RESEARCH

Raphaela Schätz

# Deutsch als Zweitsprache fördern

## Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern

Springer

# Deutsch als Zweitsprache fördern

Raphaela Schätz

# Deutsch als Zweitsprache fördern

## Studie zur mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Heinz Mandl

Springer

Raphaela Schätz
München, Deutschland

Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München, 2016

ISBN 978-3-658-15867-5 ISBN 978-3-658-15868-2 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-15868-2

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

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer ist Teil von Springer Nature
Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

*„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“*

Ludwig Wittgenstein (1998 – 1951)

# Geleitwort

Sprachliche Fähigkeiten sind für die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen sowie die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft von großer Bedeutung. Dieser Zusammenhang nimmt sowohl in wissenschaftlichen als auch in politischen Diskussionen einen zentralen Stellenwert ein und wirft immer wieder die Frage auf, wie sprachliche Fähigkeiten gefördert werden können. Dabei sind in Verbindung mit politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen vor allem Kinder im Fokus, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und in bildungsfernen Familien leben. Bisher ist es kaum gelungen, die Wirksamkeit bestehender Sprachförderinitiativen für diese Zielgruppe empirisch nachzuweisen.

Die Dissertation von Raphaela Schätz leistet für diese Diskussion einen wichtigen Beitrag, indem sie untersucht, inwieweit eine theoriebasierte zweijährige Sprachförderung die sprachlichen Fähigkeiten von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache Deutsch fördert. Dabei wird die mündliche Erzählfähigkeit, die relevante sprachliche Fähigkeiten in ihrer Anwendung integriert, als Förderziel in den Mittelpunkt gerückt. Dazu entwickelt Raphaela Schätz ein theoriebasiertes Rahmenmodell der mündlichen Erzählfähigkeit, das die Grundlage für die empirische Studie bildet. Das Modell beinhaltet als zentrale Aspekte, die basalen sprachlichen und die spezifischen pragmatischen Fähigkeiten, die die sprachliche Komponente bilden, sowie die personale Komponente und situative Bedingungen. Besonders hervorzuheben ist, dass dieses Rahmenmodell der mündlichen Erzählfähigkeit mit den Aspekten der Zweisprachigkeit ergänzt wird. Auf der Basis vorhandener Ansätze wird ein didaktischer Ansatz zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache vorgestellt. Dieser didaktische Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass sich kommunikationsorientierte und sprachstrukturelle Aspekte sinnvoll ergänzen. Anerkennung verdient die Konzeption und Durchführung der Feldstu-

die in einem herausfordernden Kontext, der durch einen hohen Migrationsanteil und niedrigen sozioökonomischen Status gekennzeichnet ist. Es gelingt, die erfolgreiche Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit in Deutsch als Zweitsprache in einem Zeitraum von zwei Jahren bei Grundschulkindern im ersten und zweiten Schuljahr empirisch nachzuweisen. Im Rahmen der Längsschnittstudie werden Erkenntnisse gewonnen, die bezogen auf die Förderung der Komponenten basaler sprachlicher und spezifischer pragmatischer Fähigkeiten der mündlichen Erzählfähigkeit in bisherigen Studien bei Grundschulkindern nicht erzielt werden konnten.

Die Arbeit ist für die Praxis relevant. Sie zeigt erfolgreich die Förderung der Erzählfähigkeit entsprechend den didaktischen Prinzipien für Schulanfänger mit intensivem Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch auf. Das untersuchte Sprachförderprogramm stößt sowohl bei pädagogischen Fachkräften als auch bei den geförderten Kindern und deren Eltern auf hohe Akzeptanz, was für die erfolgreiche Umsetzung, Wirkung und Verbreitung eine wichtige Voraussetzung ist.

Prof. Dr. Heinz Mandl

# Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg zu meiner Promotion gefördert und unterstützt haben.

Großer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Heinz Mandl, der mir von Beginn an dieses Vorhaben zutraute, mir stets mit konstruktiven Diskussionen wichtige Denkanstöße geben konnte und mich mit seinem fachlichen Rat jederzeit unterstützte. Auch Herrn Prof. Dr. Frank Fischer möchte ich für seine hilfreichen Anregungen und die Übernahme des Zweitgutachtens danken.

Besonders bedanken möchte ich mich bei der Stiftung Fairchance, der Familie Schöwel und allen Beteiligten des Projekts MITsprache, insbesondere bei Katrin Baumhöver und Fahri Baykara, die mich an ihrem Engagement und ihrer Leidenschaft für ihre Arbeit teilhaben ließen und mich so in die Welt der Weddinger Grundschulen einführten. Ebenso danke ich allen Förderkräften, die für die Durchführung der Studie viel zusätzliche Zeit und Mühe aufbrachten.

Zudem möchte ich mich auch bei meinen (ehemaligen) Kollegen der Arbeitsgruppe Mandl bedanken, die mir mit fachlichem und freundschaftlichem Rat stets zur Seite standen.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie. Meinen Eltern, die es mir als eine Selbstverständlichkeit ermöglichten, diesen Weg zu gehen. Meinen Geschwistern für das fleißige Korrekturlesen und die hilfreichen Anmerkungen. Und meinem Freund Josef für die viele positive Bestärkung und verständnisvolle Unterstützung während der gesamten Zeit.

# Inhaltsverzeichnis

**Geleitwort** ..... **7**

**Danksagung** ..... **9**

**Abbildungsverzeichnis** ..... **17**

**Tabellenverzeichnis** ..... **19**

**Abkürzungsverzeichnis** ..... **21**

**Zusammenfassung** ..... **23**

**1 Problemstellung und Ziel der Arbeit** ..... **25**

**2 Grundlagen des Zweitspracherwerbs** ..... **35**

**2.1 Grundlegende Begriffsbestimmungen** ..... **35**

2.1.1 Sprache ..... 35

2.1.2 Entwicklung, Erwerb und Lernen ..... 39

2.1.3 Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache ..... 41

**2.2 Theoretische Ansätze des Spracherwerbs** ..... **44**

**2.3 Theoretische Ansätze des Zweitspracherwerbs** ..... **50**

2.3.1 Kontrastivhypothese ..... 50

2.3.2 Identitätshypothese ..... 52

2.3.3 Interlanguagehypothese ..... 53

2.3.4 Interdependenz- und Schwellenniveauhypothese ..... 55

2.3.5 Input- und Interaktionshypothese ..... 57

2.3.6 Zusammenfassung der theoretischen Ansätze zum Zweitspracherwerb ..... 59

**3 Mündliche Erzählfähigkeit ..... 67**

**3.1 Theoretische Grundlagen des Erzählens ..... 67**
3.1.1 Erzähltheoretische Perspektiven ..... 69
3.1.2 Formen des Erzählens ..... 74

**3.2 Komponenten der mündlichen Erzählfähigkeit ..... 75**
3.2.1 Basale sprachliche Fähigkeiten der mündlichen Erzählfähigkeit ..... 78
3.2.2 Spezifische pragmatische Fähigkeiten der mündlichen Erzählfähigkeit ..... 82
3.2.3 Personale Komponente der mündlichen Erzählfähigkeit ..... 91
3.2.4 Situative Bedingungen der mündlichen Erzählfähigkeit ..... 94
3.2.5 Zusammenfassung der Komponenten mündlicher Erzählfähigkeit ..... 98

**4 Erwerbsverlauf der mündlichen Erzählfähigkeit zweisprachiger Kinder ..... 103**

**4.1 Erwerbsverlauf der basalen sprachlichen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder ..... 103**
4.1.1 Phonetik und Phonologie ..... 104
4.1.2 Semantik und Lexikon ..... 107
4.1.3 Morphologie und Syntax ..... 110

**4.2 Erwerbsverlauf der spezifischen pragmatischen Fähigkeiten zweisprachiger Kinder ..... 118**
4.2.1 Kommunikative Einbettung ..... 119
4.2.2 Darstellung von Inhalt und Struktur ..... 124
4.2.3 Verwendung sprachlicher Mittel ..... 136

**4.3 Zwischenfazit zum Erwerbsverlauf der sprachlichen Komponente zweisprachiger Kinder ..... 146**

**4.4 Personale Komponente im Erwerbsverlauf der mündlichen Erzählfähigkeit zweisprachiger Kinder ..... 153**

**4.5 Situative Bedingungen im Erwerbsverlauf der mündlichen Erzählfähigkeit zweisprachiger Kinder ..... 159**

**4.6 Zusammenfassung des Erwerbsverlaufs mündlicher Erzählfähigkeit zweisprachiger Kinder ..... 170**

**5 Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit in Deutsch als Zweitsprache ..... 173**

**5.1 Theoretische Grundlagen der Sprachförderung ..... 173**

5.1.1 Realisierungsformen der Sprachförderung ..... 175

5.1.2 Kommunikationsorientierte Ansätze der Sprachförderung ..... 181

5.1.3 Sprachstrukturelle Ansätze der Sprachförderung ..... 191

5.1.4 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen der Sprachförderung ..... 200

**5.2 Forschungsstand zur Wirksamkeit additiver Sprachförderung .. 202**

**5.3 Förderung der Komponenten mündlicher Erzählfähigkeit ..... 214**

5.3.1 Förderung der basalen sprachlichen Fähigkeiten ..... 219

5.3.2 Förderung der spezifischen pragmatischen Fähigkeiten ..... 224

5.3.3 Förderung der personalen Komponente ..... 228

5.3.4 Situative Bedingungen bei der Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit ..... 231

5.3.5 Zusammenfassung der Förderung mündlicher Erzählfähigkeit ..... 235

**6 Untersuchungsgegenstand ..... 239**

**6.1 Das Sprachförderprogramm MITsprache ..... 239**

6.1.1 Sprachförderung ..... 239

6.1.2 Qualifizierung der Förderkräfte ..... 242

6.1.3 Elternarbeit ..... 243

**6.2 Kontext des Sprachförderprogramms MITsprache ..... 243**

6.2.1 Kontext zur Realisierung der Sprachförderung ..... 244

6.2.2 Kontext zur Realisierung der Qualifizierung der Förderkräfte ..... 245
6.2.3 Kontext zur Realisierung der Elternarbeit ..... 246

**7 Fragestellungen ..... 249**

**7.1 Förderung der basalen sprachlichen Fähigkeiten ..... 250**

**7.2 Förderung der spezifischen pragmatischen Fähigkeiten ..... 252**

**8 Methode ..... 255**

**8.1 Untersuchungsdesign ..... 255**

**8.2 Stichprobe ..... 257**
8.2.1 Auswahl der Stichprobe ..... 257
8.2.2 Beschreibung der Stichprobe ..... 260
8.2.3 Repräsentativität der Stichprobe ..... 264

**8.3 Sprachstandstest ..... 265**
8.3.1 Einsatz des Sprachstandstests ..... 266
8.3.2 Erfassung der basalen sprachlichen Fähigkeiten ..... 268
8.3.3 Erfassung der spezifischen pragmatischen Fähigkeiten ..... 272
8.3.4 Erfassung personenbezogener Merkmale ..... 279

**8.4 Durchführung der theoriebasierten Sprachförderung ..... 279**

**8.5 Statistische Analyse ..... 280**

**9 Ergebnisse ..... 283**

**9.1 Ergebnisse zur Förderung der basalen sprachlichen Fähigkeiten ..... 283**
9.1.1 Wortschatzvielfalt ..... 283
9.1.2 Satzbau mit Wortschatz ..... 287
9.1.3 Artikel im Nominativ ..... 290

**9.2 Ergebnisse zur Förderung der spezifischen pragmatischen Fähigkeiten ..... 293**
9.2.1 Inhaltsdarstellung ..... 294
9.2.2 Strukturdarstellung ..... 297
9.2.3 Konnektoren ..... 300

**10 Diskussion ..... 305**

**10.1 Diskussion der Ergebnisse zur Förderung der basalen sprachlichen Fähigkeiten ..... 305**
10.1.1 Wortschatzvielfalt ..... 305
10.1.2 Satzbau mit Wortschatz ..... 307
10.1.3 Artikel im Nominativ ..... 310

**10.2 Diskussion der Ergebnisse zur Förderung der spezifischen pragmatischen Fähigkeiten ..... 312**
10.2.1 Inhaltsdarstellung ..... 312
10.2.2 Strukturdarstellung ..... 314
10.2.3 Konnektoren ..... 316

**10.3 Gesamtdiskussion ..... 317**
10.3.1 Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand ..... 319
10.3.2 Einschränkungen und weiterer Forschungsbedarf ..... 321
10.3.3 Implikationen für die Forschung ..... 326
10.3.4 Implikationen für die Praxis ..... 329

**10.4 Ausblick ..... 333**

**11 Literaturverzeichnis ..... 337**

# Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Syntaktische Struktur einer Erzählung nach Rumelhart (1975).... 71

Abbildung 2: Komponenten der mündlichen Erzählfähigkeit ..... 76

Abbildung 3: Modell zur mündlichen Erzählfähigkeit ..... 99

Abbildung 4: Sprachliche Komponente der mündlichen Erzählfähigkeit bei zweisprachigen Kindern ..... 151

Abbildung 5: Kohorten in den drei Schuljahren ..... 256

Abbildung 6: Auswahl der Stichprobe..... 258

Abbildung 7: Mittelwerte der abhängigen Variable 'Wortschatzvielfalt'..... 286

Abbildung 8: Mittelwerte der abhängigen Variable 'Satzbau mit Wortschatz' . 289

Abbildung 9: Mittelwerte der abhängigen Variable 'Artikel im Nominativ'..... 292

Abbildung 10: Mittelwerte der abhängigen Variable 'Inhaltsdarstellung'..... 296

Abbildung 11: Mittelwerte der abhängigen Variable 'Strukturdarstellung' ..... 299

Abbildung 12: Mittelwerte der abhängigen Variable 'Konnektoren' ..... 302

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick der Studien zur Wirksamkeit additiver Sprachförderung 211

Tabelle 2: Design der Studie ..... 255

Tabelle 3: Demographische Merkmale der Stichprobe ..... 260

Tabelle 4: Sprachlicher Hintergrund der Stichprobe ..... 263

Tabelle 5: Herkunft der Stichprobe ..... 264

Tabelle 6: Erfasste Variablen der basalen sprachlichen Fähigkeiten im Sprachstandstest DfdS ..... 269

Tabelle 7: Kodierschema für Artikel im Nominativ ..... 272

Tabelle 8: Erfasste Variablen der spezifischen pragmatischen Fähigkeiten im Sprachstandstest DfdS ..... 273

Tabelle 9: Wesentlicher Inhalt der Bildergeschichte ..... 274

Tabelle 10: Kodierschema für Akteur ..... 276

Tabelle 11: Kodierschema für Setting ..... 277

Tabelle 12: Kodierschema für Auslösendes Ereignis ..... 277

Tabelle 13: Richtwerte zur Interpretation der Effektstärkemaße ..... 281

Tabelle 14: Mittelwerte und Standardabweichung für die Variable 'Wortschatzvielfalt' ..... 284

Tabelle 15: Post-hoc Analyse für 'Wortschatzvielfalt‘ mit Bonferroni-Korrektur ..... 287

Tabelle 16: Mittelwerte und Standardabweichung für die Variable 'Satzbau mit Wortschatz' ..... 287

Tabelle 17: Post-hoc Analyse für 'Satzbau mit Wortschatz' mit Bonferroni-Korrektur ..... 290

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichung für die Variable ‚Artikel im Nominativ' ..... 291

Tabelle 19: Post-hoc Analyse für 'Artikel im Nominativ' mit Bonferroni-Korrektur ..... 293

Tabelle 20: Mittelwerte und Standardabweichung für die Variable 'Inhaltsdarstellung' ..... 294

Tabelle 21: Post-hoc Analyse für ‚Inhaltsdarstellung' mit Bonferroni-Korrektur ..... 297

Tabelle 22: Mittelwerte und Standardabweichung für die Variable 'Strukturdarstellung' ..... 298

Tabelle 23: Post-hoc Analyse für ‚Strukturdarstellung' mit Bonferroni-Korrektur ..... 300

Tabelle 24: Mittelwerte und Standardabweichung für die Variable 'Konnektoren' ..... 301

Tabelle 25: Post-hoc Analyse für ‚Konnektoren' mit Bonferroni-Korrektur ..... 303

# Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---|---|
| BISS | Bildung durch Sprache und Schrift |
| bzw. | beziehungsweise |
| DaZ | Deutsch als Zweitsprache |
| DfdS | Deutsch für den Schulstart |
| FG | Fördergruppe |
| ggf. | gegebenenfalls |
| GGP | grammatisches Geschlechtsprinzip |
| HSET | Heidelberger Sprachentwicklungstest |
| INC | Index of Narrative Complexity |
| Kap. | Kapitel |
| L1 | Erstsprache |
| L2 | Zweitsprache |
| L3 | Drittsprache |
| LAD | Language Acquisition Device |
| NGP | natürliches Geschlechtsprinzip |
| u.a. | unter anderem |
| VG | Vergleichsgruppe |
| vgl. | vergleiche |
| z.B. | zum Beispiel |

# Zusammenfassung

Die Bedeutung von Sprache ist unumstritten. Insbesondere das mündliche Erzählen gilt aufgrund der Betonung der Pragmatik, also der Anwendung von Sprache, als relevantes Förderziel für Grundschulkinder mit intensivem Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch. Trotzdem mangelt es an empirischen Nachweisen für wirksame Fördermaßnahmen. Daher ist es Ziel dieser Arbeit, die Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache theoretisch zu erörtern und empirisch zu untersuchen.

Als Orientierungsrahmen dienen theoretische Ansätze des Zweitspracherwerbs, die neben persönlichen Merkmalen vor allem den Kontakt zur Sprache als wesentlich für den Zweitspracherwerb ansehen. Unter Berücksichtigung der textstrukturellen, kognitiven und interaktiven Perspektiven auf das Erzählen wird die mündliche Erzählfähigkeit in eine sprachliche Komponente, eine personale Komponente und situative Bedingungen unterteilt. Die sprachliche Komponente besteht dabei aus basalen sprachlichen und spezifischen pragmatischen Fähigkeiten. Ein empirischer Überblick zum ungesteuerten Erwerbsverlauf der mündlichen Erzählfähigkeit zeigt die Relevanz, die sprachliche Komponente von Schulanfängern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, zu fördern. Die Gegenüberstellung wesentlicher Merkmale kommunikationsorientierter und sprachstruktureller didaktischer Ansätze sowie der Einbezug des aktuellen Forschungsstands lassen den Schluss zu, dass die Schaffung authentischer Kommunikationssituation und die bewusste Gestaltung des sprachlichen Inputs wichtige didaktische Prinzipien für die Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit in Deutsch als Zweitsprache sind.

In einer quasiexperimentellen Feldstudie mit 128 Schulanfängern, die sich auf Förder- und Vergleichsgruppe verteilen, wird überprüft, inwieweit eine zweijährige additive Sprachförderung in Kleingruppen, die diese didaktischen Prinzipien realisiert, die mündliche Erzählfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch fördert.

Der standardisierte Sprachstandstest wird zu drei Messzeitpunkten eingesetzt, vor der Sprachförderung sowie nach dem ersten und nach dem zweiten Förderjahr. Die Ergebnisse zeigen in fünf der sechs erfassten Bereiche der mündlichen Erzählfähigkeit mittlere und kleine Effekte für die zweijährige theoriebasierte Sprachförderung.

Die Arbeit bringt damit einen empirischen Nachweis für die Wirksamkeit einer theoriebasierten zweijährigen Sprachförderung, die die Schaffung authentischer Kommunikationssituation und die bewusste Gestaltung des sprachlichen Inputs realisiert. Dabei zeigt sich auch, dass sich das theoretisch entwickelte Modell zur mündlichen Erzählfähigkeit, das den Aspekt der Zweisprachigkeit berücksichtigt, empirisch bewährt. Zukünftige Untersuchungen sollten vor allem personale und kontextuelle Einflussfaktoren sowie die konkrete Umsetzung von didaktischen Prinzipien in der Sprachförderung fokussiert betrachten.

# 1 Problemstellung und Ziel der Arbeit

Die Bedeutung von Sprache ist für die Bildung aber auch für die persönliche Entwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe unumstritten. In der Schule übernimmt die Sprache eine Schlüsselfunktion, indem Wissen und Inhalte in erster Linie mithilfe von Sprache vermittelt und auch wieder angewendet werden. Damit ist Sprache unweigerlich mit dem Bildungserfolg und beruflichen Chancen verbunden. Auf der sozialen Ebene nehmen die sprachlichen Fähigkeiten eine ebenso wichtige Rolle ein. So sind für die direkte Interaktion und den Aufbau von Beziehungen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen altersgerechte sprachliche Fähigkeiten nötig. Gelingt die Bewältigung dieser elementaren sozialen Bedürfnisse aufgrund sprachlicher Defizite nicht, kann dies zu sozial-emotionalen Auffälligkeiten führen (Albers, 2009; Petermann, 2015). Fasst man die Bedeutung von Sprache weiter, befähigt Sprache auch ganz wesentlich zur Teilhabe an der demokratischen Wissensgesellschaft, die hauptsächlich versprachlichtes Wissen nutzt (Ehlich, Valtin & Lütke, 2012). Die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu beherrschen, ist elementar, um sich informieren und gesellschaftliche Belange verstehen zu können. Darüber hinaus sind sprachliche Fähigkeiten nötig, um eigene Ansichten, Einschätzungen, Meinungen und Standpunkte differenziert äußern zu können (Leu, 2007). Denn nur so kann an gesellschaftlichen Diskursen partizipiert werden.

Es existiert also ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutsamkeit sprachlicher Fähigkeiten. Trotzdem ist seit mehreren Jahren der Rückstand zwei- und mehrsprachiger Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten gegenüber Gleichaltrigen bekannt. Dies belegen beispielsweise Sprachstandserhebungen in Berlin für Kinder zwischen vier und fünf Jahren (Ehlich et al., 2012). Demnach weisen 52 % der Kinder, die zu Hause nicht ausschließlich Deutsch sprechen, also mehrsprachig aufwachsen, einen Sprachförderbedarf auf. Im Vergleich dazu wird nur bei 10 % der Kinder mit deutscher Familiensprache ein Sprachförder-

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017
R. Schätz, *Deutsch als Zweitsprache fördern*,
DOI 10.1007/978-3-658-15868-2_1

bedarf ermittelt. Ähnliches können Chilla, Rothweiler und Babur (2010) für Hamburg belegen. Die Leistungsvergleichsstudie IGLU zeigt repräsentativ für ganz Deutschland, dass Grundschulkinder mit Migrationshintergrund im Lesen mindestens ein Lernjahr gegenüber ihren Mitschülern[1] zurückliegen (Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012). Im Forschungsprojekt KEIMS kann ebenso einen Nachteil der Grundschüler mit Migrationshintergrund in der sprachlichen Entwicklung von mittlerer Effektstärke gegenüber Gleichaltrigen festgestellt werden (Chudaske, Hentschel, John, Lindner-Müller & Arnold, 2009).

Dieser Nachteil ist auch für andere Altersstufen belegt. Die Leistungsvergleichsstudie PISA zeigt für 15-Jährige mit Migrationshintergrund eine bedeutsam geringere Lesekompetenz als für Gleichaltrige, deren Eltern in Deutschland geboren sind (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010). Ähnliches ergibt sich auch für die Kompetenzbereiche Mathematik und Naturwissenschaften. Diese Unterschiede bleiben auch unter Kontrolle des sozioökonomischen Status und der Motivation der Schüler bedeutsam. Darüber hinaus zeigt sich, dass insbesondere die Gruppe der untersten Kompetenzstufen unter den Schülern mit Migrationshintergrund bedeutend größer ist als unter den übrigen Mitschülern (Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller, 2013).

Dieser Rückstand in den sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder wirkt sich letztlich auch auf den Bildungsverlauf aus (Holler, 2007). So haben Kinder mit Migrationshintergrund ein doppelt so hohes Risiko eine Förderschule zu besuchen (Werning, 2010). Für Kinder mit türkischem Hintergrund ist bekannt, dass sie deutlich häufiger in der Grundschule eine Klasse wiederholen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Wilmes, Schneider & Crul, 2011). Insgesamt zeigt sich für Deutschland, dass Kinder mit Migrationshintergrund an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert sind und die Schule häufiger ohne Abschluss verlassen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Am Beispiel Berlin belegt das auch die Schulstatistik. Im Jahr 2013 verließen 8 % der Schulabgänger

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf eine geschlechtsneutrale Bezeichnung verzichtet. Entsprechende Begriffe wie Mitschüler, Lehrer oder Erzieher gelten grundsätzlich für alle Geschlechter.

die Schule ohne Abschluss. Davon hatten 46 % eine andere Familiensprache als Deutsch (Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft Berlin, 2014), was die Ungleichheit nochmals verdeutlicht.

*Bedarf an Sprachförderung*

Aus diesen genannten Punkten, den geringeren sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen von Kindern, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und dadurch Nachteile in der Bildungsbeteiligung, in der gesellschaftlichen Teilhabe und in der sozial-emotionalen Entwicklung erfahren können, leitet sich ein großer Bedarf an Sprachförderung ab. Es ist notwendig, die sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder in der Unterrichts- und Mehrheitssprache Deutsch zu fördern, damit sie die gleichen Chancen für eine erfolgreiche Schulkarriere haben und in ihrer persönlichen Entwicklung nicht beeinträchtigt werden.

Dieser Forderung wurde in den letzten Jahren mit mehreren Initiativen zur Sprachförderung begegnet (Lisker, 2011; Redder et al., 2011). Die Mehrheit der verfügbaren Sprachfördermaßnahmen ist dem elementarpädagogischen Bereich zuzuschreiben (Paetsch, Wolf, Stanat & Darsow, 2014; Redder et al., 2011). Dass Sprachförderung während der Kindergartenzeit vollumfänglich ausreicht, damit zweisprachig aufwachsende Kinder mit einem sozial schwachen Hintergrund Chancengleichheit erfahren, ist allerdings ein Trugschluss. An Grundschulen wird das Thema der Förderung von Deutsch als Zweitsprache zum Teil aber immer noch als Sonderaufgabe wahrgenommen. Dies kann man daran erkennen, dass die Entwicklung von Lehrplan und Lehrmittel im Vergleich zu anderen Fächern weniger professionalisiert sind (Rost-Roth, 2014). Gleichzeitig ist es allerdings die besondere Aufgabe der Schule, alle Kinder entsprechend ihren Fähigkeiten zu fördern (Holler, 2007), wozu auch die mehrsprachigen Kinder zählen. Um diesem Defizit zu begegnen, gibt es zwar neuere Anstrengungen wie beispielsweise die Bund-Länder Initiative ‚Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)', die auch Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule thematisiert (Becker-Mrotzek, Hasselhorn, Roth & Stanat, 2016). Aktuell liegen allerdings

nur wenige Maßnahmen für Vor- und Grundschüler vor, die ihre Wirkung empirisch nachweisen können (Hofmann, Polotzek, Roos & Schöler, 2008; Paetsch et al., 2014; Rost-Roth, 2014; Schneider et al., 2012).

Dieses Forschungsdefizit kann an mehreren Faktoren festgemacht werden. So ist die Förderung des Zweitspracherwerbs bei Kindern ein relativ junger Forschungsgegenstand, der von mehreren Disziplinen bearbeitet wird, allen voran von der Sprachwissenschaft, der Pädagogik und der Psychologie. Dies führt u.a. bisher dazu, dass die Theoriebildung eher breit verläuft und die Umsetzung theoriebasierten Wissens in die Konzeption von Sprachfördermaßnahmen nicht konsequent stattfindet. Gleichzeitig sind aufgrund des hohen Bedarfs auch Maßnahmen im Einsatz, die eher praktisch plausibel aber nicht theoretisch fundiert sind.

Um letztlich die Wirksamkeit theoriebasierter Sprachförderung empirisch zu prüfen, bedarf es zunächst einer adäquaten und längerfristigen Umsetzung der Maßnahmen im Feld, was häufig nur mit Einschränkungen zu realisieren ist. Darüber hinaus sind ein (quasi-)experimentelles Design und die Verfügbarkeit passender Instrumente erforderlich. Dass insbesondere die Bildung von Kontrollgruppen in diesem Feld mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert ist, diskutieren bereits Limbird und Stanat (2006). Ebenso der Mangel an reliablen und validen Instrumenten zur Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch als Zweitsprache, die gleichzeitig testökonomischen Voraussetzungen entsprechen, wird kritisiert und trägt zu dieser Forschungslücke bei (Kaltenbacher, 2011; Redder et al., 2011). Da viele Evaluationsvorhaben diese Bedingungen nicht vollständig realisieren, können bisher kaum empirisch begründete Aussagen zur Wirksamkeit von Sprachförderung allgemein und besonders für Vor- und Grundschulkinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, getroffen werden. Es gibt also bislang kaum empirische Nachweise, dass die eingesetzten Maßnahmen zur Sprachförderung ihre Ziele erreichen.

*Mündliche Erzählfähigkeit als Förderziel*

Im Kontext der fehlenden Wirksamkeitsnachweise stellt die Wahl der Förderziele ein weiteres Problemfeld dar. So liegt der Fokus von Sprachfördermaßnahmen bisher vor allem auf einzelnen sprachlichen Bereichen wie phonologische Bewusstheit, Wortschatz oder Grammatik (Schneider et al., 2013). Um diese eher isoliert voneinander betrachteten Ziele zu bündeln, bietet es sich an, die mündliche Erzählfähigkeit als übergeordnetes Förderziel zu wählen. Die mündliche Erzählfähigkeit integriert wichtige sprachliche Fähigkeiten in ihrer Anwendung. So benötigt man zum Erzählen neben spezifischen pragmatischen Fähigkeiten auch die basalen sprachlichen Bereiche Phonetik und Phonologie, Semantik und Lexikon sowie Morphologie und Syntax. Das bedeutet, dass beim Fördern der mündlichen Erzählfähigkeit auch das zielsprachliche Produzieren und Verstehen von Sätzen im Fokus stehen (Schramm, 2007). Dass diese basalen sprachlichen Fähigkeiten für Grundschüler mit Deutsch als Zweitsprache als Zielgruppe ein immer noch relevantes Förderziel darstellt, zeigen die Ergebnisse der Ländervergleichsstudie (Böhme, Felbrich, Weirich & Stanat, 2013). So kann durch die Wahl des Förderziels eine umfassende Sprachförderung erfolgen. Darüber hinaus hilft die Spezialisierung auf die mündliche Erzählfähigkeit auch, den bereits dargestellten Forderungen nach einer theoriebasierten Sprachförderung zu genügen.

Insgesamt hat das Erzählen eine hohe Relevanz für die persönliche Entwicklung. Beim Erzählen ist der Einzelne gefordert, seine Erfahrungen zu strukturieren. Man geht davon aus, dass das Erzählen persönlicher Erlebnisse die Entwicklung des Selbstkonzepts fördert (List, 2011). So kann das Erlebte in der Interaktion mit den Zuhörern mitgeteilt, eingeordnet und reflektiert werden. Auf diese Weise ist auch die Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses mit dem Erzählen verknüpft (Welzer, 2011). Erzählwürdige Ereignisse, die sich vom Alltag durch besondere Gegebenheiten unterscheiden, sind häufig Gegenstand von Erzählungen. Diese selbst erlebten Ereignisse gehen in das autobiographische Gedächtnis ein, was für die persönliche Entwicklung relevant ist (Kapica, Klages

& Pagonis, 2014). Zusätzlich ist das mündliche Erzählen auch ein wichtiger Bestandteil des Soziallebens. So unterstützt das Erzählen nicht nur die Ausbildung des Selbst sondern auch von sozialen Beziehungen (Merkelbach, 2004). Darüber hinaus ist mit dem Erzählen auch das Unterscheidenkönnen der eigenen und der fremden Perspektive verbunden (Wieler, 2007), was letztlich einen wichtigen Aspekt in der kognitiven Entwicklung darstellt.

Auch können mehrere Studien zeigen, dass die ausgeprägte Erzählfähigkeit ein positiver Prädiktor für spätere schulische Leistungen ist. Sowohl das Leseverständnis (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004), als auch Fähigkeiten im Berichten (Chang, 2006) und sogar mathematischen Fähigkeiten (O'Neill, Pearce & Pick, 2004) können durch die mündliche Erzählfähigkeit im Vorschulalter vorhergesagt werden. Dieser Zusammenhang kann mitunter dadurch erklärt werden, dass sich das mündliche Erzählen bereits in Teilen an der Schriftsprache orientiert, indem man sich durch das Erzählen vom unmittelbaren Kontext löst und allein durch Sprache den Kontext der Erzählung schafft (Fried, Hoeft, Isele, Stude & Wexeler, 2012; Quasthoff et al., 2011).

Die mündliche Erzählfähigkeit von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, in der Grundschule zu fördern, ist also ein erstrebenswertes Ziel, insbesondere für Kinder mit einem intensiven Förderbedarf. Erzählen ist in der Regel auch Bestandteil des Curriculums in der Grundschule. Dabei liegt der Fokus allerdings auf der Schriftlichkeit, was für zweisprachige Kinder häufig eine zusätzliche Hürde darstellt. Gleichzeitig fehlt es an passenden didaktischen Ansätzen für die Grundschule, die das mündliche Erzählen fördern, insbesondere unter dem Aspekt des Zweitspracherwerbs (Becker & Wieler, 2013). Es ist also weitgehend unklar, wie die mündliche Erzählfähigkeit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule gefördert werden kann.

*Ziel der Arbeit*

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine theoriebasierte, zweijährige Sprachförderung daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie die mündliche Erzählfähigkeit

von Schulanfängern in ihrer Zweitsprache Deutsch fördert. Besonders hervorzuheben ist, dass dazu eine mehrjährige Feldstudie in einem herausfordernden Kontext durchgeführt wird, der sich durch einen hohen Migrationsanteil und einen geringen sozioökonomischen Status der Bewohner auszeichnet. Diese beiden Faktoren gelten in Kombination als starke Risikofaktoren für die sprachliche Entwicklung (Heppt, Haag, Böhme & Stanat, 2015; Schwippert et al., 2012; Weinert & Ebert, 2013).

Um die Ergebnisse der empirischen Studie mit bisherigen Befunden vergleichen und mit theoretischen Ansätzen erklären zu können, werden zunächst theoretische Grundlagen zum Zweitspracherwerb und der mündlichen Erzählfähigkeit dargestellt. Diese beiden Aspekte dienen als Ausgangspunkt für die Beschreibung und Analyse des Erwerbsverlaufs der mündlichen Erzählfähigkeit zweisprachiger Kinder auf Basis bisheriger empirischer Ergebnisse. Darauf aufbauend wird die zu untersuchende Sprachförderung theoretisch eingeordnet werden.

*Aufbau der Arbeit*

Die vorliegende Arbeit besteht bezogen auf die Analyse der Erzählfähigkeit aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Der *theoretische Teil* gliedert sich in vier Kapitel.

In Kapitel 2 werden die *Grundlagen des Zweitspracherwerbs* dargestellt. Dafür werden zunächst die grundlegenden Begriffe Sprache, Entwicklung, Erwerb und Lernen sowie Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache näher bestimmt und voneinander abgegrenzt. Anschließend werden allgemeine theoretische Ansätze des Spracherwerbs kurz erläutert, um darauf aufbauend wesentliche theoretische Hypothesen zur Erklärung des Zweitspracherwerbs aufzuzeigen.

Kapitel 3 stellt zunächst die theoretischen Grundlagen der *mündlichen Erzählfähigkeit* dar. Dazu werden nach einer allgemeinen Begriffsbestimmung des Erzählens drei erzähltheoretische Perspektiven eingenommen, die textstrukturelle, die kognitive und die interaktive Perspektive. Außerdem werden verschiedene Formen des Erzählens beschrieben. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden die

Komponenten der mündlichen Erzählfähigkeit näher erläutert und in einem Modell dargestellt. Demnach setzt sich die mündliche Erzählfähigkeit aus folgenden Komponenten zusammen: Die basalen sprachlichen Fähigkeiten und spezifischen pragmatischen Fähigkeiten, die zusammen die sprachliche Komponente darstellen, der personalen Komponente und den situativen Bedingungen.

In Kapitel 4 wird der *Erwerbsverlauf der mündlichen Erzählfähigkeit bei mehrsprachigen Kindern* detailliert beschrieben. Dazu werden Ergebnisse bisheriger empirischer Studien in diesem Bereich dargestellt und entsprechend eingeordnet. Die Beschreibung gliedert sich nach den Komponenten der mündlichen Erzählfähigkeit. So werden für den Erwerbsverlauf der basalen sprachlichen Fähigkeiten die Ebenen der Phonetik und Phonologie, der Semantik und des Lexikons sowie der Morphologie und Syntax erläutert. Die spezifischen pragmatischen Fähigkeiten der Erzählfähigkeit gliedern sich nach kommunikativer Einbettung, Darstellung von Inhalt und Struktur sowie der Verwendung sprachlicher Mittel. In einem Zwischenfazit werden die wesentlichen Aspekte zum Erwerbsverlauf der sprachlichen Komponenten zusammengefasst. Anschließend werden die personale Komponente und situative Bedingungen im Erwerbsverlauf näher beschrieben.

Kapitel 5 beschreibt schließlich Ansätze zur *Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit in Deutsch als Zweitsprache*. Dazu werden zunächst theoretische Grundlagen vorgestellt. Diese umfassen unterschiedliche Realisierungsformen sowie zwei unterschiedliche didaktische Perspektiven, die als kommunikationsorientierte Ansätze und sprachstrukturelle Ansätze bezeichnet werden. Anschließend wird der Forschungsstand zur Wirksamkeit additiver Sprachförderungen für Vor- und Grundschulkinder vorgestellt. Darauf basierend wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels beschrieben, wie die mündliche Erzählfähigkeit in Deutsch als Zweitsprache gefördert werden kann. Dies wird entsprechend der Komponenten von mündlicher Erzählfähigkeit dargestellt.

Die darauf folgenden fünf Kapitel enthalten den *empirischen Teil* der Arbeit. In Kapitel 6 wird der *Gegenstand der Untersuchung* beschrieben. Diesen stellt das

Sprachförderprogramm MITsprache dar, in dessen Rahmen die theoriebasierten didaktischen Ansätze zur Förderung der mündlichen Erzählfähigkeit in der Zweitsprache Deutsch realisiert werden. Das Sprachförderprogramm besteht aus der Sprachförderung selbst, einer Qualifizierung für die Förderkräfte sowie einer professionellen Elternarbeit. Zusätzlich wird der Kontext beschrieben, in dem das Sprachförderprogramm umgesetzt wird.

Kapitel 7 erläutert die zu untersuchenden *Fragestellungen* der empirischen Studie. Diese befassen sich damit, inwieweit die basalen sprachlichen sowie die spezifischen pragmatischen Fähigkeiten des mündlichen Erzählens mithilfe des theoriebasierten didaktischen Ansatzes gefördert werden können.

Anschließend wird in Kapitel 8 die *Methode* der Studie erklärt. Dazu wird das Untersuchungsdesign, die Stichprobe, der Sprachstandstest und die damit erhobenen Variablen sowie die Durchführung der Sprachförderung detailliert beschrieben. Abschließend werden Anmerkungen zur statistischen Analyse aufgeführt.

Kapitel 9 enthält die *Ergebnisse* der Studie. Diese werden gegliedert nach den formulierten Fragestellungen dargestellt.

Kapitel 10 stellt die *Diskussion* der Ergebnisse dar. Zunächst werden die Einzelergebnisse gegliedert nach den basalen sprachlichen und spezifischen pragmatischen Fähigkeiten des mündlichen Erzählens diskutiert. Anschließend folgt eine Gesamtdiskussion, in der die Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet werden, Einschränkungen vorgenommen werden und weiterer Forschungsbedarf abgeleitet wird. Abschließend werden Implikationen für die Forschung und die Praxis festgehalten und ein Ausblick gegeben.

# 2 Grundlagen des Zweitspracherwerbs

In diesem ersten Theoriekapitel werden allgemeine Grundlagen des Zweitspracherwerbs dargestellt. Dazu werden zunächst die relevanten Begriffe, Sprache, Entwicklung, Erwerb und Lernen sowie Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache näher bestimmt (vgl. Kap. 2.1). Anschließend wird ein kurzer Überblick zu allgemeinen theoretischen Ansätzen des Spracherwerbs gegeben (vgl. (Kap. 2.2), der die Grundlage für die unterschiedlichen theoretischen Ansätze des Zweitspracherwerbs bildet. Diese werden im Anschluss ausführlicher dargestellt und abschließend zusammengefasst (vgl. Kap. 2.3).

## 2.1 Grundlegende Begriffsbestimmungen

Die drei folgenden Abschnitte bestimmen zentrale Begriffe für den Zweitspracherwerb. Zuerst wird ausgeführt, was unter dem Begriff Sprache im Rahmen dieser Arbeit zu verstehen ist und welche wichtigen Bestandteile Sprache besitzt. Danach werden Bedeutung und Verwendung von Entwickelung, Erwerb und Lernen differenziert dargestellt. Anschließend folgt eine Klärung des Begriffs Mehrsprachigkeit, indem auch Muttersprache, Erstsprache und Zweitsprache definiert werden.

### *2.1.1 Sprache*

Sprache ist ein System, das aus Symbolen und Regeln besteht und der Kommunikation dient (Beller & Bender, 2010). Bei der Verwendung von Sprache kann zwischen Produktion und Rezeption unterschieden werden, was sowohl die mündlichen (Sprechen und Hören) als auch die schriftlichen Bereiche (Schreiben und Lesen) einbezieht (Hopp, Thoma & Tracy, 2010, S. 615). Sprache zeichnet sich nach Hockett (1960) besonders durch ihre Produktivität aus. Das bedeutet, dass ein kompetenter Sprecher unendlich viele Äußerungen erzeugen kann, in-

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017
R. Schätz, *Deutsch als Zweitsprache fördern*,
DOI 10.1007/978-3-658-15868-2_2

dem er die Symbole entsprechend den Regeln der Sprache kombiniert. So können völlig neue Äußerungen produziert und verstanden werden, ohne diese Äußerungen vorher gelernt zu haben.

Unter *Symbolen*, die einen wesentlichen Bestandteil von Sprache darstellen, wird in erster Linie Gesprochenes, also kombinierte Laute bzw. Phoneme[2], verstanden. Zusätzlich zählen auch Gebärden oder Schrift zu Symbolen der Sprache (Beller & Bender, 2010). Diese werden aber im Folgenden vernachlässigt, da der Fokus der Arbeit auf der Mündlichkeit liegt.

Zu den Symbolen der gesprochenen Sprache zählen vorrangig Wörter, die aus Morphemen[3] zusammengesetzt und zu Sätzen kombiniert werden. Wörter können grob in Funktions- und Inhaltswörter unterschieden werden (Beller & Bender, 2010). Funktionswörter übernehmen vor allem grammatische Funktionen und haben dabei ohne Kontext eher wenig inhaltliche Bedeutung. Beispiele dafür sind Konjunktionen, Artikel oder Präpositionen (Römer, 2010). Inhaltswörter hingegen haben auch ohne Kontext eine ziemlich klare inhaltliche Bedeutung. Klassische Beispiele dafür sind Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien (Káňa, 2010). Aus mehreren Wörtern können schließlich Sätze gebildet werden. Sie bestehen in der Regel mindestens aus einem Subjekt und einem Prädikat. Wichtig bei der Kombination der Wörter zu einem Satz sind die dazugehörigen Regeln, die neben Symbolen den zweiten wesentlichen Bestandteil von Sprache darstellen (Beller & Bender, 2010).

Die *Regeln* einer Sprache sind auch unter dem Begriff Grammatik bekannt (Barkowski, 2010). Für das Verstehen einer Sprache sind die Regeln mindestens so

---

[2] Laute, die in einer Sprache vorkommen und innerhalb dieser Sprache die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit bilden, werden als Phoneme bezeichnet (Hirschfeld (2010a) . So ist es z.B. im Deutschen nicht relevant, ob das Wort „rot“ mit einem vorderem, gerolltem „r“ oder einem hinterem, weniger gerolltem „r“ gesprochen wird. Es wird zwar ein unterschiedlicher Laut gebildet, die Bedeutung bleibt allerdings gleich. Somit handelt es sich dabei im Deutschen um das gleiche Phonem.

[3] Morpheme sind die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten einer Sprache. Man kann zwischen lexikalischen und grammatischen Elementen unterscheiden, die zur Wortbildung genutzt werden (Fiuza da Silva Regis (2010a). So besteht z.B. das Wort „Freunde“ aus dem lexikalischen Element „Freund-“ und dem grammatischen Element „-e“, das den Plural markiert.