

Jessica Lindner

Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen

Sprachliche Diversität im ersten
Grundschuljahr – eine empirische
Longitudinalstudie



Springer VS

Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen

Jessica Lindner

Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen

Sprachliche Diversität im ersten
Grundschuljahr – eine empirische
Longitudinalstudie

Jessica Lindner
München, Deutschland

Die Promotion entstand als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth.

Besonderer Dank gilt allen teilnehmenden Kindern, deren Lehrkräften und Dr. Michael Hoderlein-Rein (Schulleitung) sowie Prof. Dr. Gabriela Paule (Erstgutachterin; Universität Bayreuth), Prof. Dr. Elke Inckemann (Zweitgutachterin; LMU München) und Prof. Dr. Christina Noack (Drittgutachterin; Universität Osnabrück).

ISBN 978-3-658-40062-0 ISBN 978-3-658-40063-7 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-40063-7>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

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 allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

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. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Spracherwerb	9
2.1	Der Untersuchungsgegenstand Sprache	9
2.2	Abgrenzung der Spracherwerbstypen	12
2.3	Spracherwerbstheorien	16
2.3.1	Erklärungsmodelle des Spracherwerbs	17
2.3.2	Zweitspracherwerbs-hypothesen	19
2.3.2.1	Kontrastivhypothese	20
2.3.2.2	Identitätshypothese	22
2.3.2.3	Interlanguagehypothese	24
2.3.2.4	Interdependenzhypothese	26
2.4	Einflussfaktoren auf den Spracherwerb	29
2.5	Empirische Ergebnisse der Spracherwerbsforschung	37
2.5.1	Forschungsüberblick zum monolingualen Erstspracherwerb	38
2.5.2	Forschungsüberblick zum bilingualen Erstspracherwerb	41
2.5.3	Forschungsüberblick zum Zweitspracherwerb	43
3	Bereichsspezifische Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs	47
3.1	Einflussfaktoren auf den Schriftspracherwerb	47
3.2	Rezeptive und produktive gesprochen-sprachliche Fähigkeiten	51

3.2.1	Sprachverstehen	52
3.2.1.1	Verbbedeutungen	53
3.2.1.2	W-Fragen	54
3.2.1.3	Negation	56
3.2.2	Sprachproduktion	58
3.2.2.1	Satzklammer	58
3.2.2.2	Subjekt-Verb-Kongruenz	64
3.2.2.3	Kasus	66
3.2.2.4	Weitere Wortklassen	68
3.3	Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung	72
3.3.1	Das phonologische Arbeitsgedächtnis	75
3.3.2	Die phonologische Bewusstheit	78
3.3.2.1	Theoretische Annahmen zur phonologischen Bewusstheit	79
3.3.2.2	Der Zusammenhang zwischen der phonologischen Bewusstheit und dem Schriftspracherwerb	82
3.3.2.3	Die phonologische Bewusstheit im Kontext der Mehrsprachigkeit	90
3.3.3	Die Benennungsgeschwindigkeit	97
3.3.3.1	Theoretische Annahmen zur Benennungsgeschwindigkeit	98
3.3.3.2	Der Zusammenhang zwischen der Benennungsgeschwindigkeit und dem Schriftspracherwerb	102
3.3.3.3	Die Benennungsgeschwindigkeit im Kontext der Mehrsprachigkeit	107
3.3.4	Der Zusammenhang zwischen den Teilfähigkeiten der phonologischen Informationsverarbeitung	110
4	Schriftspracherwerb	117
4.1	Der Untersuchungsgegenstand Schriftspracherwerb	117
4.2	Erwerbsmodelle des Schriftspracherwerbs	121
4.3	Theoretische Grundlagen zum Lesen	128
4.3.1	Leseflüssigkeit (Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit, prosodisch phrasiertes Lesen)	128
4.3.2	Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene	141

4.3.3	Lesefähigkeiten und der Zusammenhang mit spezifischen Vorläuferfähigkeiten	149
4.3.4	Das Zusammenspiel der einzelnen Teilfähigkeiten des Lesens	153
4.4	Theoretische Grundlagen zum Rechtschreiben	156
4.4.1	Prinzipien der deutschen Orthografie	158
4.4.2	Modelle des Rechtschreibprozesses	160
4.4.3	Rechtschreibfähigkeiten und der Zusammenhang mit spezifischen Vorläuferfähigkeiten	168
4.5	Schriftspracherwerb im Kontext der Mehrsprachigkeit	170
4.5.1	Theoretische Rahmung	171
4.5.2	Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch	175
4.5.2.1	Lesen in der Zweitsprache Deutsch	181
4.5.2.2	Rechtschreiben in der Zweitsprache Deutsch	186
5	Empirische Untersuchung	195
5.1	Forschungsfragen, Hypothesen und Ziele der Untersuchung	195
5.2	Beschreibung des Erhebungssettings und der ProbandInnen	202
5.2.1	Anlage der Untersuchung	202
5.2.2	Zusammensetzung der Stichprobe	204
5.3	Methodische Anlage der Untersuchung	212
5.3.1	Standardisierte und normierte Testverfahren	212
5.3.1.1	Herausforderungen bei der Erhebung von (schrift-)sprachbezogenen Fertigkeiten	212
5.3.1.2	Erhebung der rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten im Deutschen: <i>LiSe-DaZ</i> (Schulz, Tracy 2011)	214
5.3.1.3	Erhebung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit: <i>TEPHOBE</i> (Mayer 2016)	224
5.3.1.4	Erhebung der Lesegeschwindigkeit: <i>WLLP-R</i> (Schneider u. a. 2011)	230
5.3.1.5	Erhebung des Leseverständnisses: <i>ELFE II</i> (Lenhard u. a. 2018)	232
5.3.1.6	Erhebung der Rechtschreibkompetenzen: <i>HSP I+</i> (May u. a. 2019)	235

5.3.2	Fragebögen an Eltern und Lehrkräfte	237
5.3.2.1	Einschätzungen durch die Lehrkraft	237
5.3.2.2	Fragebögen an die Eltern	239
5.4	Analyse der empirischen Daten	243
5.4.1	Deskriptiv-vergleichende Analyse der Daten aus den standardisierten und normierten Testverfahren	243
5.4.2	Deskriptiv-vergleichende Analyse der Daten aus den Fragebögen der Lehrkräfte und Eltern	266
5.4.3	Zusammenhänge zwischen Vorläuferfähigkeiten sowie ausgewählten Einflussfaktoren und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen	291
5.4.4	Unterschiede in den Lese- und Rechtschreibkompetenzen zwischen den beiden Kohorten (reguläre und pandemische Beschulung)	300
6	Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	313
7	Fazit	337
	Literaturangaben	345

Abbildungsverzeichnis

Abb. 3.1	Die phonologische Informationsverarbeitung (aus Mayer 2016: 10)	74
Abb. 3.2	Zweidimensionales Konstrukt der phonologischen Bewusstheit (aus Schnitzler 2008: 29)	81
Abb. 3.3	Ein Modell zur Schnellbenennung (aus Mayer 2008: 113)	100
Abb. 4.1	Entwicklung des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985) (aus Schröder-Lenzen 2013: 67)	122
Abb. 4.2	Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (Günther 1989: 15) aus Schröder-Lenzen 2013: 73	126
Abb. 4.3	Leseflüssigkeit als gestuftes Begriffskonstrukt mit den vier Teilkomponenten: Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und phrasiertes prosodisches Lesen	130
Abb. 4.4	Der indirekte Leseweg (nach Coltheart 1978; aus Mayer 2018a: 29)	132
Abb. 4.5	Der direkte Leseweg (nach Coltheart 1978; aus Mayer 2018a: 32)	133
Abb. 4.6	Das Lesemodell nach Coltheart 1978 (nach Mayer 2012: 8)	134
Abb. 4.7	Ein Lesemodell (Mayer 2016: 15)	145
Abb. 4.8	Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage von Lesegeschwindigkeit und Textverständnis (aus Ennemoser u. a. 2012: 63)	150
Abb. 4.9	Modell nach Marx und Jungmann (2000: 82)	153
Abb. 4.10	Generate-and-Test-Modell (Simon, Simon 1973: 118)	162

Abb. 4.11	Zwei-Wege-Modell des Rechtschreibens aus Kuonen 2012	164
Abb. 4.12	Ein Zwei-Wege-Modell des Schreibens in Anlehnung an Augst, Dehn (1998: 45) (aus Schröder-Lenzen 2013: 61)	166
Abb. 4.13	Netzwerkstruktur nach Brown, Loosemore (1994: 323)	167
Abb. 4.14	Strukturgleichungsmodell zur Vorhersage der Rechtschreibkompetenz (aus Ennemoser u. a. 2012: 64)	169
Abb. 5.1	Grafische Darstellung des Forschungsdesigns	205
Abb. 5.2	Verteilung der Gesamtstichprobe auf die vier Spracherwerbstypen	208
Abb. 5.3	Verteilung der Erstsprachen auf die Gesamtkohorte	211
Abb. 5.4	Einordnung der Aufgabenstellungen des TEPHOBE in das zweidimensionale Modell der phonologischen Bewusstheit (Schnitzler 2008: 29, aus Mayer 2016: 24)	226
Abb. 5.5	Überblick über alle berücksichtigten Faktoren der Fragebögen an die Eltern und Lehrkräfte	238
Abb. 5.6	Einschätzungsbogen für die Lehrkräfte zu internal spezifischen und unspezifischen Einflussfaktoren des Schriftspracherwerbs am Ende der ersten Jahrgangsstufe ...	239
Abb. 5.7	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zu den <i>rezeptiv gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten</i> (max. Rohwert: 34 Punkte)	245
Abb. 5.8	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zu den Unterkategorien der rezeptiv gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten (<i>Verbbedeutung, W-Fragen, Negation</i> ; max. Rohwert in genannter Reihenfolge: 12, 10, 12 Punkte)	246
Abb. 5.9	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zum Gesamtrohwert <i>Satzklammer</i>	247
Abb. 5.10	Vergleich der Mittelwerte der produzierten Fehler hinsichtlich der <i>Subjekt-Verb-Kongruenz</i> (prozentualer Anteil)	248
Abb. 5.11	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zum Gesamtrohwert <i>Kasus</i> (max. Rohwert: 9 Punkte)	249
Abb. 5.12	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zu den Unterkategorien der <i>weiteren Wortklassen</i> (Präpositionen, Fokuspartikeln, Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Konjunktionen)	250

Abb. 5.13	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zum <i>Nominalwortschatz</i> der Bildergeschichte (max. Rohwert: 16 Punkte)	251
Abb. 5.14	Vergleich der Mittelwerte des Gesamtrohwerts der vier Spracherwerbstypen zur <i>phonologischen Bewusstheit</i> (max. Rohwert: 28 Punkte)	256
Abb. 5.15	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zu den Unterkategorien der <i>phonologischen Bewusstheit</i> (Synthese Onset Rime, Phonemsynthese, Reimen, Anlautkategorisierung) (max. Rohwert: je 7 Punkte)	256
Abb. 5.16	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zu den Unterkategorien der <i>Benennungsgeschwindigkeit</i> (Farben, Zahlen, Buchstaben)	259
Abb. 5.17	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zur <i>Lesegeschwindigkeit</i>	261
Abb. 5.18	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zu den Unterkategorien des <i>Leseverständnisses</i> (Wort-, Satz- und Textverständnis)	263
Abb. 5.19	Vergleich der Mittelwerte des Gesamtrohwerts der vier Spracherwerbstypen zum <i>Leseverständnis</i>	264
Abb. 5.20	Vergleich der Mittelwerte der vier Spracherwerbstypen zu den <i>Graphemtreffern</i>	265
Abb. 5.21	Einschätzungen der Lehrkräfte zur <i>sprachlichen und schriftsprachlichen Entwicklung</i> der Kinder der vier Spracherwerbstypen drei Monate nach Schulbeginn (Skalierung nach Schulnoten)	270
Abb. 5.22	Einschätzungen der Lehrkräfte zu internal, eher spezifischen Faktoren (<i>phonologische Bewusstheit, Sprachverständnis, Ausdrucksfähigkeit, Grammatik, Wortschatz, Lesen, Rechtschreiben</i>) am Ende des 1. Schuljahres (Skalierung nach Schulnoten)	272
Abb. 5.23	Einschätzungen der Lehrkräfte zu internal, eher unspezifischen Faktoren (<i>Konzentrationsfähigkeit, Leistungsmotivation, Lernfreude, aktive Beteiligung, Intelligenz, Kontaktfreude</i>) am Ende des 1. Schuljahres	274
Abb. 5.24	Einschätzung der Lehrkräfte zum Lernverhalten der Kinder während der pandemiebedingten Schulschließungen (zweite Kohorte)	277

Abb. 5.25	Angaben der Eltern zum Lernverhalten des Kindes während der pandemiebedingten Schulschließungen (in Stunden, Minuten; zweite Kohorte)	278
Abb. 5.26	Anzahl der am Vorkurs Deutsch teilnehmenden Kinder (Gesamtstichprobe)	279
Abb. 5.27	Schulabschlüsse der Eltern in Bezug auf die Gesamtstichprobe	280
Abb. 5.28	Höchster Schulabschluss der Mutter in Bezug auf die Spracherwerbstypen	281
Abb. 5.29	Höchster Schulabschluss des Vaters in Bezug auf die Spracherwerbstypen	282
Abb. 5.30	Weiterführende Bildungsabschlüsse der Eltern in Bezug auf die Gesamtstichprobe	283
Abb. 5.31	Höchster Bildungsabschluss der Mutter in Bezug auf die Spracherwerbstypen	284
Abb. 5.32	Höchster Bildungsabschluss des Vaters in Bezug auf die Spracherwerbstypen	285
Abb. 5.33	Geburtsort der Eltern in Bezug auf die Gesamtstichprobe ...	286
Abb. 5.34	Selbsteinschätzungen der Mütter und Väter zu ihren Sprachfähigkeiten im Deutschen	287
Abb. 5.35	Bildungsaspirationen der Eltern in Bezug auf die Gesamtstichprobe	288
Abb. 5.36	Bildungsaspirationen der Eltern in Bezug auf die vier Spracherwerbstypen	289
Abb. 5.37	Visualisierung der glatten Effekte der rezeptiven Sprachkompetenz und der produktiven Sprachkompetenz bezüglich der Rechtschreibung	295
Abb. 5.38	Visualisierung der glatten Effekte der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit bezüglich des Leseverständnisses	296
Abb. 5.39	Visualisierung des glatten Effekts der phonologischen Bewusstheit bezüglich der Lesegeschwindigkeit	297
Abb. 5.40	Vergleich der Mittelwerte der zweiten im Vergleich zur ersten Kohorte (Gesamtstichprobe)	302
Abb. 5.41	Unterschiede zwischen den Mittelwerten der ersten und der zweiten Kohorte hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibkompetenzen differenziert nach den vier Spracherwerbstypen sowie hinsichtlich der Gesamtstichprobe	304

Tabellenverzeichnis

Tab. 2.1	Einflussfaktoren auf den frühkindlichen (Zweit-) Spracherwerb	36
Tab. 3.1	Vorläuferfähigkeiten und Einflussfaktoren hinsichtlich des Schriftspracherwerbs (aus Marx 2007: 39)	48
Tab. 3.2	Entwicklungsstufen Satzklammer (in Anlehnung an Schulz, Tracy 2011: 33)	59
Tab. 3.3	Erwerbsverlauf der Stellungsregeln von finiten und nicht-finiten Verbs teilen (aus Griebhaber 2012a: 33)	63
Tab. 4.1	Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs mit der jeweils dominanten Rechtschreibstrategie (May 2000: 120) aus Schröder-Lenzen 2013: 177	161
Tab. 5.1	Forschungsfragen und Hypothesen der vorliegenden Untersuchung	197
Tab. 5.2	Absolute und relative Häufigkeiten der Spracherwerbstypen in der Gesamtstichprobe sowie in der 1. und 2. Kohorte	209
Tab. 5.3	Verteilung der Erstsprachen der Gesamtstichprobe	210
Tab. 5.4	Überblick über die zentralen rezeptiven Kategorien des Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (Schulz, Tracy 2011: 32) ...	216
Tab. 5.5	Überblick über die zentralen produktiven Kategorien des Diagnoseinstruments LiSe-DaZ (Schulz, Tracy 2011: 32) ...	216
Tab. 5.6	Mittelwerte und Standardabweichungen der rezeptiv und produktiv gesprochen-sprachlichen Vorläuferfähigkeiten für die Gesamtstichprobe und die einzelnen Spracherwerbstypen in Rohwerten	253

Tab. 5.7	Mittelwerte und Standardabweichungen der phonologischen Bewusstheit für die Gesamtstichprobe und die einzelnen Spracherwerbstypen in Rohwerten	258
Tab. 5.8	Mittelwerte und Standardabweichungen der Benennungsgeschwindigkeit für die Gesamtstichprobe und die einzelnen Spracherwerbstypen in IpS (Items pro Sekunde)	260
Tab. 5.9	Mittelwerte und Standardabweichungen der Lese- und Rechtschreibkompetenzen für die Gesamtstichprobe und die einzelnen Spracherwerbstypen	267
Tab. 5.10	Überblick über alle berücksichtigten Faktoren der Fragebögen an die Eltern und Lehrkräfte	269
Tab. 5.11	Gemeinsame Darstellung der linear geschätzten Regressionskoeffizienten des additiven Modells für die Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende des ersten Schuljahres. Kennzeichnung der Referenzkategorien jeweils durch einen geschätzten Wert von 0.000	293
Tab. 5.12	Mittelwerte und Standardabweichungen der getesteten Lese- und Rechtschreibkompetenzen jeweils am Ende des ersten Schuljahres für die erste und zweite Kohorte im Vergleich	301
Tab. 5.13	Mittelwerte und Standardabweichungen der getesteten Vorläuferfähigkeiten jeweils zu Beginn des ersten Schuljahres für die erste und zweite Kohorte im Vergleich	302
Tab. 5.14	Mittelwerte und Standardabweichungen aller getesteten Lese- und Rechtschreibkompetenzen sowie der Vorläuferfähigkeiten der vier Spracherwerbstypen	307
Tab. 5.15	Gemeinsame Darstellung der geschätzten Regressionskoeffizienten je Kohorte für die Zielgröße Rechtschreibung	310
Tab. 5.16	Gemeinsame Darstellung der geschätzten Regressionskoeffizienten je Kohorte für das Leseverständnis	311
Tab. 5.17	Gemeinsame Darstellung der geschätzten Regressionskoeffizienten je Kohorte für die Lesegeschwindigkeit	312

Infolge von Migrationsprozessen verändert sich die Bevölkerungszusammensetzung Deutschlands kontinuierlich¹ und damit auch die Population in den Grundschulen. Es gehört zur Normalität, dass Kinder mit Migrationshintergrund² aus mehrsprachigen Familien die Bildungseinrichtungen besuchen. So gibt die Autorengruppe der Bildungsberichterstattung für die Zielgruppe, die in dieser Arbeit fokussiert wird, an, dass 40 % der 6- bis 10-Jährigen einen Migrationshintergrund haben. Von diesen sind 72 % in Deutschland geboren, entsprechend leben 28 % dieser Altersgruppe nicht von Geburt an in Deutschland (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 27). In diesem Zusammenhang wird neben dem Alter auch in Bezug auf den Wohnort differenziert. Die Stadtbevölkerung weist in der Regel einen höheren Migrationsanteil auf als die Landbevölkerung. In der Großstadt München, in der die vorliegende Studie durchgeführt wurde, betrug der Anteil der SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund an Grundschulen 50,1 % (Landeshauptstadt München: Münchner Bildungsbericht 2019: 91), sodass festgehalten werden kann, dass jedes zweite Grundschulkind in München einen

¹ Das Statistische Bundesamt gibt für das Jahr 2019 an, dass 21,3 Millionen Menschen (prozentualer Anteil: 26 %) in Deutschland einen Migrationshintergrund haben. Dabei nimmt der Anteil der Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund seit einigen Jahren kontinuierlich zu. Vergleichsweise betrug dieser im Jahr 2009 – ein Jahrzehnt zuvor – 18,7 % (vgl. Statistisches Amt München 2019).

² Zugrundeliegende Definition des Begriffs Migrationshintergrund: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen“ (Statistisches Amt München 2019).

Migrationshintergrund aufweist. Da der Migrationsstatus keine direkte Äquivalenz mit der Spracherwerbsbiografie aufweist (siehe Abschnitt 2.2), soll an dieser Stelle zusätzlich darauf hingewiesen werden, dass 47,6 % der Kinder an Münchener Grundschulen mindestens eine nicht-deutsche Familiensprache nutzen (vgl. ebd.).

Mehrsprachiges Aufwachsen ist somit im Unterricht der Grundschule keine Ausnahmesituation, sondern ein fester Bestandteil der sozialen Realität. Diese grundsätzlich erfreuliche Tatsache, der Erwerb verschiedener Sprachen, wird jedoch häufig in der öffentlichen Diskussion und auch in der schulischen Realität als negativ eingeschätzt. Insbesondere die in den letzten Jahren durchgeführten Schulstudien konnten darauf hinweisen, dass für SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland keine Chancengleichheit besteht und dass diese statistisch gesehen die VerliererInnen in unserem Bildungssystem sind (vgl. Belke 2012: 2).³

Eine zentrale Feststellung der durchgeführten Schulleistungsstudien ist, dass die schulbezogenen Fähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern in Deutschland durchschnittlich geringer ausgeprägt sind als bei ihren einsprachig aufgewachsenen MitschülerInnen. Wobei diese Differenz in Deutschland deutlich ausgeprägter ist als in anderen europäischen Ländern (vgl. Baumert u. a. 2006). Eines der bis heute häufig zitierten Ergebnisse aus der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 lautet folgendermaßen: „50 % der Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache [kommen] nicht über die Stufe einer elementaren Lesekompetenz hinaus, obwohl mehr als 70 % von ihnen von Beginn ihrer Schulzeit an die deutsche Schule besucht haben. Sind beide Elternteile zugewandert, erhöht sich der Anteil der extrem schwachen Leser noch einmal um 20 %.“ (Schulte-Bunert 2015: 129). Ein

³ Betrachtet man in diesem Zusammenhang beispielsweise die Übertrittsquoten nach dem vierten Schuljahr, so wird deutlich, dass nur 34,4 % der ausländischen Kinder [d. h. Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit], 40 % der Kinder mit einem Migrationshintergrund und 68,6 % der Kinder ohne Migrationshintergrund ein Übertritt auf das Gymnasium gelingt. Ebenso kann eine Überrepräsentanz an Mittelschulen (Anteil ausländischer Jugendlicher: 34,7 %; Jugendliche mit Migrationshintergrund: 28,7 %; Jugendliche ohne Migrationshintergrund: 9,4 %) sowie an Förderschulen (Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler etwa dreimal so hoch wie der Anteil von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund) konstatiert werden. Der Anteil der ausländischen SchülerInnen, die am Ende ihrer Schullaufbahn eine allgemeine Hochschulreife erlangen, liegt bei 15,8 %, während dieser bei den SchülerInnen ohne Migrationshintergrund bei 40,6 % liegt. Ausländische SchülerInnen verlassen zusätzlich die allgemeinbildenden Schulen deutlich häufiger ohne Abschluss (11,9 % vs. 4,2 % SchülerInnen ohne Migrationshintergrund) (Landeshauptstadt München: Münchner Bildungsbericht 2019: 22).

vergleichbares Ergebnis wurde im Rahmen der internationalen Grundschulleseuntersuchung (IGLU) publiziert: „Die durchschnittlichen Kompetenzen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund liegen deutlich unter denen derjenigen Kinder, deren Eltern beide im Inland geboren wurden.“ (Schwippert u. a. 2007: 253). Die zuletzt publizierte IGLU-Erhebung aus dem Jahr 2016 kam zu folgendem resümierendem Ergebnis: „In IGLU 2016 erreichen lediglich 4.6 Prozent der SchülerInnen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, die Kompetenzstufe V⁴, während es 15.5 Prozent der SchülerInnen sind, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden“ (Wendt, Schwippert 2017: 229). Für das Erreichen einer hohen Lesekompetenz kann festgehalten werden, dass der Anteil derjenigen Kinder, die mindestens die Kompetenzstufe IV erzielt haben, bei den Kindern ohne Migrationshintergrund bei 58,2 % liegt, wohingegen der Anteil bei Kindern mit einem im Ausland geborenen Elternteil bei 43,4 % und bei Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, bei 30,0 % liegt. Betrachtet man umgekehrt die niedrigen Lesekompetenzleistungen auf den Erwerbsstufen I und II, kann konstatiert werden, dass 10,4 % der Kinder ohne Migrationshintergrund, 19,6 % der Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil und 28,8 % der Kinder mit beiden im Ausland geborenen Elternteilen unterdurchschnittliche Kompetenzprofile ausbilden (vgl. ebd.). Der Anteil an schwachen LeserInnen aus Familien mit einer Migrationsbiografie beider Elternteile ist mit rund 29 % im Vergleich zu den rund 10 % der Kinder ohne Migrationshintergrund nach wie vor „eklatant hoch“ (ebd.: 232).

Eine zufriedenstellende Erklärung für das schlechtere Abschneiden von mehrsprachigen SchülerInnen in unserem Bildungssystem kann weder die Zweitspracherwerbs- noch die Leseforschung liefern. Vielmehr wird ein Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren angenommen, die weit über den Migrationsstatus und die Spracherwerbssituation hinausweisen. Im Bildungsbericht 2020 werden drei Risikofaktoren aufgezeigt (bildungsbezogene, soziale und finanzielle Situation der Familie), von denen Kinder mit Migrationshintergrund deutlich häufiger betroffen sind als Kinder ohne Migrationshintergrund. Demnach sind 47 % der Kinder mit Migrationshintergrund von mindestens einer Risikolage betroffen, während es bei Kindern ohne Migrationshintergrund nur 17 % sind. Insbesondere in Bezug auf die Qualifikation der Eltern kann festgehalten werden, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund „fünfmal häufiger mit formal gering qualifizierten Eltern [aufwachsen] als Kinder in Familien ohne Migrationshintergrund“ (vgl.

⁴ In den IGLU-Studien werden fünf Stufen der Lesekompetenz unterschieden, wobei die Kompetenzstufen I und II eine niedrige Lesekompetenz anzeigen, die Kompetenzstufe III als durchschnittlich betrachtet wird und die Kompetenzstufen IV und V eine hohe Lesekompetenz ausweisen (vgl. Bremerich-Vos u. a. 2017: 91 ff.).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 6). Damit sind erstere deutlich häufiger von einer bildungsbezogenen Risikolage betroffen. Auch in Bezug auf die finanzielle Risikolage kann festgehalten werden, dass mit 33 % jedes dritte Kind aus Familien mit Migrationshintergrund – gegenüber 12 % bei Kindern ohne Migrationshintergrund – deutlich häufiger von einer finanziellen Risikolage betroffen ist (vgl. ebd.: 42).

Zusammenfassend wird aus den vorausgegangenen Ausführungen eines deutlich: Offensichtlich ist es in den vergangenen Jahrzehnten nicht gelungen, das schulische Bildungssystem sowie das Bildungsangebot auf die spezifischen Bedürfnisse und Kompetenzen einer vielsprachigen SchülerInnenschaft in der Migrationsgesellschaft auszurichten. Zu diesem Fazit kommen auch Wendt und Schwippert im Rahmen der Auswertung der IGLU-Erhebung: „Auf Basis der IGLU-Ergebnisse lassen sich keine Hinweise darauf erkennen, dass es dem deutschen Schulsystem, trotz vielfältiger Bemühungen, bisher gelungen ist, dem bildungspolitischen Ziel, der systematischen Reduktion von zuwanderungsbezogenen Disparitäten, näher zu kommen. [...] Die Förderung von Kindern entsprechend ihren unterschiedlichen individuellen, sprachlichen sowie soziokulturellen Voraussetzungen sollte noch stärker als bisher in den Fokus bildungspolitischer sowie praktischer Bemühungen rücken.“ (Wendt, Schwippert 2017: 232).

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, die heterogene SchülerInnenschaft und deren Bedarfe in Bezug auf den Schriftspracherwerb im Anfangsunterricht⁵ der Grundschule näher zu beleuchten und damit Ansatzpunkte für die Gestaltung von Förderung und Unterricht für diesen Altersbereich ableiten. Denn aufgrund der großen Bedeutung angemessener Lese- und Rechtschreibfähigkeiten für die weitere Schullaufbahn gilt der erfolgreiche Schriftspracherwerb als Grundlage des gesamten weiterführenden Unterrichts in allen Fächern und als entscheidende Determinante des Schulerfolgs. Schriftsprachliche Fähigkeiten sind ein zentrales Mittel für das Erreichen persönlicher Ziele, eine Grundlage für die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und die Voraussetzung zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die Schriftsprache ist demnach eine entscheidende

⁵ Eine einheitliche Definition für den Begriff ‚Anfangsunterricht‘ liegt insbesondere hinsichtlich seiner zeitlichen Begrenzung nicht vor. Während Hellmich (2010) beispielsweise von den ersten beiden Schuljahren ausgeht, spricht Hacker (2008) insbesondere in den ersten Schulwochen von Anfangsunterricht. Die vorliegende Arbeit schließt sich einer gemäßigten Sichtweise, wie sie beispielsweise Denzel (1966) vertritt, an. Als Anfangsunterricht wird das erste Schuljahr bezeichnet. Über die besondere Bedeutung des Anfangsunterrichts, die sich aus der „Erstbegegnung mit schulischem Lernen“ (Hacker 2014: 433) ergibt, ist man sich hingen einig.

Teilnahmevoraussetzung für viele gesellschaftliche Kontexte und kann als Schlüsselkompetenz hinsichtlich der gesamten Schul- und Bildungskarriere sowie der selbstbestimmten Lebensgestaltung gelten.

Trotz der enormen Bedeutsamkeit schriftsprachlicher Fähigkeiten und der durch die Ergebnisse der internationalen Schulstudien angestoßenen Diskussion über die Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern mit Migrationshintergrund ist insbesondere dem Schriftspracherwerb und seinen Vorläuferfähigkeiten⁶ in sprachlich heterogenen Kontexten im Anfangsunterricht der Grundschule noch vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit in der Forschung zugekommen. Während der Schriftspracherwerb einsprachiger Kinder, seine Vorläuferfähigkeiten – insbesondere die phonologische Bewusstheit (vgl. z. B. Küspert 1998; Rackwitz 2009; Roth, Schneider 2002; Schnitzler 2008) - und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache (vgl. z. B. Griebhaber 2013; Harr u. a. 2018; Michalak, Kuchenreuther 2015; Jeuk 2018; Kniffka-Siebert-Ott 2012; Niebuhr-Siebert, Baake 2014) in den vergangenen Jahrzehnten vielfach beforscht wurden, verringert sich die Informationslage erheblich, wenn man den Schriftspracherwerb in mehrsprachigen Kontexten betrachtet (vgl. aber z. B. Becker 2011; Becker 2013; Griebhaber, Kalkavan 2020; Naujok 2011; Schulte-Bunert 2015). Noch weniger ist zu den Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs im Bezugsrahmen des Deutschen als Zweitsprache bekannt (vgl. aber bspw. Hricová 2012, die phonologische und semantisch-lexikalische Vorläuferfähigkeiten mit dem Leseerwerb im Kontext des Deutschen als Zweitsprache in Beziehung setzt). Damit steht eine Verknüpfung der Bereiche Schriftspracherwerb und seine Vorläuferfähigkeiten mit dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Anfangsunterricht der Grundschule noch weitestgehend aus. Betrachtet man zusätzlich den Schriftspracherwerb neuzugewandelter Kinder – auch unter Einbezug der durch die Corona-Pandemie veränderten Lehr- und Lernbedingungen im Schuljahr 2019/2020 – kann von einem enormen Forschungsdesiderat gesprochen werden (vgl. Lindner 2021).

Mit den vorausgegangenen Ausführungen wurde die Relevanz des Forschungsvorhabens aufgezeigt, die eine Vielzahl von Forschungsfragen eröffnet. Um den Forschungsdesiderata entgegenzuwirken, soll in der vorliegenden Arbeit die Entwicklung von spezifischen Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den

⁶ Der Begriff ‚Vorläuferfähigkeit‘ unterliegt keiner einheitlichen Definition. Im Allgemeinen werden hier unterschiedliche Fähigkeitsbereiche zusammengefasst, von denen angenommen wird, dass sie einen Einfluss auf den Erwerb der Schriftsprache ausüben. In der vorliegenden Arbeit werden ausgewählte rezeptive und produktive gesprochen-sprachliche Fähigkeiten sowie Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung (Benennungsgeschwindigkeit, phonologische Bewusstheit) betrachtet.

Schriftspracherwerb im Kontext des monolingualen und bilingualen Erstspracherwerbs sowie des Deutschen als Zweitsprache in einer empirischen Longitudinalstudie zweier Kohorten im Anfangsunterricht der Grundschule betrachtet werden. Dazu werden in Kapitel 2 der Untersuchungsgegenstand Sprache und der kindliche Spracherwerb (2.1) systematisch erfasst. Es erfolgt eine Abgrenzung verschiedener Spracherwerbstypen und es wird der Frage nachgegangen, welche theoretischen Ansätze eine Erklärungsgrundlage für den komplexen Prozess der Sprachaneignung bieten (2.3). Anschließend werden Faktoren betrachtet, die den Spracherwerbsprozess beeinflussen (2.4), und es wird ein knapper Überblick zu zentralen Ergebnissen der empirischen Spracherwerbsforschung gegeben (2.5). Das zweite Kapitel dient dazu, die theoretischen Grundlagen zum Spracherwerb aufzuzeigen, die für die Zielgruppen und Forschungsfragen dieser Arbeit relevant sind. Im dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit werden bereichsspezifische Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs beschrieben, denen eine zentrale Rolle in der vorliegenden empirischen Untersuchung zukommt. Zunächst wird ein Überblick zu den wesentlichsten Einflussfaktoren des Schriftspracherwerbs generiert (3.1). Differenziert betrachtet werden dabei sowohl ausgewählte rezeptive und produktive Sprachfähigkeiten (3.2) als auch Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Informationsverarbeitung (3.3). In Kapitel 4 wird der Untersuchungsgegenstand Schriftspracherwerb näher beleuchtet (4.1), um eine Ausgangsbasis für die weiterführenden Betrachtungen zu generieren. Anschließend werden die zentralsten Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs skizziert (4.2) und damit auf die Erwerbsperspektive und Aneignungsbedingungen Bezug genommen. In den darauffolgenden Kapiteln 4.3 und 4.4 werden die Teilfertigkeiten Lesen und Rechtschreiben und deren theoretische Grundlagen genauer beschrieben. Im abschließenden Unterkapitel (4.5) wird explizit auf die Situation des Schriftspracherwerbs im Kontext der Mehrsprachigkeit eingegangen. Hierfür wird zunächst eine theoretische Rahmung (4.5.1) unter Bezugnahme auf die Zweitspracherwerbs-hypothesen (siehe Abschnitt 2.3.2) präsentiert und anschließend das Lesen (4.5.2.1) sowie das Rechtschreiben in der Zweitsprache Deutsch (4.5.2.2) näher betrachtet. Mit diesen drei Kapiteln sind die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit geschaffen, die sich schwerpunktmäßig mit dem Spracherwerb (Kapitel 2), den Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (Kapitel 3) und dem Schriftspracherwerb (Kapitel 4) einer sprachlich heterogenen SchülerInnenschaft im Anfangsunterricht der Grundschule empirisch auseinandersetzt. In Kapitel 5 wird dann die empirische Untersuchung thematisiert. Dazu werden zunächst die Forschungsfragen, Hypothesen und Ziele der Untersuchung aufgezeigt (5.1), bevor anschließend die Beschreibung des Erhebungssettings und der ProbandInnen erfolgt (5.2). Im Unterkapitel 5.3 wird die methodische Anlage

der Untersuchung thematisiert. Diese umfasst die Beschreibung der verwendeten standardisierten und normierten Testverfahren (5.3.1) und die Darlegung der Fragebögen an Eltern und Lehrkräfte (5.3.2). Das Teilkapitel 5.4 befasst sich mit der Analyse der empirischen Daten. Zunächst wird eine deskriptiv-vergleichende Analyse der Daten aus den standardisierten und normierten Testverfahren vorgenommen (5.4.1), um anschließend auch eine deskriptiv-vergleichende Analyse der Daten aus den Fragebögen an die Lehrkräfte und Eltern zu präsentieren (5.4.2). Die folgenden beiden Teilkapitel zeigen zum einen die Zusammenhänge zwischen den Vorläuferfähigkeiten sowie ausgewählten weiteren Einflussfaktoren und den Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende des ersten Schuljahres auf (5.4.3) und zum anderen werden Unterschiede zwischen den Lese- und Rechtschreibkompetenzen zwischen den beiden Kohorten (reguläre und pandemische Beschulung) betrachten (5.4.4). In Kapitel 6 erfolgt abschließend eine Zusammenfassung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse. Die Arbeit schließt mit einem Fazit und weiterführenden Forschungsdesiderata.

In diesem ersten theoretischen Unterkapitel werden der Untersuchungsgegenstand Sprache und der kindliche Spracherwerb systematisch betrachtet. Es erfolgt eine Abgrenzung von verschiedenen Spracherwerbstypen und es wird der Frage nachgegangen, welche theoretischen Ansätze eine Erklärungsgrundlage für den komplexen Prozess der Sprachaneignung bieten. Anschließend werden Faktoren betrachtet, die den Spracherwerbsprozess beeinflussen, und es wird ein knapper Überblick zu zentralen Ergebnissen der empirischen Spracherwerbsforschung gegeben.

2.1 Der Untersuchungsgegenstand Sprache

Was unter Sprache – und damit auch unter Spracherwerb – verstanden wird, ist insbesondere innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen der Pädagogik und Psychologie sowie der Linguistik thematisiert worden, allerdings mit unterschiedlichen zugrunde liegenden konzeptionellen Zugängen, sodass die Erforschung der kindlichen Sprachaneignung durch kontroverse Diskussionen gekennzeichnet ist, die sich auch aufgrund der verschiedenen Traditionen der beteiligten Referenzwissenschaften ergeben. Zusätzlich existieren auch innerhalb der einzelnen Disziplinen unterschiedliche Paradigmen und Ansichtsweisen. „So ist es bis heute nicht gelungen, einen Konsens in der Frage zu erzielen, was die wichtigsten Triebkräfte der so faszinierenden Tatsache sind, dass sich Kinder innerhalb kürzester Zeit unglaublich komplexe Strukturen und umfangreiche Inhalte aneignen können“ (Jeuk 2018: 26 f.).

Bereits die Begrifflichkeiten verweisen auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Während in der Pädagogik und in der Psychologie in der Regel von *Sprachentwicklung* gesprochen und diese damit als ein Aspekt der allgemeinen

Entwicklung des Kindes aufgefasst wird, verwendet die Sprachwissenschaft eher den Begriff *Spracherwerb*. Um das aktiv handelnde Kind in den Fokus zu stellen, wird in jüngerer Zeit in Anlehnung an Vygotskij (2002) auch von *Sprachaneignung* gesprochen. In der vorliegenden Arbeit wird keine strikte Trennung der Begrifflichkeiten vorgenommen, vielmehr werden die Begriffe synonym verwendet, auch weil die vorliegende Untersuchung eine interdisziplinäre Ausrichtung verfolgt.

Die Vorstellungen, was das Konzept von Sprache und den Spracherwerb ausmacht, und die damit verbundenen Aneignungsziele sind entsprechend dem theoretischen Zugang durch unterschiedliche Charakteristika geprägt. Ein sehr weit verbreitetes Sprachkonzept innerhalb der Spracherwerbsforschung geht auf die traditionelle, griechisch-lateinisch basierte Grammatikkonzeption (GLBG) zurück. Dieses Konzept findet insbesondere im generativistischen Ansatz der Universalgrammatik seine Berücksichtigung, wie die Ausführungen in Abschnitt 2.3.1 zeigen werden. Sprache gliedert sich demnach in die Bereiche Lexikon und Grammatik. Der Spracherwerb bezieht sich innerhalb dieser theoretischen Ausrichtung hauptsächlich auf den Erwerb von grammatikalischem Regelwissen und dessen korrekte Anwendung.¹ Neuere Publikationen verweisen allerdings auch auf die enorme Bedeutung der Funktionen, die Sprache innehat, und damit auf den pragmatischen Aspekt von Sprache. Entsprechend dieser theoretischen Ausrichtung erwirbt das Kind Sprache, um mit seiner sozialen Umgebung in Kontakt zu treten. Diese pragmatische beziehungsweise handlungstheoretische Sprachkonzeption fragt nach der Handlungsrelevanz und deren Erfolge. Ehlich (2007: 19) schließt daraus für den Spracherwerb: „Die Aneignung von Sprache bedeutet, dass ein Kind Sprache als Handlungsmittel umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt.“ Die Befähigung zur sprachlichen Teilhabe impliziert somit die Aneignung von unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeitsbereichen. Entsprechend identifiziert Ehlich verschiedene Basisqualifikationen, die miteinander interagieren und im Gesamten die Sprachfähigkeit eines Menschen ausmachen. Die sprachlichen Basisqualifikationen werden nach Ehlich (ebd.: 16 ff.) nicht isoliert, sondern in komplexer Wechselbeziehung zueinander erworben, wobei sich der Spracherwerb in den einzelnen Bereichen nicht synchron vollzieht. Ehlich (ebd.: 11 f.) hält diesbezüglich fest: „Die Befähigung zu einer angemessenen, für das zivilgesellschaftliche Handeln hinreichenden

¹ Als gegensätzliche Auffassung betrachten einige Forschende das Lexikon als zentrale Grundlage des Spracherwerbs: „The lexicon is basic to language and language use. [...] So understanding what it means to learn a word is critical to the construction of a general theory of how children acquire a language“ (Clark 1993: 259).

sprachlichen Kompetenz erfordert die Aneignung und Entfaltung einer Reihe von Einzelfähigkeiten, die freilich nicht isoliert gegeneinander sind; vielmehr bildet erst deren Verbund jene allgemeine kommunikative Befähigung, die als Grundausrüstung für das Handeln in der Gesellschaft verlangt wird“. Es werden dabei sieben Basisqualifikationen (A-G) unterschieden, die im Folgenden kurz skizziert werden. Es handelt sich um rezeptive und produktive phonische Qualifikationen (A), zu denen beispielsweise die Lautunterscheidung und -produktion gezählt werden. Die pragmatischen Qualifikationen werden in zwei Bereiche aufgeteilt. Das sind zum einen die Identifikation und das Erreichen von Handlungszielen im unmittelbaren sozialen Umfeld (B) und zum anderen die Anwendung von angemessenen sprachlichen Mitteln in verschiedenen Kontexten (F). Zu den semantischen Qualifikationen (C) zählt die rezeptive und produktive Zuordnung von sprachlichen Ausdrücken zu Wirklichkeits- und Vorstellungselementen. Die morphologisch-syntaktische Qualifikation (D) umfasst das Verstehen und Herstellen von sprachlichen Formen auf Wort- und Satzebene. Die sprachliche Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln (z. B. egozentrisches handlungsbegleitendes Sprechen, Narration und kommunikativer Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten) gehören zu den diskursiven Qualifikationen (E). Die Entwicklung von literalen Qualifikationen (G) setzt in der Regel zu Schulbeginn ein.² Dazu zählen das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, die Entwicklung von Orthographie, Lesevermögen und schriftlicher Textualität (vgl. ebd.: 12). Die einzelnen Basisqualifikationen sind in der Forschung unterschiedlich intensiv bearbeitet worden (vgl. die Aufsätze in Ehlich u. a. 2010) und auch in der vorliegenden Arbeit ergibt sich ein Schwerpunkt hinsichtlich der semantischen, morphologisch-syntaktischen, phonologischen und literalen Qualifikationen. Die Betrachtung dieser für die Arbeit relevanten Kompetenzbereiche ist Gegenstand des dritten und vierten Kapitels.

Die vorausgegangene Darstellung verdeutlicht die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes Sprache, die nicht nur aus den verschiedenen Qualifikationsbereichen resultiert, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass Sprachkompetenz sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten umfasst.

² In einer späteren Veröffentlichung gliedert Ehlich u. a. (2010) die literale Qualifikation in zwei Bereiche. Die literale Basisqualifikation I umfasst die Vorläuferfähigkeiten des Lesen- und Schreibenlernens und die literale Basisqualifikation II beschreibt die lese-, schreib- und rechtschreibgebundenen Fähigkeiten.

2.2 Abgrenzung der Spracherwerbstypen

Im Zentrum dieses Unterkapitels stehen die Abgrenzung unterschiedlicher Spracherwerbstypen sowie eine Spezifizierung der Erwerbstypen für die vorliegende Arbeit.

In den aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden verschiedene Erwerbstypen voneinander abgegrenzt: Der monolinguale und der bilinguale Erstspracherwerb, der frühkindliche Zweitspracherwerb sowie der Zweitspracherwerb im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Die folgenden Ausführungen fokussieren insbesondere den monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb sowie den frühkindlichen Zweitspracherwerb, da diese Erwerbstypen im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehen. Der Zweit- und Fremdspracherwerb von älteren Kindern und Jugendlichen sowie von Erwachsenen wird ausschließlich am Rande thematisiert.

Die Spracherwerbstypen lassen sich zunächst anhand des Faktors ‚Lebensalter‘ charakterisieren und unterscheiden:

Die Sprache, die Kinder von Geburt an erwerben, wird als Muttersprache beziehungsweise im wissenschaftlichen Kontext als Erstsprache bezeichnet. Der Erstspracherwerb kann entweder monolingual oder bilingual erfolgen. Von einem monolingualen (auch einsprachigen) Erstspracherwerb wird gesprochen, wenn das Kind von Geburt an ausschließlich mit einer Sprache in Kontakt tritt. Ein bilingualer (auch doppelter, paralleler oder simultaner) Erstspracherwerb liegt dann vor, wenn der Erwerb von zwei (oder mehreren) Sprachen erfolgt. Das Kind hat in diesem Fall zwei (oder mehrere) Erstsprachen. Der (sukzessive oder konsekutive) Zweitspracherwerb lässt sich hinsichtlich des Faktors Lebensalter vom monolingualen und bilingualen Erstspracherwerb dadurch abgrenzen, dass der Erwerb einer weiteren Sprache erst zeitlich versetzt beginnt. Wie lange noch von Erstspracherwerb und ab wann von Zweitspracherwerb gesprochen werden muss, ist in der Forschung eine umstrittene Frage (vgl. die Diskussionen in Anstatt 2007 und Birdsong 1999). Das Spektrum der Grenzziehung verläuft dabei von kurz nach der Geburt bis zum fünften Lebensjahr (vgl. Genesee 1989). Die vorliegende Forschungsarbeit schließt sich in dieser Hinsicht einer gemäßigten Sichtweise an, wonach die Abgrenzung auf das Ende des zweiten Lebensjahrs fällt (vgl. Tracy, Gawlitzek-Maiwald 2000: 503).³ Kinder, die vor dem dritten Lebensjahr systematischen Kontakt zum Deutschen aufweisen, erwerben

³ Dies wird nicht zuletzt deshalb so festgesetzt, da auch das im empirischen Teil dieser Arbeit herangezogene Diagnoseinstrument *LiSe-DaZ* den Zweitspracherwerb ab dem 24. Lebensmonat ansetzt (vgl. Schulz, Tracy 2011: 21) und damit eine Kompatibilität der Bezugsnormen gegeben ist.

demnach Deutsch nicht als Zweitsprache, sondern gelten als doppelte Erstsprachlernende (vgl. Schulz, Tracy 2011: 21). Diese Abgrenzung legitimiert sich durch eine weiter fortgeschrittene kognitive Entwicklung sowie durch die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten. Deshalb wird um das dritte Lebensjahr eine veränderte Erwerbssituation angenommen, die zu unterschiedlichen Erwerbsverläufen, -geschwindigkeiten und -ergebnissen führt, sodass von frühkindlichem Zweitspracherwerb gesprochen wird.

In den vergangenen Jahren wurde zunehmend dafür plädiert, den frühkindlichen Zweitspracherwerb, der sich zeitlich auf die Vorschulzeit begrenzt,⁴ vom Zweitspracherwerb älterer Kinder und Jugendlicher sowie von Erwachsenen abzugrenzen (vgl. Meisel 2007; Rothweiler 2007; Thoma, Tracy 2012; Tracy 2007, 2008). Der Unterscheidung liegt, wie bei der Abgrenzung des Erst- und frühkindlichen Zweitspracherwerbs, die Annahme zugrunde, dass mit fortgeschrittenem Alter unterschiedliche sprachliche und kognitive Fähigkeiten vorliegen, die den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen.

Neben dem Lebensalter existieren zahlreiche weitere Faktoren, die eine Ausdifferenzierung zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb ermöglichen (vgl. Tracy, Gawlitzek-Maiwald 2000). So gilt als primäre Quelle des Sprachangebots, sowohl für den Erst- als auch für den Zweitspracherwerb, die natürliche Interaktion mit der sozialen Umwelt. Die wesentlichen Unterschiede bestehen darin, dass das Deutsche im Fall des Zweitspracherwerbs oftmals nicht in der Familie, sondern vielmehr im weiteren sozialen Umfeld Verwendung findet, zu dem die Kindertageseinrichtung, die Nachbarschaft sowie Schul- und Alltagskontakte zählen. Diese Feststellung lässt sich natürlich nicht pauschalisieren, aber viele Zweitsprachlernende nutzen ihre Erstsprache(n) als Familiensprache(n) und die Zweitsprache Deutsch als Umgebungssprache. Ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen der Erst- und Zweitsprachaneignung ist dadurch gegeben, dass im kindlichen Erstspracherwerb in der Regel eine Anpassung der SprecherInnen an die angenommenen Kompetenzen und Wissensbestände der Kinder erfolgt. Zweitsprachlernende sind hingegen in der alltäglichen Kommunikation meist einem Sprachangebot ausgesetzt, das ihren sprachlichen Möglichkeiten nicht (angemessen) angepasst ist.

⁴ Die zeitliche Begrenzung ist auch in diesem Fall bei einzelnen AutorInnen unterschiedlich gewichtet. So nehmen Grimm und Schulz (2012) an, dass der zeitliche Rahmen des frühkindlichen Zweitspracherwerbs zwischen dem zweiten und dem vierten Geburtstag liegt. Gleichzeitig geben sie an, dass „ein Erwerb deutlich nach dem vierten Geburtstag als später kindlicher Zeitspracherwerb“ beschrieben werden kann (ebd.: 195). Die Formulierung zeigt, dass an dieser Stelle keine klare zeitliche Abgrenzung vorgenommen wird.

Im Zusammenhang mit den Spracherwerbsbedingungen wird zwischen einem gesteuerten und einem ungesteuerten Spracherwerb unterschieden. Ein Spracherwerb, der sich primär durch natürliche Interaktion vollzieht, wird als ungesteuerter Erwerb bezeichnet. Demgegenüber steht der gesteuerte Spracherwerb, der im Rahmen von unterrichtlichen Lehr-Lern-Settings erfolgt. Diese Abgrenzung wird allerdings der komplexen Realität nicht gerecht, da sich in individuellen Lernbiografien häufig die Erwerbskontexte überschneiden. Insbesondere in der schulischen Lernumgebung, und seit der großflächigen Einführung von Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich auch im Kindergarten, kommt es bereits im frühkindlichen Spracherwerb zu Mischformen des gesteuerten und ungesteuerten Erwerbs (vgl. Kaltenbacher, Klages 2012: 82; Tracy 2008: 129 f.), sodass in aktuellen Publikationen eine strikte Gegensetzung aufgehoben wird. Die Differenzierung nach gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb steht in Verbindung mit der Dichotomie zwischen den Begriffen des Lernens und Erwerbens. Während Erwerben auf einen intentional weniger gesteuerten Prozess verweist, fokussiert Lernen auf einen absichtsvollen Prozess (vgl. Krashen 1988). Da die ablaufenden Lernprozesse oftmals nicht eindeutig einem Erwerbskontext zugeordnet werden können, werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe erwerben und lernen als gleichbedeutende Alternativen verwendet, wie dies auch von anderen AutorInnen vollzogen wird (vgl. z. B. Tracy 2008: 68).

Die Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb beziehungsweise zwischen lernen und erwerben wird auch zur Abgrenzung des Zweitspracherwerbs gegenüber dem Fremdspracherwerb verwendet. Während der Begriff des Lernens und ein gesteuerter Spracherwerb dem ‚klassischen‘ Fremdspracherwerb zugeordnet werden, weist der Begriff des Erwerbens auf eine ungesteuerte Sprachaneignung und damit auf die Erwerbsbedingungen des Zweitspracherwerbs hin. Auch in diesem Zusammenhang sind Einschränkungen zu identifizieren, die zu einer nicht eindeutigen Begriffsabgrenzung führen. Zum einen sind die Aneignungskontexte nicht klar voneinander abgrenzbar und zum anderen beschreiben die Begriffe auch unterschiedliche Phasen der Sprachaneignung. Während der ungesteuerte Spracherwerb auf die Phase der Kindheit verweist, steht die gesteuerte Aneignung mit einer weiter fortgeschrittenen kognitiven Entwicklung und einem späteren Lebensalter in Verbindung. Daraus resultiert, dass in zahlreichen aktuellen Publikationen keine strikte Unterscheidung der Begriffe erfolgt.

Eine weitere Unterscheidungskategorie hinsichtlich des Zweit- und Fremdspracherwerbs wird mit dem Begriffspaar Inland vs. Ausland vorgenommen. Der Erwerb des Deutschen als Fremdsprache findet demnach in einer nichtdeutschsprachigen Umgebung statt, wohingegen der Zweitspracherwerb

in bedeutsamen sozialen Kommunikationssituationen im Land der Zielsprache erfolgt. Allerdings ergeben sich auch diesbezüglich komplexe und kombinierte Spracherwerbssituationen (vgl. Rösler 2012). Die Unterscheidung zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache bezieht sich somit hauptsächlich auf die unterschiedlichen Erwerbssituationen. Während Deutsch als Zweitsprache im zielsprachlichen Land in einer natürlichen Lernumgebung ungesteuert erworben wird, wird Deutsch als Fremdsprache im Ausland durch unterrichtliche Arrangements gesteuert gelernt. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass die Abgrenzung der Spracherwerbsbedingungen nicht trennscharf ist. Aus diesem Grund nehmen einige AutorInnen auch eine Einteilung in Erst-, Zweit- und Drittsprachen vor, wobei die Erwerbsreihenfolge die entscheidende Einflussgröße darstellt (vgl. Ahrenholz 2017; Hufeisen 2010). Die erste Sprache, die ein Kind lernt, wird entsprechend dieser Systematisierung als Erstsprache bezeichnet. Eine weitere Sprache, die zeitlich versetzt erworben wird, wird übergreifend für alle Formen der Sprachaneignung als Zweitsprache bezeichnet. Alle weiteren Sprachen, die chronologisch nach der Zweitsprache erworben werden, werden unter dem Sammelbegriff Drittsprachen zusammengefasst. Diese Subsumierung wird dadurch legitimiert, dass davon ausgegangen wird, dass spezifische Erwerbsstrategien für die Aneignung weiterer Sprachen durch den Erwerb einer Zweitsprache bereits vorhanden sind.

Die Ausführungen zeigen, dass bei der Abgrenzung der Spracherwerbstypen oftmals nach unterschiedlichen Kriterien unterschieden wird. Zentrale Einflussgrößen sind neben dem Lebensalter, den Erwerbsbedingungen und der Reihenfolge des Erwerbs auch die Kompetenz in den jeweiligen Sprachen bzw. die Dominanz einer Sprache (vgl. Dietrich 2020), wobei die zuletzt genannten Einflussgrößen keine statischen Merkmale sind, da sich die sprachlichen Fähigkeiten im Laufe des Lebens immer wieder verschieben können.

Es kann festgehalten werden, dass bei mehrsprachigen Kindern, im Besonderen bei jenen, die in Deutschland geboren wurden, aufgrund der Komplexität der Spracherwerbssituation oftmals nicht einfach festzulegen ist, ob es sich um einen bilingualen Erstspracherwerb oder einen monolingualen Erstspracherwerb mit einer frühen Zweitsprache handelt. Dies liegt zum einen an verschiedenen Schwerpunktsetzungen der wissenschaftlichen Ausführungen in der Abgrenzung der Spracherwerbstypen und zum anderen an der dynamischen Sprachfiguration (vgl. Liedke, Riehl 2018: 8), die sich aufgrund der variablen Lebenssituationen ergibt. Aus diesem Grund legen beispielsweise Schramm und Marx (2017: 213) ein differenzierteres System vor, das fünf verschiedene Gruppen mit unterschiedlichen Sprachlernkonstellationen unterscheidet. Liedke und Riehl

(2018: 16) kritisieren allerdings, dass dieses System ebenfalls wenig eindeutig ist, und plädieren für eine Weitung des Blicks vom einzelnen Kind auf die Sprach(erwerbs)konstellationen in der ganzen Familie, was in der vorliegenden Arbeit durch sprachbiografische Daten der familiären Lebensumwelt des Kindes im Rahmen einer Fragebogenerhebung Beachtung findet (siehe Abschnitt 5.3.2.2).

Aufgrund der nicht eindeutigen Begriffsverwendungen in unterschiedlichen Publikationen wird im Folgenden für die verschiedenen in dieser Arbeit relevanten Erwerbstypen eine Arbeitsdefinition dargelegt:

In der vorliegenden Arbeit wird von **monolinguaalem Erstspracherwerb** gesprochen, wenn das Kind von Geburt an nur mit einer Sprache in Kontakt tritt. Ein **bilingualer Erstspracherwerb** liegt hingegen dann vor, wenn das Kind vor dem dritten Lebensjahr mit mindestens zwei Sprachen konfrontiert wird. Als **frühkindlicher Zweitspracherwerb** wird die Aneignung einer weiteren Sprache zeitlich versetzt nach dem Erwerb der Erstsprache(n) bezeichnet, deren Erwerbsbeginn zwischen dem dritten Lebensjahr und vor der Einschulung liegt. Der Erwerb findet dabei überwiegend⁵ in natürlichen Erwerbskontexten und in alltäglicher Kommunikation in einer Region statt, in der die Zweitsprache die Umgebungssprache darstellt.

Wenn im Folgenden bestimmte Erwerbstypen thematisiert werden, geschieht dies im Bewusstsein, dass damit eine komplexe Wirklichkeit verkürzt dargestellt wird, da neben den bereits genannten Einflussgrößen auch weitere Faktoren (z. B. die Erstsprache oder die Qualität und die Quantität des sprachlichen Inputs) auf die höchst individuelle Sprachaneignungssituation einwirken, wie die nachfolgenden Kapitel zeigen werden.

2.3 Spracherwerbstheorien

In diesem Teilkapitel werden unterschiedliche Spracherwerbstheorien skizziert. Dazu werden zunächst allgemeine Erklärungsmodelle des Spracherwerbs betrachtet, um anschließend auf spezifische Theorien der Zweitsprachaneignung (Zweitspracherwerbs-hypothesen) einzugehen.

⁵ In der vorliegenden Arbeit erwerben einige Kinder das Deutsche neben der alltäglichen Kommunikation auch im Rahmen des Vorkurs' Deutsch, einer gesteuerten, institutionalisierten Erwerbssituation (siehe Abschnitt 5.4.2; für eine ausführliche Darstellung des Vorkurs-konzepts vgl. auch Lindner 2019a, b).

2.3.1 Erklärungsmodelle des Spracherwerbs

Eine der zentralsten Fragen im Zusammenhang mit dem kindlichen Spracherwerb ist die nach den Faktoren, die die sprachliche Entwicklung beeinflussen. Die Diskussion dreht sich dabei oftmals um das Gegensatzpaar Anlage vs. Umwelt, das Dittmann (2020) mit den Paradigmen „Von-innen-nach-außen“ und „Von-außen-nach-innen“ charakterisiert. Während VertreterInnen des zuerst genannten Paradigmas die genetische Veranlagung und biologisch determinierte Faktoren als Triebfeder sehen, sind es bei der „Von-außen-nach-innen-Theorie“ die sozialen Umweltfaktoren, die maßgeblich für die Entwicklung verantwortlich sind. Insgesamt lassen sich hier vier Theoriezweige unterscheiden, die sich entsprechend unterschiedlich innerhalb dieses Paradigmas platzieren. Es handelt sich um die behavioristische, nativistische, kognitivistische und interaktionistische Spracherwerbstheorie, die im Folgenden thematisiert werden.

Die nachfolgende Ausführung skizziert die wichtigsten Theorien und VertreterInnen hinsichtlich der kindlichen Sprachentwicklung, die für die Forschung eine große Bedeutung erlangt haben. Die Darstellung ist in Anlehnung an Jeuk (2018: 27 ff.) stark vereinfacht, da deren Ziel ausschließlich eine überblicksartige Zusammenstellung der zentralsten theoretischen Zugänge ist, die auch im Zusammenhang mit der Theoriebildung der Zweitspracherwerbs-hypothesen stehen. Diese sind Gegenstand des nachfolgenden Kapitels.

Eine der ersten Spracherwerbstheorien stammt von Skinner (1957) und bezieht sich in ihrer Annahme, dass die sprachliche Entwicklung das Ergebnis von Reiz-Reaktions-Prozessen ist, auf eine behavioristische Grundlagentheorie. Die Sprachentwicklung erfolgt demnach im Rahmen eines Mechanismus, bei welchem das Kind sprachliches Verhalten nachahmt, das aufgrund der Reaktion der Umwelt entweder verstärkt oder abgeschwächt wird. Entsprechend der Reaktion der KommunikationspartnerInnen zeigt das Kind das sprachliche Verhalten erneut oder unterlässt es. Der Spracherwerb kann somit im Rahmen der behavioristischen Erwerbstheorie als Imitation von Vorbildäußerungen und als Verstärkung von erwünschten Reaktionen auf Stimuli charakterisiert werden.

Chomsky (1957, 1965) kritisierte die Annahmen Skinners und führte insbesondere folgende Argumente gegen eine behavioristische Ausrichtung des Spracherwerbs an: Zum einen produzieren Kinder sprachliche Äußerungen, die sie nie zuvor gehört haben, und zum anderen ist der hauptsächlich mündliche Input, dem sie ausgesetzt sind, oftmals fehlerbehaftet und trotzdem beherrschen die Kinder rasch die wesentlichen Strukturen der Sprache. Außerdem verweist er darauf, dass zahlreiche Äußerungen, vor allem von jüngeren Kindern, von ihrer Umwelt nicht reglementiert werden und die KommunikationspartnerInnen,