, weil Englisch ist gut zu lernen, weil man Englisch für jede Sprache kennen muss«) und für die Freizeit (»Ich lese gerne, weil ich manchmal Computerspiele mache«). Es ist zu vermuten, dass bei den befragten Kindern (vgl. Schaubild 2) ein Zusammenhang zwischen ihrem Leseinteresse und ihrer Einschätzung des Verwendungswertes des Englischen besteht.

Das Leseinteresse der befragten Mädchen und Jungen ist etwa gleich hoch. Ein Unterschied in der Lesemotivation, wie er für das Lesen von deutschen Büchern am Ende der vierten Klasse in der IGLU-Studie festgestellt wurde⁶¹, zeigt sich bei der hier untersuchten Gruppe nicht (vgl. Schaubild 3).

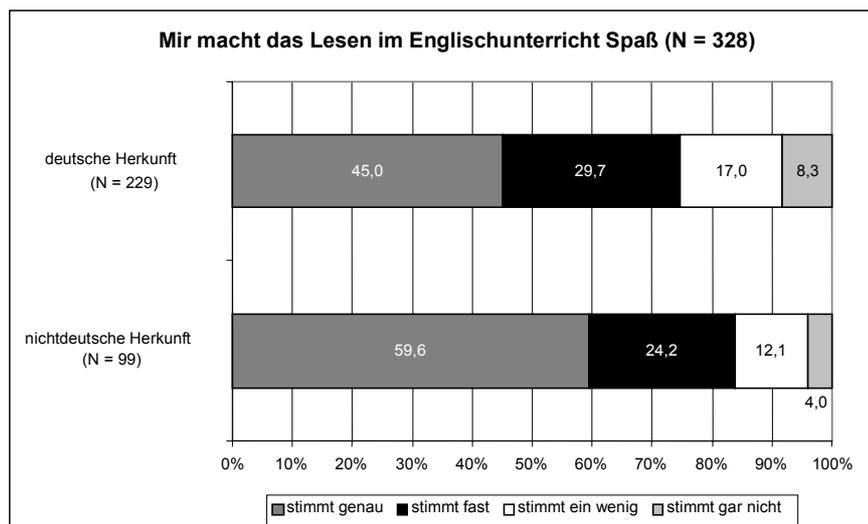
Schaubild 3: Leseinteresse nach Geschlecht



61 Bos u.a. (Hg.), IGLU 2006.

Berücksichtigt man bei der Auswertung der Fragen zum Leseinteresse das Herkunftsland, so fällt auf, dass Lerner mit nichtdeutscher Herkunft deutlich lieber englische Geschichten und Bücher lesen (etwa 60% der Befragten) als deutsche Kinder (etwa 45% der Befragten) (vgl. Schaubild 4). Es lässt sich hier vermuten, dass die Lerner mit nichtdeutscher Herkunft das Fach Englisch insgesamt und damit auch das Lesen im Unterricht als einen Bereich wahrnehmen, in dem für sie größere Chancengleichheit herrscht als beispielsweise im Deutschunterricht.⁶²

Schaubild 4: Leseinteresse nach deutscher und nichtdeutscher Herkunft



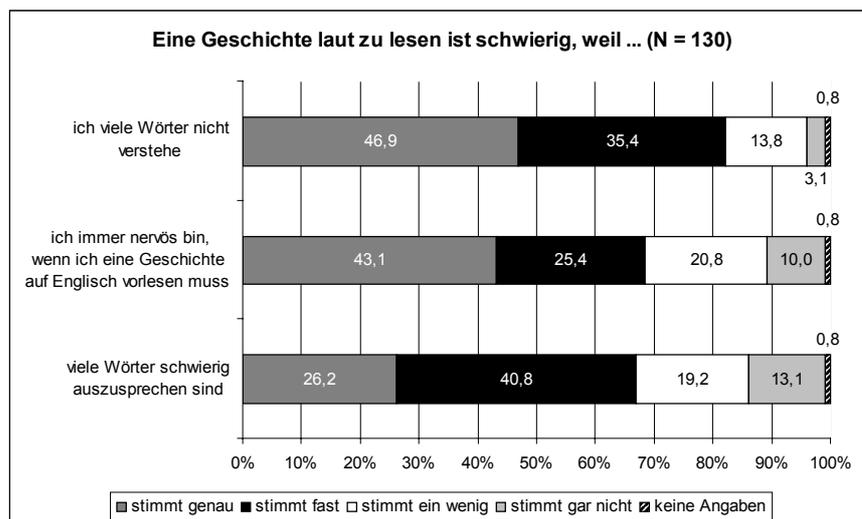
Für den Vorlesewettbewerb wurde ein Buch ausgewählt, das sowohl Mädchen als auch Jungen ansprechen sollte. Es handelt von einem außergewöhnlichen Zebra, das herauszufinden versucht, worin seine Stärken liegen.⁶³ Die Lerner in den 18 Klassen wurden von ihren Lehrerinnen und Lehrern für den Vorlesewettbewerb darauf vorbereitet, das gesamte englische Kinderbuch laut vorzulesen. Es handelt sich dabei um eine anspruchsvolle Aufgabe. Ein Großteil der Lerner fühlte sich dieser Herausforderung jedoch gewachsen. Zwei Drittel der befragten Kinder finden es ›nicht schwer‹ (34,1%) bzw. nur ›ein bisschen‹ schwer (25%), einen Text laut vorzulesen. Etwas mehr als ein Drittel der Lerner sind der Meinung, dass es sich beim lauten Lesen um eine

62 Groot-Wilken/Paulick, *Rezeptive Fähigkeiten*, S. 193f.

63 David Bedford/Julian Russell, *It's a George Thing*, London 2008.

schwere Aufgabe (21,6%) bzw. um eine sehr schwere Aufgabe handelt (18%). Nimmt man diese 130 der 328 befragten Lerner in den Blick, die angaben, dass ihnen das laute Lesen schwer fällt, zeichnen sich aufschlussreiche Begründungen ab. Diese Lerner erklärten nämlich, dass sie die Wörter oft nicht verstünden (46,9%), dass sie aufgeregt seien, wenn sie vor der Klasse etwas vortragen müssen (43,1%) und dass sie die Aussprache von zahlreichen Wörtern schwierig fänden (26,2%) (vgl. Schaubild 5).

Schaubild 5: Begründung für »Lautes Vorlesen fällt mir sehr schwer«

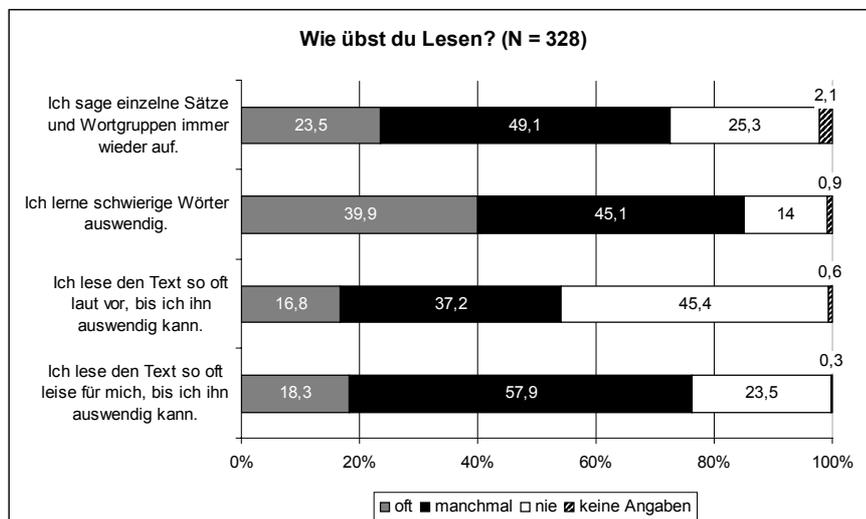


Dieser Befund unterstreicht zum einen, wie wichtig es ist, dass Lerner sicher über einen ständig zu erweiternden Wortschatz verfügen, und zum anderen, dass sie auf die Herausforderung des lauten Lesens gezielt vorbereitet werden müssen. Über den Wettbewerbscharakter beim lauten Vorlesen sollte vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse kritisch nachgedacht werden.

Einige Lerner haben bereits Strategien entwickelt, um sich auf das Lesen vorzubereiten (vgl. Schaubild 6). Sie haben im Unterricht gelernt, dass sie beim lauten Lesen jedes einzelne Wort möglichst lautrichtig artikulieren sollten, damit sie von den Zuhörerinnen und Zuhörern verstanden werden. Sie lernen schwierige Wörter (39,9%: »oft«; 45,1%: »manchmal«), Wortgruppen und einzelne Sätze (23,5%: oft; 49,1%: manchmal) auswendig, damit sie sie auf einen Blick wiedererkennen können. Eine Schülerin verfolgt eine besondere Strategie, um sich Wörter einzuprägen: »Ich schreibe mir die Wörter raus und klebe alles an die Sachen, die ich habe«. Die Angaben zum leisen

Lesen (viertes Item in Schaubild 6) und die Hinweise der Kinder, dass sie zum Teil »mittellaut« lesen, damit es nicht so laut im Klassenzimmer ist und sie durch das entstehende Lesegemurmel nicht gestört werden, deuten darauf hin, dass im Unterricht eher leise als laut gelesen wird.

Schaubild 6: Leseübungsstrategien

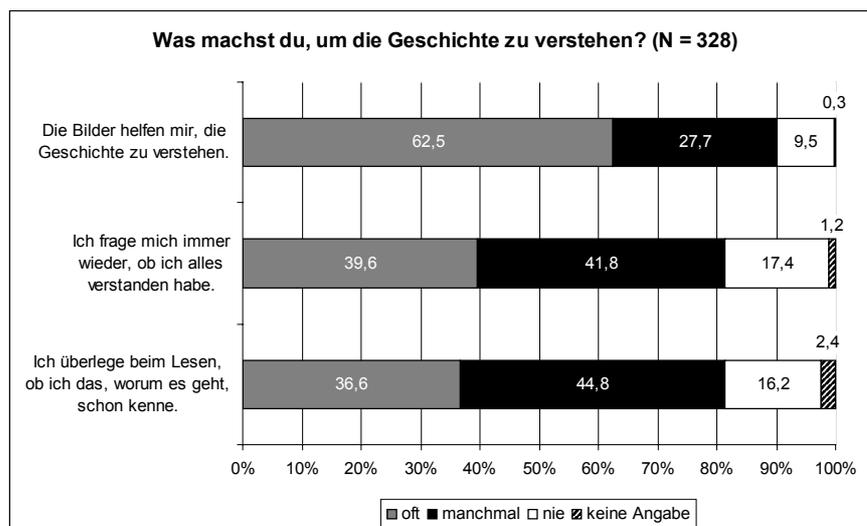


Die Lernenden wurden auch gefragt, was sie aktiv tun, um eine Geschichte zu verstehen (vgl. Schaubild 7). Wenn den Lesern Wörter begegnen, die sie nicht auf einen Blick wiedererkennen, nutzen sie am häufigsten die Bilder, um die Bedeutung zu erschließen (62,5%: »oft«, 27,7%: »manchmal«). Beim Lesen prüfen sie, ob es Dinge gibt, die sie nicht verstehen (39,6%: »oft«, 41,8%: »manchmal«). Etwa mit der gleichen Häufigkeit nutzen sie auch ihr Vorwissen, indem sie sich selbst fragen, ob sie das, was sie lesen, mit bereits Bekanntem verknüpfen können (36,6%: »oft«, 44,8%: »manchmal«).

Es ist fraglich, ob das zur Zeit häufig eingesetzte Ganzwortverfahren⁶⁴ den Lernenden genügend Hilfen für das Erschließen von bekannten Wörtern und für die lautrichtige Artikulation zur Verfügung stellt. Wenn bekannte Wörter nicht mehr als Ganzes und auf einen Blick wiedererkannt werden, greifen die Lernenden auf ihr Vorwissen und die Bilder in Kinderbüchern zurück, um Verstehensprobleme zu umgehen. Es bleibt zu untersuchen, mit welchen Verfahren den Lernern eine altersgerechte Anleitung zur Bedeutungerschließung englischer Texte gegeben werden kann.

64 Frisch, Bewusstmachende Verfahren.

Schaubild 7: Leseverstehensstrategien



6 Rückschlüsse aus dem vierten Teilprojekt der LiPS-Studie

Neben den hier vorgestellten Ergebnissen der Schülerbefragung, die in Verbindung mit dem Vorlesewettbewerb Englisch für Viertklässler durchgeführt wurde, verdienen auch die Eindrücke Beachtung, die während des Finales des Vorlesewettbewerbs selbst gewonnen wurden. Die Auswertung der Fragebögen deckt sich mit der Beobachtung, dass die Lernenden die Herausforderung des Vorlesens in einer Fremdsprache gerne und zuversichtlich angenommen haben. Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass die kleine Gruppe der Finalisten (insgesamt 9 der 328 Kinder) sich bereits als gute Leserinnen und Leser an ihren Schulen bewiesen hatte. Die Qualität ihres Lesevortrags überzeugte Lehrkräfte und Zuhörer. Die Veranstalter an der Universität hatten eine unabhängige Jury bestehend aus Sprachwissenschaftlern, Sprachdidaktikern, Grundschullehrkräften und Studierenden mit der Einschätzung der Leseleistung und der Ermittlung des Siegers betraut. Diese Jury schätzte die Qualität des Vorlesens mit Hilfe klarer Kriterien wie z.B. lautrichtige Artikulation, sinngemäße Betonung und Flüssigkeit ein und bescheinigte allen neun teilnehmenden Schülerinnen und Schülern eine hervorragende Leseleistung. Zu dem positiven Ergebnis mag auch die veränderte Einstellung der Lehrkräfte beigetragen haben. Waren sie vor dem Vorlesewettbewerb und vor den vorbereitenden Workshops noch unsicher im Um-

gang mit der englischen Schrift und der Einschätzung ihrer Bedeutung für den Grundschulunterricht, so gaben sie nachher an, dass sie sich motiviert gefühlt hatten, dem Lesen mehr Raum zu geben. Die Erfahrungen im Klassenraum bestätigen die Auswahl des Lesetextes, deuten jedoch auch darauf hin, dass zu umfangreiche Wiederholungen den Kindern langweilig werden. Die Lernenden benötigen zwar Zeit und Anleitung zum systematischen Üben, aber sie brauchen genauso dringend abwechslungsreiche Lektüre, die ihre Fantasie beflügelt und ihren Intellekt herausfordert. Das trifft auf Kinder in der Grundschule gleichermaßen zu wie auf Lernende der Mittelstufe.

Die Ergebnisse der LiPs-Studie geben begründeten Anlass zu der Vermutung, dass ein Großteil der Lernenden der Grundschule sowohl über die Motivation als auch die Fähigkeit zum Lesen und Verstehen englischsprachiger Texte verfügt. Dies trifft in besonderem Maße auf Kinder nichtdeutscher Herkunft zu, denen das Lesen im Englischunterricht noch mehr Freude macht als den deutschen Kindern. Möglicherweise wirkt sich bei ihnen der Eindruck positiv aus, dass im Englischunterricht deutsche wie nichtdeutsche Kinder vor denselben Herausforderungen und Schwierigkeiten stehen.

Eine der wichtigsten Aufgaben der weiterführenden Schulen besteht demnach im Erhalt der positiven Einstellung zu Büchern und Geschichten, damit die Lerner auch noch in der neunten Klasse gerne lesen und damit Geschlecht und Herkunft keinen negativen Einfluss auf die Lesentwicklung ausüben. Die LiPs-Studie lässt hoffen, dass der Englischunterricht in der Grundschule zu einer stabilen Lesemotivation beitragen kann. Es wäre viel gewonnen, wenn zukünftige Leseforscher nicht nur Kindern, sondern auch Jugendlichen attestieren: Sie lesen doch!

Die Autorinnen und Autoren

Bärbel Diehr, Prof. Dr. phil., Prof. für die Didaktik des Englischen der Bergischen Universität Wuppertal und Mitglied der Klett-Akademie. Autorin und Herausgeberin von sprach-, literatur- und kulturdidaktischen Publikationen sowie Studienbüchern und Lehrerhandreichungen, u.a.: *Das Leser-Tagebuch im Englischunterricht am Beispiel von Shakespeares Romeo and Juliet. Zum didaktischen Potential eines handlungsorientierten und hermeneutischen Lernverfahrens*, Frankfurt a.M. 2000; *British-Asian films im Englischunterricht – den britischen Kompromiss sichtbar machen*, in: Ralf Olsen/Hans-Bernhard Petermann/Jutta Rymarczyk (Hg.), *Intertextualität und Bildung – didaktische und fachliche Perspektiven*, Frankfurt a.M. 2006, S. 187–201; *Filming the British Compromise: British-Asian Cinema and Cultural Hybridity*, in: *Journal of Literary Theory and Cultural Studies*, 3. 2007, S. 75–88; *Sprechleistungen im Grundschulenglisch erheben und bewerten. Ziele und Konzepte der TAPS Studie*, in: Kornelia Möller u.a. (Hg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*, Bonn 2007, S. 83–86; (zus. mit Jutta Rymarczyk), *Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2. »Ich weiß es, weil ich es so spreche«*, in: *Grundschulmagazin Englisch – The Primary English Magazine*, 1. 2008, S. 6–8; (zus. mit Stefanie Frisch), *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*, Braunschweig 2008; *Young Learners' Use of English: Imitation or Production?* in: Tim Stewart (Hg.), *Insights on Teaching Speaking in TESOL*, Alexandria, VA 2009, S. 53–66; *Zur Entwicklung diskursiver Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. Eine vergleichende Untersuchung von Sprechern des Englischen als Erst- und Fremdsprache*, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21. 2009, H. 2, S. 147–174; (Hg. zus. mit Jutta Rymarczyk), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners*, Frankfurt a.M. 2010; *Research into Reading in the Primary School: a Fresh Look at the Use of Written English with Young Learners of English as a Foreign Language*, in: ebd., S. 51–68.

Daniela Elsner, Dr. phil, geb. 1971, ist Professorin für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur am Institut für Geistes- und Kulturwissenschaften an der Universität Vechta. Autorin und Herausgeberin von Büchern, Aufsätzen und Lehrwerken zum (frühen) Fremdsprachenlernen in Schule

und Unterricht, zur Mehrsprachigkeit und Multiliteralität sowie zur Fremdsprachenlehrer_innenausbildung, u.a.: Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache, Frankfurt a.M. 2007; (Hg. zus. mit Lutz Küster und Britta Viebrock), Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität, Frankfurt a.M. 2007; (Hg. zus. mit Dagmar Abendroth-Timmer, Christiane Lütge und Britta Viebrock), Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 2009; (Hg. zus. mit Anja Wildemann), Deutsch und Englischunterricht – empirisch betrachtet, Aachen 2009; Englisch in der Grundschule unterrichten. Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele, München 2010.

Stefanie Frisch, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik des Englischen der Bergischen Universität Wuppertal und Lehrerin an einer Grundschule in Düsseldorf. Autorin von sprachdidaktischen Publikationen sowie einem Studienbuch und Unterrichtsmaterialien, u.a.: Let's have an ice-cream. Lernstandserhebung im 2. Schuljahr, in: Grundschulmagazin Englisch, 2. 2005, S. 21–25; (zus. mit Bärbel Diehr), Diagnostische Kompetenz. Lernfreude wecken, Sprechleistung beurteilen, Qualität verbessern, in: Primary English, 5. 2006, S. 16–18; (zus. m. Bärbel Diehr und Anke Rensch), Fremdsprachige Lernertexte im Fokus der Analyse. Ausgewählte Ergebnisse der TAPS Forschung, in: Kornelia Möller u.a. (Hg.), Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten, Bonn 2007, S. 87–90; (zus. mit Bärbel Diehr), Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen, Braunschweig 2008; (zus. mit Bärbel Diehr), Goodbye Hungry Caterpillar. Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule, in: Maike Grau/Michael K. Legutke (Hg.), Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur, Frankfurt a.M. 2008, S. 142–167; Phonics in the German Primary EFL Class, in: VIEWS, 18. 2009, H. 3, S. 157–159; About Me. Mündliche Sprachkompetenzen ermitteln und beurteilen, in: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 103. 2010, S. 7–41; (zus. mit Stephanie Kostrzewa), Can you guess my pet? Individuelle Sprechleistung fördern, in: Grundschulmagazin Englisch – The Primary English Magazine, 2. 2010, S. 9–12; Bewusstmachende Verfahren beim Umgang mit dem Schriftbild im Englischunterricht der Primarstufe – erste Ergebnisse der LiPs Studie, in: Bärbel Diehr/Jutta Rymarczyk (Hg.), Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners, Frankfurt a.M. 2010, S. 107–130.

Adelheid Kierepka ist Diplomlehrerin für Englisch und Russisch, wissenschaftliche Assistentin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktiken der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Autorin und Herausgeberin von Publikationen zum frühbeginnenden Fremdsprachenlernen, zum Einsatz des Sprachenportfolios in der Grundschule, zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in der Grundschule sowie zur Gestaltung des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, u.a.: Zur Einschätzung von Schülerleistungen im Fremdsprachenunterricht der Thüringer Grundschule, Tübingen 2004; Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Vision oder Realität?, Tübingen 2007; (Hg. zus. mit Eberhard Klein und Renate Krüger), Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit, Tübingen 2007; Sprachenübergreifendes Lernen und Aspekte seiner unterrichtspraktischen Umsetzung in der Primarstufe, Seelze 2008.

Ulrich Mehlem, Dr. phil., geb. 1956, ist Professor für Sprachwissenschaft und -didaktik des Deutschen an der Universität Bielefeld. Autor und Herausgeber von Büchern und Aufsätzen zu Migration und Mehrsprachigkeit, zum Schriftspracherwerb und zur Situation marokkanischer Migranten, u.a.: (Hg. zus. mit Utz Maas), Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern (IMIS-Beiträge, H. 21), Osnabrück 2003; (zus. mit Utz Maas und Christoph Schröder), Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland, in: Klaus J. Bade/Michael Bommes/Rainer Münz (Hg.), Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt a.M. 2004, S. 117–149; Maghrebener in Frankreich seit der Dekolonisation, in: Klaus J. Bade/Pieter C. Emmer/Leo Lucassen/Jochen Oltmer (Hg.), Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Paderborn 2007, S. 772–781; The Graphematic Marking of Prepositional Phrases of Tarifit Berber in Written Narratives of Moroccan Students in Germany and Morocco, in: Journal of Written Language and Literacy, 10. 2007, S. 195–218; Die Erfindung der Wortzwischenräume. Sprachwandel in der europäischen Schriftgeschichte, in: Praxis Deutsch, 215. 2009, S. 36–44.

Christoph Schroeder, Prof. Dr. phil. habil., geb. 1958, ist Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Potsdam. Leiter (zus. mit Michael Bommes) des Forschungsprojektes ›Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von Migration und Mehrsprachigkeit (LAS)‹ (gefördert von der VolkswagenStiftung). Leitung (zus. mit Mehmet-Ali Akinci und Carol Pfaff) des Forschungsprojektes ›Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Erst- Zweit- und Fremdsprache bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit türkischem Hintergrund in Frankreich und Deutschland‹ (gefördert von DFG und ANR). Autor und Herausgeber von Büchern und

Aufsätzen zum Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Migration, zum Zweitspracherwerb, zur Sprachtypologie, zum türkisch-deutschen Sprachvergleich und zur Linguistik des Türkischen. Sammelbände u.a.: (Hg. zus. mit Gerd Hentschel und Winfried Boeder), *Aspects of Secondary Predication*, Oldenburg 2008; (Hg. zus. mit Astrid Menz), *Türkiye’de dil tartışmaları [Sprachendebatten in der Türkei]*, Istanbul 2008; (Hg. zus. mit Karen Schramm), *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache*, Münster 2009; neuere Aufsätze u.a.: *Sprache und Integration*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 22./23. 2007, S. 6–12; *Orthography in German-Turkish Language Contact*, in: Fabienne Baidier (Hg.), *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, Paris 2007, S. 101–122; (zus. mit Astrid Menz), *Entwicklung des Lese- und Schreibenlernens in der Türkei*, in: Christa Röber (Hg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb*, Hohengehren [2011]; (zus. mit Yazgül Şimşek), *Türkisch*, in: Hans-Jürgen Krumm u.a. (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Berlin [2011].

Yazgül Şimşek, Dr. des., geb. 1968, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Potsdam. Wissenschaftliche Mitarbeit an Forschungsprojekten an der Universität Potsdam: im DFG-Projekt ›Türkendeutsch in interaktional-linguistischer Perspektive‹, im DFG-Projekt ›Die Rolle der Prosodie im Türkendeutschen‹ und im Forschungsprojekt (VolkswagenStiftung) ›Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von Migration und Mehrsprachigkeit (LAS)‹. Entsprechend konzentrieren sich bisherige Forschungsarbeiten auf die Themenbereiche Türkisch und Deutsch in Kontakt (Türkendeutsch), Multilingualität, Diskursanalyse, Gesprächsanalyse und Prosodie im Gespräch; darunter: (zus. mit Friederike Kern), *Türkendeutsch: Aspekte von Einheitenbildung und Rezeptionsverhalten*, in: Dieter Wolff (Hg.), *Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften*, Frankfurt a.M. 2006, S. 101–119; (zus. mit Christoph Schroeder), *Türkisch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft)*, Berlin [2011]; *Sequenzielle und prosodische Aspekte der Organisation der Sprecher-Hörer Interaktion im Türkendeutschen*, Universität Potsdam [2011] (Diss.); *Post-Positioning in the Constructions with the Turkish ›şey‹ and the German ›dings‹*, in: Margret Selting/Friederike Kern (Hg.), *Turkish-German-Conversations (Pan-ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Cities, Linguistic Studies)* [2011].

Constanze Weth, Dr. phil, geb. 1971, ist Akademische Rätin am Institut für Fremdsprachen der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Forschungstätigkeit zu den Themen französischer und deutscher Orthographie, Schrift-

spracherwerb in den Kontexten von Migration und Mehrsprachigkeit, regionaler Minderheitensprachen und dem Fremdsprachenlernen. Autorin von Publikationen zum Schriftspracherwerb, Migration und Mehrsprachigkeit, u.a.: Schriftpraxen marokkanischer Frauen in einem französischen Vorstadtviertel, in: Almuth Zwengel (Hg.), *Migranten in Frankreich*, Tübingen 2004, S. 25–36; Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift, Stuttgart 2008 (Diss.); Die Komplexität von Schriftsprache: Schul- und Familiensprachen marokkanischer Kinder in Frankreich, in: Karen Schramm/Christoph Schroeder (Hg.), *Empirische Zugänge zu Sprachförderung und Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache*, Münster 2009, S. 221–237. Publikationen zum Schriffterwerb in der Fremdsprache, u.a.: »Wörter, Wendungen und Sätze so aus dem Gedächtnis schreiben, dass sie eindeutig erkennbar sind«: Überlegungen zum Umgang mit Schrift im frühen Fremdsprachenunterricht, in: Bärbel Diehr/Jutta Rymarczyk (Hg.), *Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners*, Frankfurt a.M. 2010, S. 147–165; Schreiben im frühen Fremdsprachenunterricht Französisch und auf Deutsch. Der Versuch einer gemeinsamen Betrachtung, in: Jutta Rymarczyk/Markus Kötter (Hg.), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*, Frankfurt a.M. [2011].