



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

**„LESEKOMPETENZ VON SCHÜLERINNEN MIT DEUTSCH ALS
ZWEITSPRACHE IN EINER BILINGUAL ALPHABETISIERENDEN
VOLKSSCHULKLASSE“**

Verfasserin

Mag. Tanja Erben, Bakk.phil.

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. Marion Döll

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	S. 4
2. ERKENNTNISINTERESSE	S. 6
TEIL I: THEORETISCHE ANNÄHERUNGEN	
3. MIGRATION UND SPRACHLICHE BILDUNG	S. 9
3.1 Die schulische und berufliche Situation von MigrantInnen in Österreich	S. 9
3.2 Bedingungen der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder	S. 12
3.3 Spracherwerb – Theoretische Überlegungen	S. 14
3.3.1 <i>Geläufige Auffassungen über Erziehung zur Zweisprachigkeit – Zusammenfassung</i>	S. 21
4. SCHULORGANISATORISCHE MODELLE	S. 24
4.1 Einsprachige Schulmodelle	S. 25
4.2 Zweisprachige Schulmodelle	S. 27
4.2.1 <i>Exkurs: Österreich</i>	S. 28
4.3 Forschungsergebnisse zu den Schulorganisatorischen Modellen	S. 30
4.3.1 <i>Englischsprachiger Raum</i>	S. 30
4.3.2 <i>Deutschsprachiger Raum</i>	S. 32
5. LESEN – EINE THEORETISCHE ANNÄHERUNG	S. 37
5.1 Lesekompetenz – Eine Definition	S. 37
5.1.1 <i>Historische Perspektive auf die Lesefertigkeit</i>	S. 41
5.2 Theoretische Modelle	S. 42
5.3 Lesen in einer Fremd- und Zweitsprache	S. 47
5.4 Koordinierte Alphabetisierung – Lesen lernen in zwei Sprachen?	S. 49
5.4.1 <i>Modelle zweisprachiger Alphabetisierung</i>	S. 53
5.4.2 <i>Methodische Grundlagen</i>	S. 56

TEIL II: EMPIRISCHER TEIL

6. FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG	S. 59
6.1 Forschungsfragen und Hypothesen	S. 60
7. METHODISCHES VERFAHREN	S. 60
7.1 Erhebungsmethode: Fragebogen	S. 61
7.2 Erhebungsinstrument: ELFE 1-6	S. 62
7.3 Auswertungsmethoden	S. 66
7.4 Untersuchungsgegenstand	S. 68
8. AUSWERTUNG	S. 68
8.1 Zentrale Forschungsfragen	S. 68
8.1.1 Lesekompetenz und koordinierte Alphabetisierung	S. 68
8.1.3 Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund	S. 72
8.2 Interessante Aspekte	S. 83
8.2.1 Deutschsprachige Bücher im Haushalt und Lesekompetenz	S. 83
8.2.2 Sprachverwendung und Lesekompetenz	S. 86
8.2.3 Kindergarten- und Vorschulbesuch und Lesekompetenz	S. 92
8.2.4 Fernseh- und Videokonsum der Kinder und Lesekompetenz	S. 95
9. CONCLUSIO	S. 98
10. LITERATURVERZEICHNIS	S. 103
11. TABELLENVERZEICHNIS	S. 110
12. GRAFIKVERZEICHNIS	S. 111

TEIL III: ANHANG

Zusammenfassung – Abstract

Wissenschaftlicher Lebenslauf

1. EINLEITUNG

Weltweit galten 2011 noch immer 790 Millionen Erwachsene als AnalphabetInnen, auch wenn der Alphabetisierungsgrad in Ländern mit niedrigem und mittlerem Pro-Kopf-Einkommen seit 1960 von einem Drittel um mehr als die Hälfte gestiegen ist. (vgl. Standard, am 17.6.2012: S. 7) In Österreich haben trotz bestehender Schulpflicht, die eine fundierte Basisbildung mit gefestigten Kenntnissen im Lesen, Schreiben und Rechnen voraussetzt, rund 300.000 Erwachsene, was ca. drei Prozent der erwachsenen Bevölkerung entspricht, Schwierigkeiten Alltagstexte zu lesen, zu verstehen und zu schreiben sowie rechnerische Operationen des Alltags auszuführen. (vgl. Doberer-Bey 2012) Zieht man in Betracht, dass nach der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen das Recht auf schulische Bildung, das auch das Recht auf Alphabetisierung miteinschließt (vgl. Gross 2005: S. 8), so sind die oben genannten Zahlen mehr als erschreckend, vor allem wenn bedacht wird, dass wir uns im 21. Jahrhundert befinden. Saxer (1991) bezeichnet die intensive Teilhabe an der Lesekultur gar als elementare Voraussetzung für eine breite Partizipation am sozialen Leben und an den kulturellen Gütern. (vgl. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004: S. 69) Lesen können gewährleistet demnach die Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben und ermöglicht LeserInnen darüber hinaus den Aufbau grundlegender persönlichkeitsbildender Kompetenzen. Schwächen in der Lesekompetenz bedeuten demzufolge auch Chancennachteile. (vgl. Neumann 2007: S. 59)

PISA definiert Lesen nun als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen sowie das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Können SchülerInnen nun die einfachsten Aufgaben nicht mehrheitlich lösen, so gehören sie laut OECD der Risikogruppe mit sehr geringer Lesekompetenz an, denn sie verfügen über keine gesicherte Grundlage für fließendes, sinnverstehendes Lesen und selbstständigen Bildungserwerb. Bedenkt man, dass rund 20 Prozent der österreichischen 15-/16-jährigen SchülerInnen dieser Risikogruppe angehören (vgl. Reiter 2005: S. 19), so sind das doch sehr alarmierende Ergebnisse, die dringend einer genaueren Untersuchung bedürfen. Besonders betroffen sind nun Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die somit über eine andere Erstsprache verfügen und dadurch im heutigen österreichischen Schulsystem starke Benachteiligung erfahren müssen. Betrachtet man die Tatsache, dass 2007/2008 doch 21 Prozent der VolksschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch besaßen, so macht das doch ein gutes Fünftel der

österreichischen Schülerschaft aus, die keinesfalls vernachlässigt werden darf. Die wichtigsten Erstsprachen außer Deutsch sind Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch, was sich auch mit den Erstsprachen der Untersuchungsgruppe dieser Arbeit deckt. Obwohl österreichische SchülerInnen am Ende der Volksschule mindestens ebenso gut wie durchschnittliche SchülerInnen im internationalen Vergleich lesen, so hatten SchülerInnen, deren Eltern in Österreich geboren wurden, einen signifikanten Leistungsvorteil. Der Einfluss der Lesekompetenz auf andere Fächer zeigt sich auch deutlich im OECD-Vergleich. So erzielten SchülerInnen ohne einen in Österreich gebürtigen Elternteil auch in Mathematik und Naturwissenschaften erheblich schlechtere Leistungen als der internationale Durchschnitt. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 17f.)

Im Rahmen dieser Arbeit soll nun mittels des Leserverständnistests ELFE 1-6, der zur Überprüfung des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebenen in den Klassen eins bis sechs ausgerichtet ist, die Lesekompetenz von VolksschülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache untersucht werden. Aufgrund des bisherigen Forschungsstandes, der in dieser Arbeit noch ausführlich skizziert wird, soll darüber hinaus in Erfahrung gebracht werden, ob sich der bereits belegte Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem sozioökonomischen Status in koordiniert alphabetisierten Klassen ebenfalls zeigt oder aufgelöst wird. So spielen die Spracherfahrung und die literale Praxis im Elternhaus für die Worterkennung sowie Entwicklung von Wortschatz eine wichtige Rolle. (vgl. Ehlers 2004, S. 6) Zu dem Ergebnis, dass gerade für den Vorschulbereich die Leseumwelt in der Familie zu einem erfolgreichen Schriftspracherwerb beiträgt, kommt auch Marx (vgl. Marx 2007: S. 72). Während der Zusammenhang zwischen Mathematik-Leistung und Sozialstatus eher verhältnismäßig unauffällig aber doch in einem eher niedrigen OECD-Schnitt liegt, so zeigt sich die Leseleistung der österreichischen SchülerInnen überdurchschnittlich stark abhängig vom Sozialstatus ihrer Familien. (vgl. Reiter 2005: S. 19f.) So gibt es Belege dafür, dass die Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund für den Großteil der Leistungsdifferenz zwischen „einheimischen“ und SchülerInnen mit Migrationshintergrund verantwortlich sind. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 20) Obwohl generell eher geringere Bildungschancen der Jugendlichen, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, gegenüber „einheimischen“ in Deutschland nachgewiesen werden konnten, so verringert sich der Abstand, wenn die Sozialschicht der Familie kontrolliert wird. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 27)

Nachdem im Folgenden nun ein Überblick über den allgemeinen Forschungsstand gegeben werden soll, richtet das andere große Themenspektrum dieser Arbeit ihren Fokus auf einen möglichen Zusammenhang zwischen koordinierter Alphabetisierung und Lesekompetenz. Daran knüpfen etwa auch die Ergebnisse der Interdependenzhypothese, die besagt, „[...] dass es eine allgemeine sprachübergreifende Lesefähigkeit gibt, die auf eine zweite Sprache transferiert“ (Ehlers 2003, S. 288) werden kann. Entwickelt wurde die Interdependenzhypothese, um unterschiedliche Effekte von bilingualen Erziehungsprogrammen zu erklären. Demnach wurde eine hohe Flüssigkeit in der Zweitsprache ohne Rückstände in der L1 bei Kindern von Majoritäten im Rahmen von Immersionsprogrammen beobachtet, während bei Minoritätenkindern, deren Schriftsprache zuerst in der L2 ohne Förderungen der Muttersprache (Submersion) erfolgte, ein Verlust in beiden Sprachen auftrat. Daraus folgt, dass bei Minderheitenkindern aus unterem Bildungsmilieus die Begriffsbildung und Sprachentwicklung in der L1 reduziert sind und zugleich die L2 nur unzureichend beherrscht wird, wodurch es zum Scheitern beim Übergang zum Schriftlichen in der Schule kommt. (vgl. Ehlers 2003, S. 289) Im Zuge der Bilingualismusforschung wird die Aufmerksamkeit darüber hinaus immer wieder darauf gelenkt, dass Literalität ein kognitiver Prozess ist, der vom soziokulturellen Kontext, wozu auch das Prestige der jeweiligen Sprache gezählt wird, abhängig ist. (vgl. Ehlers 2004, S. 6) Betrachtet man nun den Fakt, dass Eltern oft die Hände bei der Wahl des jeweiligen Schulsystems, sprich, ob eine Förderung in der L1 ihrer Kinder stattfindet oder nicht, gebunden sind, so bedarf ein möglicher Effekt koordinierter Alphabetisierung dringest einer genaueren Untersuchung. Ein weiterer Teil dieser Arbeit wird sich natürlich auch der Fertigkeit Lesen als solche widmen.

Ausgehend von diesen Überlegungen soll diese Arbeit exemplarisch im Zuge eines Fallbeispiels der 1. Klasse Volksschule Ortnergasse, in welcher die SchülerInnen koordiniert alphabetisiert werden, sowie als Vergleichsgruppe die 1. Klasse Volksschule Johnstraße ohne koordinierte Alphabetisierung herangezogen wird, anhand einer anschließenden quantitativen Analyse im Zuge derer die Lesetestergebnisse unter anderem mit den sozioökonomischen Daten in Verbindung gesetzt werden, mögliche Effekte des Schulmodells sowie des sozioökonomischen Status aufzeigen. An dieser Stelle muss auch angemerkt werden, dass aufgrund der relativ kleinen Stichprobengröße höchstens mögliche Tendenzen aufgezeigt werden können.

2. ERKENNTNISINTERESSE

In Anbetracht der bereits in der Einleitung skizzierten Erkenntnisse bzw. Daten, Fakten und Zahlen scheint mir die Wichtigkeit der Beherrschung der Fertigkeit Lesen mehr als deutlich zum Ausdruck gebracht worden zu sein. Bedenkt man, dass Lesen als Kulturtechnik und somit auch als zwingende Voraussetzung an der gesellschaftlichen Teilhabe gesehen werden muss und dadurch zur vielfach gewünschten Chancengleichheit, gerade von aufgrund ihrer Herkunft oder ihres sozioökonomischen Status benachteiligten Bevölkerungsgruppen, beitragen kann. (vgl. u.a. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004, Neumann 2007) Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und Lesekompetenz angenommen werden muss, wobei gerade Österreich zu jenen Ländern zu scheinen gehört, in welchen der Zusammenhang der Leseleistung mit dem familiären Hintergrund der SchülerInnen besonders stark ausgeprägt ist. (vgl. Reiter 2005: S. 21)

Berücksichtigt man noch die Tatsache, dass es weltweit rund 7.000 Sprachen, aber nur weniger als 200 Staaten gibt, und trotz dieses Reichtums an Sprachen über die Hälfte der Staaten der Welt offiziell einsprachig ist, so sollte auch das vorwiegend monolinguale Schulsystem in Österreich mehr als kritisch überdacht werden. (vgl. Belke 2008, S. 8) Für die Eltern bedeutet dies, dass sie im Hinblick auf die Schule kaum entscheiden können, in welcher Sprache ihre Kinder lesen und schreiben lernen. Im Gegenteil: *„Sie müssen eine Schule akzeptieren, in der Mehrsprachigkeit nicht vorgesehen ist, sondern als Defizit angesehen wird, das es so schnell wie möglich zugunsten der verordneten Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache Deutsch zu überwinden gilt“* (Belke 2008: S. 7). Und das, obwohl die Submersion, die fast ausschließlich praktizierte Unterrichtsform für die Erziehung zweisprachiger EinwanderInnenkinder ist, am schlechtesten im international theoretischen Diskurs beurteilt wird. In diesem Modell erfolgt der Unterricht ausschließlich in der vorherrschenden offiziellen Nationalsprache des jeweiligen Landes, wodurch sich die Muttersprache des Kindes nicht weiterentwickeln kann und somit stagniert. (vgl. Belke 2008, S. 25) Die Heterogenität der SchülerInnen mit ihren unterschiedlichen Lebensentwürfen und Sprachen erfordert deshalb die Gestaltung eines erfahrungsoffenen, differenzierten und schülerInnenzentrierten Unterrichts. (vgl. Neumann 2007: S. 66) Diesem unausweichlichen Fakt wird aber in Österreich bis dato kaum Rechnung getragen. Genau aus diesem Grund erscheint mir eine Arbeit zu diesem Thema mehr als notwendig. Auch wenn bedacht wird,

dass die meisten Ergebnisse zu diesem Themengebiet nach wie vor aus Deutschland stammen und Österreich in der aktuellen Forschung mehr als unterrepräsentiert ist.

Deshalb versucht diese Arbeit exemplarisch am Modell zweier ausgewählter Schulen aufzuzeigen, ob tatsächlich ein Zusammenhang der Lesekompetenz zwischen sozioökonomischen Status sowie mit der gewählten Form der Alphabetisierung in der lebensnahen Realität aufgezeigt werden kann. Die Arbeit sieht sich vor allem als Denkanstoß zur kritischen Reflexion der vorherrschenden Schulmodelle, aber auch, ob der sozioökonomische Status Einfluss auf die Chancengleichheit hat. Denn wenn ja, dann sollte dringend über differenzierte Förderungsmöglichkeiten für Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten nachgedacht werden. Wird darüber hinaus noch berücksichtigt, dass 2007/2008 wie bereits erwähnt 21 Prozent der VolksschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch besaßen, so erklärt sich auch der Fokus dieser Arbeit, auf eben gerade SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, von selbst. Denn ein Fünftel der österreichischen Schülerschaft darf nicht weiter „unter den Tisch“ gekehrt werden, sondern erfordert einen gewissen Grad an Aufmerksamkeit. Nachdem darüber hinaus zu den wichtigsten Erstsprachen außer Deutsch Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch zählen (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 17f.), erklärt sich auch die Wahl der Stichprobe für diese Arbeit.

TEIL I: THEORETISCHE ANNÄHERUNGEN

3. MIGRATION UND SPRACHLICHE BILDUNG

Im folgenden Abschnitt soll nun näher auf Migration und sprachliche Bildung allgemein eingegangen werden. Nachdem sich diese Arbeit der Lesekompetenz von VolksschülerInnen mit „Migrationshintergrund“, bzw. wird in dieser Arbeit lieber von VolksschülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gesprochen, widmet, wird zuerst ein kurzer Überblick über die schulische und berufliche Situation von „MigrantInnen“ in Österreich gegeben, um auch ihre sozioökonomische Position in der Gesellschaft besser ausloten zu können. Danach wird auf die sprachliche Bildung von Menschen, die unter Bedingungen von Migration ihre Erst- und aber auch Zweitsprache erwerben, eingegangen. Abschließend sollen auch noch kurz die geläufigsten Annahmen zum Spracherwerb im Kontext von „zweisprachiger Erziehung“ dargelegt werden.

3.1 Die schulische und berufliche Situation von MigrantInnen in Österreich

Während im Jahr 1961 mit einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von rund 1,4 Prozent in Österreich nur knapp über 100.000 ausländische Staatsangehörige gelebt haben, so ist dieser Anteil über die letzten Jahre mit 970.541 Personen auf rund 11,5 Prozent im Jahr 2012 angestiegen. Davon stammen 390.464 Personen aus Ländern der Europäischen Union, 296.377 Staatsangehörige aus dem ehemaligen Jugoslawien (ohne Slowenien) und 115.011 Personen hatten die türkische Staatsangehörigkeit. AsiatInnen bildeten mit 69.060 Personen den größten Anteil der Gruppe mit einer außereuropäischen Staatsangehörigkeit. (vgl. Statistik Austria: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland, 2012)

Betrachtet man die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund¹ entspricht diese mit 1.468 Millionen 2009 rund 17,8 Prozent, also fast einem Fünftel, der Gesamtbevölkerung.

¹ Als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet die Statistik Austria Menschen, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Wobei sich diese Gruppe in weiterer Folge in MigrantInnen der ersten Generation, d.h. Personen, die selbst im Ausland geboren wurden, und in ZuwanderInnen der zweiten Generation, sprich Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind, untergliedert. (vgl. Statistik Austria: Bevölkerung nach Migrationshintergrund, Online 2012) Dieser Definition schließt sich auch diese Arbeit an, wobei in diesem Fall eher von Personen mit Deutsch als Zweitsprache gesprochen wird.

Davon sind wiederum rund 1.083 Millionen selbst im Ausland geboren und knapp 386.000 Personen sind in Österreich geborene Nachkommen von Eltern mit ausländischem Geburtsort und werden deshalb als „zweite Generation“ bezeichnet. Mit 496.000 Menschen waren Personen aus den jugoslawischen Nachfolgestaaten die größte Gruppe, welche von rund 248.000 Personen mit türkischem Migrationshintergrund gefolgt wurde. (vgl. Statistik Austria: Bevölkerungsstruktur nach Migrationshintergrund, online 2012)

Diese Zahlen spiegeln sich auch in der österreichischen Volksschülerschaft nieder. So wurden 2007/08 insgesamt 344.219 SchülerInnen gezählt, wovon 73.672 mit insgesamt 21 Prozent, was ebenfalls einem Fünftel am Gesamtanteil gemessen, entspricht, eine andere Erstsprache als Deutsch besaßen. Von dieser Gruppe hatten 23.441 SchülerInnen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und 20.612 SchülerInnen Türkisch als Erstsprache. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 17)

Interessanter Weise sind Personen mit Migrationshintergrund mit doch rund einem Drittel nicht nur in den niedrigsten Bildungsschichten, d.h. die nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, sondern auch in den höchsten Bildungsschichten deutlich öfter vertreten, wobei hier der Prozentsatz 17,4 Prozent an jenen Personen, die über einen Hochschulabschluss verfügen, beträgt. An dieser Stelle muss jedoch auch angemerkt werden, dass der überdurchschnittliche Anteil an gut qualifizierten MigrantInnen vor allem auf ZuwanderInnen aus der EU zurückzuführen ist, wohingegen ZuwanderInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei deutlich geringer qualifiziert sind. (vgl. Statistik Austria: Bevölkerung nach Migrationshintergrund, online 2012) Dieser Umstand kann möglicherweise in Zusammenhang mit ihren soziodemografischen Daten gebracht werden.

Auch die OECD-Länderprüfung kam zu dem Ergebnis, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den kürzeren Ausbildungsgängen der beruflichen Bildung, wie etwa in polytechnischen Schulen sowie in berufsbildenden mittleren Schulen deutlich überrepräsentiert, in Berufsschulen und berufsbildenden höheren Schulen hingegen unterrepräsentiert sind. So beträgt der Anteil bei den SchülerInnen in Sonderschulen gar 27 Prozent. Ein weiterer wichtiger Aspekt für den beruflichen Werdegang scheint der Bildungsgrad der Eltern zu sein. So beträgt der Anteil der 15- bis 19-Jährigen, deren Eltern nur über eine grundlegende Pflichtausbildung verfügen an der Schülerschaft der AHS-Oberstufe lediglich 4 Prozent, wohingegen der Anteil der SchülerInnen in einer Lehre 18

Prozent beträgt. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 25ff) Obwohl natürlich der sozioökonomische Hintergrund alleine nicht nur als das ausschlaggebende Maß am beruflichen Werdegang herangezogen werden darf, so darf er in Anbetracht der Zahlen zumindest nicht außer Acht gelassen werden. Deshalb wird auch diese Arbeit den sozioökonomischen Hintergrund der ProbandInnen in die Analyse mit einbeziehen.

Das durchschnittlich niedrigere Bildungsniveau der Personen mit Migrationshintergrund spiegelt sich auch in ihrem beruflichen Werdegang wieder. So lag die Erwerbstätigenquote von MigrantInnen im Jahr 2009 bei 64 Prozent, während der Anteil bei jener Bevölkerungsgruppe ohne Migrationshintergrund doch um 10 Prozent höher war. Dies ist jedoch auch insbesondere auf die niedrigere Erwerbsbeteiligung von Migrantinnen, vor allem von türkischen Frauen (39%), zurückzuführen. Bei der „zweiten Generation“ hingegen fand eine Annäherung des Erwerbsverhaltens statt, wobei auch hier wiederum ZuwanderInnen aus EU-Staaten weitaus weniger von Arbeitslosigkeit betroffen waren als MigrantInnen aus Drittstaaten, was wahrscheinlich auf deren im Durchschnitt höheren Bildungsniveau zurückgeführt werden kann. Darüber hinaus ist auch das Lohnniveau bei ZuwanderInnen deutlich niedriger. Während der Durchschnitt der österreichischen Staatsangehörigen ohne Migrationshintergrund 21.156 Euro netto im Jahr verdient, lag dieser Verdienst mit rund 15 Prozent weniger bei ca. 17.949 Euro bei ausländischen Staatsangehörigen. In Folge war mehr als ein Viertel der ausländischen Bevölkerung armutsgefährdet. (vgl. Statistik Austria: Bevölkerung nach Migrationshintergrund, online 2012) Offenbar scheint es eine Spirale nach „unten“ zu geben, die unbedingt durchbrochen werden sollte.

3.2 Bedingungen der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder

Nachdem im vorigen Kapitel ein grober Umriss der Situation von MigrantInnen in Österreich gegeben wurde, soll nun im Weiteren näher auf die Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder, die ebenfalls Anteil an der bildungspolitischen Situation von MigrantInnen trägt, eingegangen werden.

„Die Sprachfähigkeit gehört zu den grundlegenden Merkmalen des Menschseins. Sie schließt Mehrsprachigkeit, also die Fähigkeit, mehrere verschiedene Sprachen nebeneinander und nacheinander zu gebrauchen, ein. (Reich/Roth 2002: S. 11)

Trotz dieser Tatsache gehört Monolingualismus nach wie vor zu dem im deutschen Bildungssystem tief verankerten „Nationalen Glaubensdoktrinen“. (vgl. Gogolin/Krüger-Portratz/Neumann 2005: S. 1) Daran ändert offenbar auch nichts der Fakt, dass es weltweit ungefähr 7.000 Sprachen gibt, aber nur weniger als 200 Staaten (vgl. Belke 2008: S. 8), woraus sich die Mehrsprachigkeit einzelner Nationen schon alleine rechnerisch ergibt.

Die „sprachliche“ Realität sieht nun folgender Maßen aus: *„Jenseits des vorherrschenden Selbstverständnisses also, man habe schon immer in einem primär einsprachigen Land gelebt, ist die Wirklichkeit aller Staaten der Welt seit jeher vielsprachig.“* (Gogolin/Neumann, online 2012: S. 7)

Wandruszka (1979) vertritt mit „eine Sprache ist viele Sprachen“ gar ein sehr weit gefasstes Verständnis von Mehrsprachigkeit. So beschreibt er die durch die Schrift normierte „Hochsprache“ als ein Konstrukt, als eine Sprache, die in dieser Form nicht gesprochen wird. Denn seiner Ansicht nach gebe es von jeder Sprache unzählige Varianten, wie z. B. Soziolekte, Dialekte, Fachsprachen usw., wobei von dieser Variationsbreite innerhalb „einer“ Sprache jeder Mensch betroffen sei. (vgl. Fürstenau 2004: S. 34)

Dennoch wird Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache als normaler und wünschenswerter Zustand angesehen. Der sprachhomogene Zustand wird ganz nach dem Motto „Ein Volk, eine Sprache, eine Nation“ nach wie vor als ideale Ordnung angesehen. (vgl. Belke 2008: S. 8) Obwohl Mehrsprachigkeit ein Merkmal der deutschsprachigen Gesellschaft ist und somit auch eine individuelle und zugleich allgemeine Ressource darstellt, wird dem im aktuellen

Schulsystem kaum Rechnung getragen: Ganz im Gegenteil „Mehrsprachigkeit“ wird sogar noch oft als Defizit angesehen. Jedoch ist Bilingualität nicht gleich Bilingualität. Denn auch der Sprachenmarkt spiegelt schlussendlich die aktuellen Machtverhältnisse der Gesellschaft wieder. Demnach gibt es mächtige Sprachen, wie z. B. Englisch, Französisch etc. und unterdrückte Sprachen, deren Verteilung auf der Welt und deren Anteil an der weltweiten Kommunikation durch Politik und Ökonomie entschieden werden. (vgl. Döll/Dirim 2010: S. 168) Der Soziologe Pierre Bourdieu meinte gar, dass „*Der gesellschaftliche Standort eines Menschen [...] seinen Sprachgebrauch zum „legitimen Sprachgebrauch“*“ (Gogolin/Neumann, online 2012: S. 13), macht. So spricht man bei Angehörigen einer Mehrheitsbevölkerung eher vom „additiven Bilingualismus“, denn ihre sprachliche und intellektuelle Entwicklung werde durch eine weitere Sprache angereichert, bei Angehörigen einer Minderheit jedoch spricht man eher vom „subtraktiven Bilingualismus“, denn in ihrer sozial und kulturell bedrängten Lage könnten sie demnach die Konfrontation mit einer weiteren Sprache kaum anders bewältigen als durch Verlust ihrer ersten Sprache. (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 21)

Das Bildungssystem trägt nun dazu bei, dass sich die starken, legitimen Sprachen durchsetzen und abweichende Sprech- und Sprachgebrauchsweisen, wozu neben den MigrantInnensprachen auch Dialekte, Ethnolekte und Soziolekte gezählt werden müssen, keine oder nur geringe Anerkennung erfahren. Vielmehr wirke sich der „monolinguale Habitus“ einer Schule nach Gogolin (1994) sogar blockierend auf die sprachliche Entwicklung zweisprachiger SchülerInnen aus. (vgl. Reich, online 2012: S. 15) Dies spiegelt sich auch in den aktuellen Ergebnissen der Schul- und Arbeitslaufbahn von MigrantInnen aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei wieder. (siehe Statistik Austria: Bevölkerung nach Migrationshintergrund, online 2012, Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 25ff) So werden in ihrer häuslichen Umgebung mehrsprachig aufwachsende Kinder aus den sogenannten „Arbeits-,“ Migrantenfamilien, die bei Eintritt in das Schulsystem bereits Ressourcen in mehreren Sprachen mitbringen, Sprachförderungsmaßnahmen, die sich in Form von submersiven „Deutsch-only-Programmen“, die sich in der Regel ausschließlich um den Ausbau der Fähigkeiten der Kinder im Deutschen bemühen, zugewiesen. Ihre Erstsprache wird hingegen nicht nur nicht gefördert, sondern teilweise sogar unterdrückt, wenn bedacht wird, dass in einigen Schulen der Gebrauch von MigrantInnensprachen sogar vollkommen „verboten“ wird. (vgl. Döll/Dirim 2010: S. 168)

Wie kam es aber zu der Entwicklung des monolingualen Habitus? Während sich noch im 18. Jahrhundert durch die Einrichtung öffentlicher Schulen der Unterricht und die Schulbildung damals selbstverständlich nicht im Deutschen, sondern vorwiegend im Lateinischen und Griechischen vollzogen, änderte sich dies im 19. Jahrhundert, wo Deutsch seinen Rang als Bildungssprache etablieren konnte: *„Das Deutsche errang seine Vormachtstellung in der Schule vor allem, weil es als das herausragende Mittel der Erzeugung, der Bewahrung und des Ausweises völkisch-vaterländischer, staatstragender Gesinnung angesehen wurde“* (Gogolin/Neumann, online 2012: S. 7) Die Dursetzung eines monolingualen Selbstverständnisses in diesem Sinne war und ist nach wie vor auch eine Sache des Bildungssystems. Im Hinblick auf die Schule heißt dies wie bereits im vorangehenden Kapitel erwähnt, dass die Eltern nicht darüber entscheiden können, in welcher Sprache ihre Kinder lesen und schreiben lernen, sondern sie müssen oft eine Schule akzeptieren, in der Mehrsprachigkeit nicht nur nicht vorgesehen ist, sondern auch als Defizit, das es so schnell wie möglich zugunsten der verordneten Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache Deutsch zu überwinden gilt, angesehen wird. (vgl. Belke 2008: S. 6f.) Bevor jedoch auf die unterschiedlichen Schulmodelle, die ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf den Spracherwerb der Kinder zu üben scheinen, eingegangen werden soll, wird zuerst noch ein kurzer Überblick über den Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gegeben.

3.3 Spracherwerb – Theoretische Überlegungen

„Wir Menschen sind „Sprachwesen“ und werden erst zu Mitgliedern der Menschheit durch den Erwerb unserer (Erst-)Sprache, oft auch als „Muttersprache“ bezeichnet.“ (Boeckmann 2008: S. 5)

Wie bereits anfangs erwähnt, gehört die Sprachfähigkeit zu den grundlegenden Merkmalen des Menschseins, wobei sie die Mehrsprachigkeit, also die Fähigkeit, mehrere verschiedene Sprachen nebeneinander und nacheinander zu gebrauchen, miteinschließt. Der frühkindliche Erwerb der Erstsprache vollzieht sich dabei meist völlig unbewusst, wobei die grundlegenden Möglichkeiten sprachlichen Handelns und Bedeutens sowie sprachlich-formale Kategorisierung wie z. B. die Kategorien des Lautsystems der Umgebungssprache, angeeignet werden. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 11) Diese Annahme baut auf dem Ansatz von Noam

Chomsky mit seiner „Universalgrammatik“ auf und steht im Gegensatz zu der behavioristischen Lerntheorie, die davon ausgeht, dass es eine strikte Trennung der linguistischen Inventare der einzelnen Sprachen im Gedächtnis gibt. Die Entwicklung eines geordneten Nebeneinanders galt als das Credo der Sprachaufnahme, -speicherung sowie –verarbeitung. Eine Vermischung der Sprachen beim Sprachenlernen wurde als Fehlerquelle (Inferenz) angesehen, woraus auch das Prinzip der Einsprachigkeit des Unterrichts, d.h. der strikten Ausklammerung der Muttersprache beim (Fremd-)Sprachenlernen, abgeleitet wurde und somit das Fundament für den „monolingualen Habitus“ gelegt wurde. (vgl. Neuner 2005: S. 16)

Das Modell der Universalgrammatik hingegen geht von einem Kern aus, in dem alle Prinzipien verankert sind. Dieser Kern wird als sprachliches Wissen, das die Baupläne aller menschlichen Sprachen enthält und durch Input die Grammatik der jeweiligen Erstsprache ausformt, verstanden. (vgl. Wildmann/Fritz 2001: S. 218) Geht man nun davon aus, dass die Erstsprache der Bezugspunkt bei der Aneignung jeglicher weiteren Sprachen darstellt, so sollte der Förderung der Erstsprache doch eine größere Bedeutung zugesprochen werden als wie das im österreichischen Schulsystem, das vorwiegend durch die Förderung der deutschen Sprache geprägt ist und andere Erstsprachen der SchülerInnen im Unterricht kaum mit einbezieht, geschieht. Die Erstsprache strukturiert das mentale Sprachennetzwerk, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden, grundlegend. Diese Annahme beruht auf den Theorien der Informationsverarbeitung, der Wissenspsychologie und der Psycholinguistik, die davon ausgehen, dass Lernen ganz allgemein dadurch vollzogen wird, in dem neues Wissen in bereits vorhandene Wissensbestände integriert und verankert wird. Nachdem nun davon ausgegangen wird, dass es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt, muss es im Gehirn auch ein Netzwerk für Sprache(n) geben, „[...] *das im Verlauf unserer Sprachlernprozesse immer weiter differenziert und mit den anderen Wissens-Netzwerken enger verknüpft wird.*“ (Neuner 2005: S. 17)

Jedoch muss auch bedacht werden, dass Erstsprache in diesem Sinne auch zwei verschiedene Sprachen sein können. In diesem Fall wird von bilinguaalem Erstspracherwerb bzw. muttersprachlicher Zweisprachigkeit, die von später erworbener Zweisprachigkeit unterschieden werden muss, gesprochen. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 11) Im Gegensatz zu früheren Annahmen sind Kleinkinder mit muttersprachlicher Zweisprachigkeit schon sehr früh, wenn nicht sogar von Anfang an in der Lage ihre beiden Sprachen auseinander zu

halten. Sukzessive Zweisprachigkeit liegt nun vor, wenn eine „andere“ Sprache zu einem Zeitpunkt hinzutritt, zu dem die Strukturen der „einen“ Sprache bereits so weit ausgebildet sind, dass die Hinzufügung der neuen Strukturen „Umorganisation“ erforderlich macht, die wiederum mehr Anstrengung kostet und mit einem ersten Erwachen von Aufmerksamkeit auf den Sprachlernprozess einhergeht. (vgl. Reich, online 2012: S. 11)

Obwohl nun von einer grundlegenden Sprachfähigkeit ausgegangen werden kann, besteht bis heute dennoch kein Konsens darüber, in welchem Verhältnis sich genetisch verankerte, bei der Geburt mitgebrachte Dispositionen und die Einflüsse, die durch die Umwelt eines Kindes auf die Sprachaneignung ausgeübt werden, befinden. (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 13) Daraus folgt, dass die allgemeine menschliche Sprachfähigkeit nicht nur vom Zufall der Geburt abhängt, sondern auch von einer ganzen Reihe weiterer Einflüsse, wie z. B. des familiären Milieus, Muster des Sprachgebrauchs in der Familie, der Schule, die sprachlichen Verhältnisse im soziokulturellen Umfeld etc. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 12ff.) D.h. *„Der Spracherwerb vollzieht sich als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen.“* (Gogolin/Neumann 1997: S. 14) So ist der Lernprozess von endogenen, d.h. biologisch bedingten Faktoren, und exogenen Faktoren, wie Umwelteinflüsse, abhängig. (vgl. Brzezinska 2003: S. 90)

So seien Arbeiterkinder weder allgemein noch sprachlich weniger begabt als Mittelschichtkinder, sondern die geringeren Leistungen seien auf die besondere Art der sprachlichen Sozialisation zurückzuführen. Diese als „Defizit-Hypothese“ bezeichnete Auffassung, der zur Folge die Sprache der Unterschicht der der Mittelschicht unterlegen ist, wurde von der „Differenz-Hypothese“ abgelöst, der zur Folge die Sprache der Unterschicht nur anders, aber funktional gleichwertig ist.

Bernstein unterscheidet diesbezüglich zwei verschiedene Sprachformen:

Restringierter Code	Elaborierter Code
Kürzere, oft unvollständige Sätze	Längere, meist vollständige Sätze
Häufige Parataxe	Häufige Hypotaxe
Wenige, einfache Konjunktionen	Mehr logische Modifikationen
Geringer Wortschatz	Großer Wortschatz
Viele Sprachklischees	Differenzierte, individuelle Ausdrucksweise
Mehr konkrete Beschreibungen	Mehr Abstraktion
Mehr Implizitheit	Mehr Explizitheit
Mehr Kollektivmeinungen	Individuelle, auch konträre Meinungen
Feststellungen ohne Begründung	Unabhängigkeit von Gruppensolidarität

(vgl. Belke 2008: S. 27)

Ein defizitorientierter Ansatz beinhaltet überdies die Gefahr, dass LehrerInnen ihre Erwartungen in Bezug auf die Lernergebnisse dieser Gruppe von SchülerInnen senken. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge 2009: S. 48)

Während das Kind nun zunächst seine Sprache primär von den Personen seiner engsten Umgebung, sprich seiner Familie, gewinnt, macht sich das Kind mit zunehmender körperlicher und geistiger Entwicklung auch die außerfamiliale Lebenswelt und die weitere Objektwelt, wie z. B. die Schule, Peer-Groups etc., für seine Sprachaneignung zunutze. Während dieser Prozess nun bei einsprachig aufwachsenden Kindern in einer sprachhomogenen Situation stattfindet, trifft dies für Kinder aus Einwanderfamilien nicht zu, denn diese sind mit den Varianten von mehr als einer Sprache konfrontiert. (vgl. Fürstenau 2004: S. 36)

In der familiären Praxis sind dennoch die mitgebrachten Sprachen von Einwanderfamilien dominant, weil die Sprache der Herkunft oft als die Sprache der Gefühle empfunden wird. Das Deutsche hingegen dringt eben z. B. durch die Massenmedien in die familiäre Kommunikation ein und umgibt das Kind, sobald die eigene Wohnung verlassen wird. (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 14ff.) Auch Reich/Roth kommen zu der Auffassung, dass die Muster des Sprachgebrauchs in der Familie speziell in der frühkindlichen Zweisprachigkeitsentwicklung von Bedeutung sein dürften. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 13)

An dieser Stelle muss auch kritisch angemerkt werden, dass es Veränderungen in den MigrantInnensprachen selbst gibt, die zu beträchtlichen Abweichungen der Sprachen zu der Herkunftssprache im eigentlichen Herkunftsland führt. Daraus folgt, dass die „Emigrantensprache“ als wesentliche Quelle aus der das Kind einer Einwanderfamilie seinen ersten Sprachbesitz schöpft, bereits eine Variation ist, die deutliche Unterschiede zu Sprachvarianten, wie sie im Herkunftsland gesprochen werden, aufweist. Der sich im ersten Spracherwerb entwickelnde herkunftssprachliche Besitz eines eingewanderten Kindes muss sich deshalb notgedrungen vom Sprachbesitz eines Kindes, das im Herkunftsland aufwächst, unterscheiden. Daher dürfen die herkunftssprachlichen Mittel und Fähigkeiten von bilingual in der Emigration aufgewachsenen Kindern keinesfalls mit einem an monolingual im Herkunftsland aufgewachsenen Kindern entwickelten Maßstab gemessen werden. (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 17)

Gogolin (1988) spricht in diesem Zusammenhang von „lebensweltlicher Zweisprachigkeit“, die das Ergebnis eines migrationsbedingten mehrsprachigen Spracherwerbs und einer Lebenslage, in der alltäglich zwei oder mehr Sprachen gebraucht werden, darstellt. Dieser Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen aus sprachlichen Minderheiten wird nun aus einer normativen Perspektive, der zufolge Zwei- oder Mehrsprachigkeit nur bei perfekter Beherrschung der jeweiligen in sich geschlossenen Sprachsysteme gegeben ist, wie bereits erwähnt als defizitär betrachtet und als „doppelte Halbsprachigkeit“ bezeichnet. „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ sieht sich deshalb als deskriptives Konzept, das die Ausdrucksmöglichkeiten mehrsprachig Aufwachsender im Kontext der Bedingungen betrachtet, unter denen sie sich entwickeln und überwindet somit die „Defizitperspektive“, indem die Sprachentwicklung von Kindern aus zugewanderten Familien als ihrer Situation angemessene und „normale“ Entwicklung beschrieben wird. (vgl. Fürstenau 2004: S. 36f)

So wird auch in diesem Konzept die Familiensprache, die Sprache der Herkunft, bereits als eine Sprachvariante, die sich unter den Einflüssen von Migration und der umgebenden Mehrheitsgesellschaft entwickelt und sich deshalb von der im Herkunftsland gesprochenen Variante unterscheidet, als „Migrantensprache“ erworben. Die dominante Sprache der Mehrheitsgesellschaft wird hingegen nicht unter „muttersprachlichen“ Bedingungen erworben, weshalb während der frühen Phase des Spracherwerbs für viele Kinder eine andere Sprache als das Deutsche prägend ist, wodurch wieder der Erwerb der deutschen Sprache beeinflusst wird. Daraus folgt, dass die Kinder einen unteilbaren Prozess des Spracherwerbs

in einer Umgebung, in der sie oft mit zwei oder mehr Sprachen in verschiedenen Variationen gleichzeitig konfrontiert werden, durchlaufen und Sprachmischungen „normal“ sind und Teil der flexiblen Sprachpraxis darstellen. Dirim (2000) bezeichnet diese Sprachmischungen als „Code-Switching“, das nicht unbewusst verläuft, sondern in der Kommunikation sinnvoll als Strategie z. B. zur Steuerung, Gliederung etc. von Kommunikationsabläufen eingesetzt wird. (vgl. Fürstenau 2004: S. 36f)

Die Untersuchungsergebnisse der Bilingualismusforschung von Cummins weisen hingegen gerade auf die Wichtigkeit einer gesicherten Erstsprachenbasis hin, die sich auf den Zweitspracherwerb positiv auswirken sollte. (vgl. Strunz 2001: S. 16) So besagt die Schwellenhypothese von Cummins, „[...] *dass ein kognitiv anspruchsvoller Gebrauch der Zweitsprache, der in aller Regel mit dem spezifischen Gebrauch von Schriftsprache verbunden ist, nur dann erreicht werde, wenn zuvor eine entsprechende Sicherheit in der Erstsprache erreicht worden sei.* (vgl. Cummins 2000, Baker/Hornberger 2001)“ (Reich/Roth 2002: S. 33) Diese angenommenen Übertragungsleistungen der Lernenden lassen sich nun besonders gut hinsichtlich des bilingualen Schriftspracherwerbs nachweisen. So diene eine der verwendeten Sprachen als Matrix, von der ausgehend die Lernenden die je besonderen Strukturen der anderen Schriftsprache zu erkunden und sich diese dadurch schrittweise aneignen zu scheinen, wobei es auch hier eher die allgemeinen Prinzipien der „Matrix“-Schrift sind, die auf die Zweitsprache übertragen werden. (vgl. Reich, online 2012: S. 33f.) Diesen Annahmen zur Folge wäre deshalb auch oder vor allem die Alphabetisierung in der jeweiligen Erstsprache wünschenswert, damit es überhaupt zu positiven Transfereffekten in der Zweitsprache kommen kann. Deshalb untersucht diese Arbeit auch, ob angenommene positive Korrelationen zwischen der Lesekompetenz in der Zweitsprache und koordinierter Alphabetisierung in der Erst- und Zweitsprache aufgezeigt werden können.

Auch die gängigen Theorien zum Lernen verfolgen ähnliche Gedankengänge, wonach dann gelernt wird, wenn neues Wissen mit Altem verknüpft wird. Umgelegt auf den Spracherwerb würde das bedeuten, dass Wissen leichter generiert wird, wenn bereits ein gesichertes Netzwerk an Sprachwissen vorhanden ist, mit dem sich jeder weitere sprachliche Input verknüpfen kann. Deshalb sollte der Zugang zur Hoch- und Schriftsprache in den von Haus aus mitgebrachten Sprachen gewährleistet werden, um die Entwicklung von Kindern zu einer „elaborierten“ Mehrsprachigkeit zu ermöglichen sowie die Kompetenzen Mehrsprachiger gezielt gefördert werden sollten. (vgl. Fürstenau 2004: S. 38)

Mehrsprachigkeit betont darüber hinaus die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker. Denn Sprachen und Kulturen werden nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, „[...]sondern bilden gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (Neuner 2005: S. 17)

Der Sprachbesitz eines zweisprachigen Einwanderkindes, der das Ergebnis seines Primärspracherwerbs ist, lässt sich nun als Komposition aus migrantensprachlichen Mitteln, Mitteln aus der umgebenden Mehrheitssprache sowie einem Bestand an metasprachlichen Fähigkeiten beschreiben. So sind bilingual aufwachsende Kinder stärker als monolinguale Kinder gefordert, Strategien zu entwickeln, die ihnen helfen, sich über Verstehens- und Ausdrucksnot hinwegzusetzen. Sie müssen deshalb z. B. auch lernen, wann, in welcher Situation und bei wem sie welche Sprache, Sprachmischungen etc. anwenden können (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 18) D.h. Kinder imitieren ihre Eltern nicht nur, sondern suchen sich ihren eigenen Weg. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 14) Trotzdem spielt die Sprachbiografie der Eltern eine große Rolle bei der Sprachentwicklung und –anwendung der Kinder, wie Untersuchungen (2001) mit Türkisch-Deutsch aufwachsender Kinder ergaben.

So ist z. B. die Sprachmischung am stärksten ausgeprägt, wenn beide Eltern in Deutschland geboren sind. Hingegen ist der ausschließliche Gebrauch des Türkischen am häufigsten, wenn beide Eltern in der Türkei geboren sind. Nicht außer Acht gelassen werden darf auch der Bildungsstandard der Eltern, wobei wir wieder beim Einfluss der soziökonomischen Komponente angelangt wären. So konnte ein ausschließlicher Gebrauch des Türkischen überwiegend bei Kindern mit Eltern von niedrigem Bildungsstandard, hingegen eine Mischung der Sprachen bei Kindern von Eltern mit einem hohen Bildungsstandard festgestellt werden. Auch Quist (1998) stellt für dänische MinderheitenschülerInnen sozialbedingte Unterschiede fest. Demnach erwerben die sozial hoch platzierten SchülerInnen, vor allem auch im morphosyntaktischen Bereich, schneller und effektiver die dänische Sprache als die niedrig platzierten. Ändern sich jedoch die Lebensumstände der Familie, so ändern sich auch die Sprachverhältnisse der Familie. Je älter die Kinder werden, desto wichtiger wird darüber hinaus der Einfluss der Peer-Groups auf die Sprachverwendung. Deutsch erhält dann vor

allem bei überwiegend national gemischten Freundschaften ein starkes Übergewicht zur Erstsprache. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 14f.)

Eine österreichische Untersuchung (Peltzer-Karpf u.a. 2000, 2001, 2002), die auch die sprachlichen Verhältnisse im soziokulturellen Umfeld mit einbezogen hat, kommt zu dem Ergebnis, dass SchulanfängerInnen, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen, in höherem Maße von deutschsprachigen Einrichtungen im Elementarbereich Gebrauch machen, mehr deutsch-sprachige Medien nutzen und mehr deutsch-sprachige FreundInnen haben als altersgleiche Kinder türkischer Herkunft. Dies spiegelt sich auch in ihren Deutschkenntnissen wieder. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 15) Nachdem diese Arbeit die Lesekompetenz ausschließlich von Kindern mit türkischem und bosnisch-serbisch-kroatischem Migrationshintergrund untersucht, darf man gespannt sein, ob sich auch hier Unterschiede in der Lesekompetenz feststellen lassen können.

Bevor nun auf die einzelnen Schulmodelle und ihre mögliche Wirkung auf die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen eingegangen werden soll, soll im Anschluss nochmals kurz ein Überblick über die geläufigsten Auffassungen über Erziehung zur Zweisprachigkeit gegeben werden.

3.3.1 Geläufige Auffassungen über Erziehung zur Zweisprachigkeit – Zusammenfassung

Nachdem bereits einige Theorien zum Spracherwerb allgemein, wie z.B. die Theorie der Universalgrammatik von Chomsky, dargelegt wurden, sollen im Anschluss nochmals kurz die geläufigsten Auffassungen, wie z. B. die Gehirnfunktionen, über die Erziehung zur Zweisprachigkeit wieder gegeben werden.

Viele Theorien zum Spracherwerb beziehen sich auf die Funktionsweise des Gehirns. So liegen heute zwei grundlegende Auffassungen vor. Die Erste geht davon aus, dass die linke Gehirnhälfte (Hemisphäre) die sprachdominante ist und dadurch auch beim Erstspracherwerb vorwiegend angesprochen wird. Bei dem Erwerb einer zweiten Sprache sei nun diese Dominanz der Hemisphäre nicht mehr gegeben, sondern es können beide Hirnhälften zur Sprachaneignung genutzt werden, wobei beiden Hirnhälften funktionelle Unterschiede in der Informationsverarbeitung zugerechnet werden:

„Die linke Hemisphäre bevorzugt zergliedernde und sequenzierende, die rechte gestalthaft-ganzheitliche Weisen des Zugriffs auf Informationen.“ (Gogolin/Neumann 1997: S. 20)

Diese Erkenntnisse fanden insofern Niederschlag auf Lehrvorstellungen der zweiten Sprache, indem versucht wurde alternative Vermittlungsweisen, die mehr psychische Befindlichkeiten als intellektuelle Fähigkeiten ansprechen sollten, anzuwenden wie z.B. beim „Superlearning“ oder der „Suggestopädie“ durch musikalische Begleitung, Atemübungen etc.. Auch wenn eventuell Anfangserfolge solcher alternativen Methoden nachgewiesen werden können, so ist ihre Legitimation unter Rückgriff auf gesichertes neuropsychologisches Wissen doch fragwürdig. Die Annahme, dass „bilaterale Dominanz“ bei Mehrsprachigen vorfindbar sei, wurde jedenfalls ebenso gründlich bestätigt wie auch widerlegt. Feststeht jedenfalls, dass die Aufnahme, Aneignung und Produktion sprachlicher Informationen auf das Zusammenwirken beider Gehirnhälften angewiesen ist. (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 20) Auch Boeckmann sieht das Gehirn als Ganzes als unser Sprachorgan an und geht davon aus, dass weit verteilte Bereiche des Gehirns an sprachlichen Leistungen Anteil haben. So ist z.B. auch die sprachliche Dominanz bei Rechtshändern nicht zwingend in der linken Hirnhälfte angesiedelt. (vgl. Boeckmann 2008: S. 6f.) D.h. auch wenn die sprachlichen Funktionen vorwiegend in der linken Hemisphäre situiert sind, zeigen jedoch neuere Untersuchungen, dass auch die rechte Hemisphäre einfache sprachliche Funktionen, wie z.B. schriftliche Zeichen, verstehen kann.

Dem gegenüber steht das ältere Konstrukt, das davon ausgeht, *„[...]dass der Mensch, der mehrere Sprachen erlernt, über mehrere koordinierte Sprachzentren im Gehirn verfüge, in deren jedem quasi eine Sprache „abgelagert“ werde.“ (Gogolin/Neumann 1997: S. 20)*

Diese Sprachzentren werden dieser Annahme zugrunde der linken Hemisphäre zugerechnet. Der Unterricht sollte dieser Auffassung nach Sprachlernsituationen schaffen, in denen auf strikte Trennung der Sprachen und der Kontexte geachtet wird, damit jede Sprachmischung, die in diesem Konzept als verpönt angesehen wird, verhindert wird. Auch wenn diese Annahme getrennter Systeme bereits als widerlegt gilt, so findet sich der Grundgedanke dennoch häufig in den Ratschlägen für die Spracherziehungspraxis wieder, die auf „eine Person, eine Sprache“ bei bilingualen Elternpaaren hinausläuft. Dies soll den Kindern helfen, für beide Sprachen getrennte Systeme zu entwickeln und schädliche Sprachmischungen zu verhindern. (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 20f.)

Neuere Forschungen hingegen haben nachgewiesen, dass es in der Hirnorganisation und Hirnaktivität eine erstaunliche Individualität gibt. Denn das Gehirn ist ein Organ, das bis seine physiologische Substanz hinein lebenslang von Erfahrungen, die bekanntlich individuell passieren, geprägt ist, wodurch das Gehirn lebenslang damit beschäftigt ist, sich entsprechend den Anforderungen, die an es gestellt werden, selbst umzubauen.

Anstelle von der linken und der rechten Hirnhälfte im Zusammenhang mit der Sprachaneignung zu sprechen, wird eher zwischen dem impliziten-prozeduralen und explizit-deklarativen Gedächtnis unterschieden. Während implizite Vorgänge ohne bewusste Kontrolle oder Steuerung ablaufen und zu prozeduralem Wissen, das auch als „Wie-Wissen“ bezeichnet wird, führen, finden explizite Prozesse bewusst statt und führen zu deklarativem Wissen, das auch als „Was-Wissen“ bezeichnet wird. Ein Beispiel für prozedurales Wissen ist die Art und Weise wie ein Kind die grammatischen Regeln seiner Erstsprache lernt. So kann es diese meistens anwenden, aber nicht benennen oder erklären. Im Gegensatz dazu bezeichnet das deklarative Wissen das Regelwissen, wie es im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird. D.h. Lernende können die Regel, die sie anwenden, auch benennen und erklären. Obwohl zwar das prozedurale Gedächtnis v.a. mit Lernvorgängen im Kindesalter in Verbindung gebracht wird, so konnte auch nachgewiesen werden, dass auch Erwachsene implizit lernen. (vgl. Boeckmann 2008: S. 8f.)

Eine andere weit verbreitete Annahme ist die sogenannte Schwellenhypothese, die sich auf die Erwerbssequenzen bei der Sprachaneignung beruft. Demnach bedarf es erst eines bestimmten Kenntnisstandes in der Erstsprache bevor ein Kind ohne Schaden mit dem Unterricht in einer zweiten Sprache konfrontiert werden dürfe. Eine zu frühe Konfrontation mit einer zweiten Sprache würde demzufolge die sprachliche Entwicklung eines Kindes insgesamt gefährden. Jedoch ließ sich auch diese Hypothese über bestimmte „Schwellen“ nicht halten. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass es für den Entwicklungsprozess eines zweisprachig aufwachsenden Kindes am besten ist, wenn es zunächst in der Sprache unterwiesen wird, die es sich als Erste angeeignet hat, also der Sprache seiner Familie. Aber auch hier wird nicht berücksichtigt, dass die Familiensprache nicht die Sprache des Unterrichts ist, sondern allenfalls die Herkunftssprache selbst. Wann jedoch die Unterweisung in der zweiten Sprache stattfinden sollte, ist bis heute noch unklar, die Zeitspannen variieren von einigen Wochen bis hin zu einigen Jahren. (vgl. Gogolin/Neumann 1997: S. 21f.)

Abschließend muss noch angemerkt werden, dass es nicht eine „kritische“ Phase bei der Sprachaneignung gibt, sondern eher viele verschiedene kritische Phasen für die jeweiligen Aspekte einer Sprache. So wird aufgrund der physiologischen Bedingtheit der Sprechorgane die richtig akzentfreie Aussprache einer Fremdsprache eher in sehr jungem Alter erreicht, wohingegen die Aneignung von Satzstrukturen und Wortschatz bei älteren Kindern bessere Resultate erzielen, weil diese bereits über Lernstrategien und eingeübte kognitive Verarbeitungsweisen verfügen. (vgl. Brzezinska 2003: S. 92f.)

4 SCHULORGANISATORISCHE MODELLE

Nachdem im vorigen Kapitel auf den natürlichen Spracherwerb von Kindern eingegangen wurde, soll nun im nächsten Kapitel der Einfluss diverser Schulmodelle näher betrachtet werden. Denn wie diese Arbeit bereits versucht hat aufzuzeigen, gibt es eine Reihe unterschiedlicher Einflussfaktoren, wie z. B. sozioökonomischer Status, Herkunft, Peer-Groups, Familie etc., die sich auf die sprachliche Bildung von Kindern auswirken. In diesem Zusammenhang ist auch die Bedeutsamkeit der Schule als Ort der unmittelbaren Konfrontation mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft und Instanz direkter und indirekter Bewertung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten (vgl. Reich, online 2012: S. 14) unbestritten. So muss die Schule sprachliche Anforderungen, die über den natürlichen Spracherwerb hinausgehen, stellen. Das Problem dabei ist jedoch, dass sie diese Anforderungen an der normalen Entwicklung einsprachiger SchülerInnen bemisst. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 16) Aufgabe der Bildungssysteme von Einwanderungsländern wie Deutschland oder Österreich sollte jedoch sein: „[...] *Strukturen der Bildung und des Lernens zur Verfügung zu stellen, die es Menschen ermöglicht, deren einzige und erste Sprache nicht Deutsch ist, ein respektables Deutsch² zu sprechen.*“ (Döll/Dirim 2010: S. 169)

Den Einfluss des Schulmodells auf die sprachliche Bildung von zweisprachig aufwachsenden Kindern haben auch die Ergebnisse der IGLU Studie unterstrichen. So hat sich gezeigt, „[...] *dass nicht die Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern Merkmale des Schulsystems und des Unterrichts hauptverantwortlich sind für erzielte Leistungen.*“ (Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 14) So sind auf Schulebene ab einem

² Der Terminus „respektables Deutsch“ geht auf Mecheril (2005) zurück und meint ein Deutsch, das zur Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft und ihren Diskursen befähigt, wobei jedoch standardsprachliche Fähigkeiten nicht zwingend notwendig sein müssen.

Anteil von 20 Prozent von SchülerInnen, deren Umgangssprache nicht Deutsch ist, wie dies auch im österreichischen Schulsystem der Fall ist, niedrigere mittlere Leistungen zu beobachten. Darüber hinaus sind gerade in der Grundschule, die der österreichischen Volksschule entspricht, die Leistungen weniger vom sozialen Hintergrund abhängig, als dies in der Sekundarstufe der Fall ist. Dennoch wurde auch ein Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und erreichtem Leistungsniveau nachgewiesen. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 16)

Belke zur Folge hängt der Erfolg bzw. Misserfolg vorwiegend von folgenden Faktoren ab:

- Der **Unterrichtssprache**: D.h. in welcher Sprache findet der Unterricht statt und zwar auch in nichtsprachlichen Fächern wie Mathematik, Sachkunde etc. Maßgeblich ist demnach in welcher Sprache die Kinder ihr Wissen erwerben.
- Der Faktor **Minderheit** oder **Mehrheit** und somit der Status der beteiligten Sprachen.
- Der Faktor **Ziel**: D.h. ist es das Ziel des Schulmodells, die Kinder zur Einsprachigkeit zu erziehen, entweder in der Zweitsprache, sprich der Mehrheitssprache (Assimilation) oder in der Erstsprache, sprich der Minderheitssprache (Segregation, Rückkehrförderung), oder ist es das Ziel des Schulmodells, die Zweisprachigkeit zu erhalten und zu fördern bzw. bei einsprachigen Kindern zu entwickeln? (vgl. Belke 2008: S. 9)

Unter Berücksichtigung dieser Faktoren lassen sich im Wesentlichen einsprachige Modelle, die durch die ausschließliche oder die ganz überwiegende Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts gekennzeichnet sind, und zweisprachige Modelle, in denen wesentliche Modelle des Curriculums in zwei verschiedenen Sprachen dargeboten werden, unterscheiden. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 17)

4.1 Einsprachige Schulmodelle

Zu den einsprachig organisierten Schulmodellen zählen im Wesentlichen Submersion und Immersion. **Submersion** ist ein Programm mit dem Ziel der Einsprachigkeit in der Zweitsprache, die der Mehrheitssprache entspricht, bei dem die sogenannten Minderheitenkinder mit einer Muttersprache, die einen niedrigen Status hat, gezwungen sind, den Schulunterricht in der fremden Mehrheitssprache mit hohem Status zu akzeptieren. D.h.

sie finden sich in Klassen wieder, wo einige Kinder „native speaker“ der Unterrichtssprache sind, die Lehrkräfte die Muttersprache der Minderheitenkinder nicht verstehen und wo die Mehrheitssprache eine Bedrohung für die Muttersprache darstellt, die in Folge schneller vergessen wird, als wie die Kinder jedoch die Zweitsprache erlernen. Trotz dieser Schwierigkeiten ist die Submersion nach wie vor in den meisten Ländern, auch in Österreich, die häufigste Schulform für Minderheitenkinder, deren Muttersprache einen niedrigen Status hat, sowie dies auch für die ProbandInnen dieser Arbeit aus der Volksschule Johnstraße zutrifft. (vgl. Belke 2008: S. 10) Auch in der international theoretischen Diskussion wird diese Unterrichtsform für die Erziehung zweisprachiger Kinder am schlechtesten beurteilt, weil sich die Muttersprache des Kindes nicht weiterentwickeln kann, nachdem sie als Minderheitensprache in der neuen Gesellschaft nur mehr innerhalb der Familie verwendet werden kann, wodurch die mit der Erstsprache verbundene kognitive Entwicklung stagniert (vgl. Belke 2008: S. 25) Das schließt jedoch eine vorübergehende Sprachförderung in der Erst- oder Zweitsprache nicht aus. Jedoch findet diese Förderung getrennt vom Regelunterricht statt.

Immersion hingegen, stellt ein Programm dar, bei dem sich „Mehrheitskinder“ mit einer Muttersprache, die einen hohen Status hat, freiwillig entschließen, in einer fremden Minoritätssprache unterrichtet zu werden. D.h. diese Kinder finden sich in Klassen mit ausschließlich „Mehrheitskindern“ wieder, wo die Unterrichtssprache für alle fremd ist, die LehrerInnen zweisprachig sind, so dass die SchülerInnen ihre Nöte mit ihnen besprechen können und auch keine Gefahr für die Erstsprache besteht zu stagnieren oder durch die Unterrichtssprache ersetzt zu werden, weil es sich hierbei um eine additive Sprachlernsituation handelt.

Ein weiteres nennenswertes Modell ist die **Segregation**. In diesem Modell werden Kinder mit einer Minderheitensprache in getrennten Klassen oder gar Schulen nach den Richtlinien des Herkunftslandes unterrichtet, wobei auch die Unterrichtssprache die Erstsprache der Kinder darstellt. Ziel dieses Modells ist die Einsprachigkeit der Erstsprache, um die Rückkehr und die Eingliederung in das Schulsystem des Herkunftslandes offen zu halten. Die Zweitsprache, sprich die offizielle Landessprache, wird lediglich als Schulfach angeboten, um den natürlichen Erwerb der Mehrheitssprache zu unterstützen. (vgl. Belke 2008: S. 9) Abgesehen davon, dass diese Separierung von den einheimischen SchülerInnen dazu führt, dass die Kinder ihre Zweitsprache und somit die Sprache des Landes in dem sie leben wollen oder

müssen, nicht so schnell wie unter Submersions-Bedingungen erlernen, kommt natürlich auch noch die Frage der Förderlichkeit der Integration ins gesellschaftliche System hinzu.

4.2 Zweisprachige Schulmodelle

Zu den gängigen zweisprachigen Schulmodellen zählen Language-maintenance-Modelle oder auch Sprachschutzprogramme genannt sowie transitorische Modelle.

Language-maintenance-Programme haben die Förderung der Zweisprachigkeit zum Ziel. D.h. Minderheitenkinder mit einer Muttersprache niedrigen Status erhalten ihren Unterricht zuerst in ihrer eigenen Muttersprache, wobei die Zweitsprache in den ersten Schuljahren als Unterrichtsfach angeboten wird und erst später auch als Unterrichtssprache genutzt wird. Somit erfolgt auch der Schrifterwerb in der Muttersprache. In der Alphabetisierungsphase wird, mit Ausnahme der „Integrationsfächer“ wie Musik, Kunst und Sport, der gesamte Unterricht in der Herkunftssprache erteilt, die dann zugunsten des Unterrichts in der Mehrheitssprache allmählich zurücktritt. Jedoch besuchen die Kinder spätestens in der Oberstufe Regelklassen, wohingegen dann ihre Muttersprache als zusätzliches Fach gelehrt wird und somit während der ganzen Zeit einen wesentlichen Teil des Curriculums ausmacht. (vgl. Belke 2008: S. 10; Reich/Roth 2002: S. 17)

Auch in **transitorischen Modellen** werden homogene Klassen für eine gewisse Zeit überwiegend in der Herkunftssprache unterrichtet, erhalten jedoch zunehmend Unterricht in der Zweitsprache und gehen schlussendlich auch in reguläre Klassen über. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 17)

Darüber hinaus wären auch „**zusammengesetzte Klassen**“ (oder **two-way-immersion-Modell**, vgl. Reich/Roth 2002: S. 18) eine theoretisch denkbare Möglichkeit der Förderung von Zweisprachigkeit bei Minderheiten- und Mehrheitskindern. Zusammengesetzte Klassen bestehen nämlich zur Hälfte aus SchülerInnen einer gemeinsamen Muttersprache und zur anderen Hälfte aus Kindern, die die jeweilige Landessprache als „native speaker“ sprechen. Die Kinder werden gemeinsam in der Weise unterrichtet, dass ein Teil des Unterrichts in der Mehrheitssprache und ein anderer Teil in der jeweiligen Herkunftssprache stattfinden, wobei

die „Mehrheitskinder“ die Herkunftssprache ihrer ausländischen MitschülerInnen als Begegnungssprache lernen. (vgl. Belke 2008: S. 11)

„Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Lebensentwürfen und Sprachen erfordert die Gestaltung eines erfahrungsoffenen, differenzierten und schülerzentrierten Unterrichts.“ (Neumann 2007: S. 66)

Auch die OECD-Länderprüfung kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Schule an die sprachliche und kulturell heterogene Schülerschaft der heutigen Zeit anpassen muss. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 55)

4.2.1 Exkurs: Österreich

Obwohl es in Österreich seit den 1970ern im Rahmen des Gastarbeiterprogramms eine etablierte Tradition gibt, zugewanderten Kindern Förderunterricht in deutscher Sprache und Unterricht in ihren Erstsprachen zu erteilen, war das ursprüngliche Ziel des Unterrichts in der Erstsprache die Kinder auf ihre Rückkehr in ihr Herkunftsland vorzubereiten. Erst in den 1990er Jahren verschob sich der Schwerpunkt der Strategien und Maßnahmen im Pflichtschulbereich in Richtung Anerkennung der Diversität als permanentes und positives Merkmal des österreichischen Bildungssystems sowie die Förderung in den Erstsprachen im deutschen und im österreichischen Gesetz formell festgeschrieben und durch die Strategie des interkulturellen Lernens für alle SchülerInnen ergänzt wurde. Die „drei Säulen“ der Bildung zugewanderter Personen in Österreich lauten nun (zumindest auf dem Papier³), wie folgt:

- Förderungsmaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache, wobei die SchülerInnen, die Unterstützung in der deutschen Sprache benötigen, den Status „außerordentliche/r SchülerIn“ erhalten. Schulen, die einen hohen Anteil an SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache aufweisen, erhalten seit Herbst 2009 zusätzlich zweckgebundene Mittel für die Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache.
- Muttersprachlicher Unterricht: D.h. in den 20 häufigsten Erstsprachen der MigrantInnen wird von rund 340 LehrerInnen Unterricht in ganz Österreich vorwiegend in Volks- und Hauptschulen angeboten, wobei die Hälfte davon auf Wien konzentriert ist.
- Interkulturelles Lernen als eines von 13 Unterrichtsprinzipien: Dieses Unterrichtsprinzip beinhaltet nicht nur die Förderung des Verständnisses zwischen

³ Anmerkung der Autorin

SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft sowie die Pflege von Werten wie z. B. Toleranz, Verständnis und Respekt sondern auch, dass Vielfalt und Mehrsprachigkeit von den LehrerInnen als positiver Wert anzuerkennen ist.⁴ (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 22)

In der Realität fehlen jedoch vor allem auf der operativen Ebene den SchulleiterInnen sowie LehrerInnen das notwendige diagnostische Instrumentarium und die erforderliche Schulung, um SchülerInnenleistungen überhaupt zu beobachten. Diese fehlende Schulung im diagnostischen Testverfahren ist deshalb so problematisch, weil die von den LehrerInnen vorgenommenen Beurteilungen Auswirkungen auf die Schullaufbahn der SchülerInnen haben können. So tragen besonders die VolksschullehrerInnen ein hohes Maß an Verantwortung bei der Beurteilung der Fähigkeiten ihrer SchülerInnen bezogen auf ihre zukünftige Schullaufbahn. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 28f.)

Des Weiteren können folgende jüngste Initiativen und Programme zur Förderung der Sprachentwicklung in Österreich aufgezeigt werden:

- Ein Sprachscreening im Alter von 4/5 Jahren zur Feststellung eines etwaigen Sprachförderbedarfs sowie das Angebot individualisierter Förderung im letzten Kindergartenjahr;
- Zuteilung von zusätzlichen Mitteln für Sprachförderkurse an Bundesländer und Schulen;
- Eine Reihe lokaler Initiativen wie die von Wien angebotenen intensiven Sprachkurse für neu zugewanderte Kinder im Schulalter oder „OK. Miteinander leben“; (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 47)

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass auch wenn in Österreich bereits die Wichtigkeit der Förderung der Erstsprache erkannt wurde, so existiert in Österreich nach wie vor noch keine Ausbildung für muttersprachliche LehrerInnen. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 50)

⁴ Quelle: Wroblewski & Herzog-Punzenberger (2009); BMUKK (2008)

4.3 Forschungsergebnisse zu den schulorganisatorischen Modellen

Nachdem im vorigen Kapitel mögliche schulorganisatorische Modelle vorgestellt wurden, sollen nun einige ausgewählte Forschungsergebnisse zu den jeweiligen Modellen präsentiert werden, wobei natürlich der Fokus auch hier auf das Leseverständnis gelegt wird.

4.3.1 Englischsprachiger Raum

Auf Grund der Tatsache, dass bilinguale Schulmodelle im deutschsprachigen Raum noch keine so umfassende und lange Tradition wie im Englischsprachigen aufweisen, sollen zuerst Untersuchungsergebnisse aus dem englischen Sprachraum präsentiert werden.

Ramirez u.a. (1991) hat eine Untersuchung mit spanischsprachigen Kindern an mehreren Schulen in den USA durchgeführt und zunächst die Leistungen von Lerngruppen, die ein englischsprachiges Förderprogramm durchliefen mit denen von Lerngruppen, die einen Teil des Unterrichts in Spanisch erhielten, durchgeführt. Die Untersuchung kam zu dem Ergebnis, dass am Ende der 3. Klasse keine Leistungsunterschiede in Mathematik, Englisch-Sprachlehre und Englisch-Leseverstehen festgestellt werden konnten. Des Weiteren wurden Lerngruppen, die mehrere Jahre lang einen großen Teil des Unterrichts in Spanisch und zwar bis zu 90 Prozent der Unterrichtszeit erhielten, untersucht. Wobei auch hier nicht nur keine Nachteile beim Englischlernen, sondern zugleich raschere Fortschritte in Mathematik festgestellt werden konnten. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 18) Auch Lindholm-Leary (2001) kam bei seiner Untersuchung von SchülerInnen, die an langfristigen bilingualen Programmen sowie Transitions-Programmen und einsprachig englischen Förderprogrammen teilnahmen zu dem Ergebnis, dass zwar bei normbezogenen Englisch-Lesetests die Leistungen der hispanophonen SchülerInnen durchgehend unterhalb der allgemeinen kalifornischen Norm lagen, sich aber im Verlauf der Schuljahre annäherten. So konnten zwar bei den hispanophonen SchülerInnen der 90:10-Programme keine signifikanten Korrelationen zwischen den Einschätzungen der mündlichen Fähigkeiten im Spanischen und im Englischen, aber durchgehend zwischen den Testwerten des Leseverstehen und der mathematischen Fähigkeiten festgestellt werden. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 18f.)

Auch Greene (1998) kommt bei seiner Untersuchung von insgesamt 2.700 SchülerInnen, die bilingual⁵ unterrichtet wurden, zu dem Ergebnis, dass die bilingual unterrichteten SchülerInnen im Englisch-Leseverstehen einen Vorsprung von .21, in Mathematik von .12 und in den spanischsprachigen Tests von .74 einer Standardabweichung gegenüber den nur in Englisch unterrichteten SchülerInnen aufweisen. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 19)

Eine weitere Untersuchung im englischsprachigen Raum, die auch die Auswirkung verschiedener Kombinationen der Faktoren wie Unterricht im Medium der Erstsprache, eine an Fachinhalten orientierte professionelle Englischförderung, aktivitätsfördernde Unterrichtsmethoden sowie Anerkennung von Sprachen- und Kulturenvielfalt in der Elementarschule berücksichtigt hat, kommt bezüglich der Testergebnisse im Englisch-Leseverstehen zu folgenden Ergebnissen:

- SchülerInnen, die in der Elementarschule eine bilinguale „Two-way“-Klasse besucht haben, erreichen als Gruppe durchschnittlich 61 von 100 Punkten auf der NCE-Skala, womit sich die Ergebnisse deutlich oberhalb des nationalen Durchschnitts, der bei 50 Punkten liegt, befinden.
- SchülerInnen, die in der Elementarschule eine bilinguale „one-way“-Klasse besucht haben, erreichen ebenfalls Ergebnisse, die mit 52 Punkten, noch leicht oberhalb des nationalen Durchschnitts liegen.
- SchülerInnen hingegen, die in der Elementarschule zwei bis drei Jahre Unterricht in der Erstsprache und fachbezogenen Englisch-Förderunterricht erhalten haben, erreichen nur Ergebnisse, die mit 40 Punkten leicht unter dem nationalen Durchschnitt liegen.
- Auch SchülerInnen, die in der Elementarschule zwei bis drei Jahre Unterricht in der Erstsprache und herkömmlichen Englisch-Förderunterricht erhalten haben, erreichen nach guten Anfangserfolgen am Ende doch nur Ergebnisse, die deutlich unter dem nationalen Durchschnitt liegen (35 NCE).
- Am schlechtesten schneiden jedoch SchülerInnen, die in der Elementarschule nur fachbezogenen Englisch-Förderunterricht (34 NCE) oder nur herkömmlichen Englisch-Förderunterricht (24 NCE), aber keinen Unterricht in ihrer Erstsprache erhalten haben, ab. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 20)

⁵ Als bilingual gelten dabei alle Unterrichtsangebote, die zumindest etwas Unterricht im Medium der Herkunftssprache für mindestens ein Jahr beinhalten. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 8) Jedoch muss kritisch angemerkt werden, dass nichts über das Ausmaß des Unterrichts in der Herkunftssprache bekannt ist.

Darüber hinaus korrelieren die Testergebnisse im Englisch-Leseverstehen positiv mit den Testergebnissen in den naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen Fächern sowie mit den Ergebnissen in Mathematik und Sprachlehre. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 20) Dadurch verweisen diese Ergebnisse nicht nur auf die Wichtigkeit der Förderung der Zweitsprache, sondern vor allem aber auch auf die Notwendigkeit der Förderung der Erstsprache und zwar bezogen auf den generellen Schulerfolg, wodurch auch die Schwellenhypothese von Cummins, die die Notwendigkeit nicht nur der Förderung der Zweit- sondern vor allem auch der Erstsprache betont, als bestätigt gesehen werden kann.

4.3.2 Deutschsprachiger Raum

Nachdem nun einige Untersuchungsergebnisse aus dem amerikanischen Raum vorgestellt wurden, die aber keineswegs auf den deutschsprachigen Raum übertragen werden dürfen, sollen nun ausgewählte Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum präsentiert werden.

Im deutschsprachigen Raum lassen sich vergleichsweise zum Englischsprachigen folgende vier Grundtypen schulorganisatorischer Modelle unterscheiden:

- **Einsprachigkeit in der Zweitsprache:** Darunter wird die bloße Teilnahme am Regelunterricht verstanden.
- **Gestützte Submersion:** D.h. Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem oder integriertem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache.
- **Submersion mit begleitendem Language-maintenance-Unterricht:** Darunter wird nun die Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem Unterricht in der Herkunftssprache verstanden.
- **Submersion mit einem Element bilingualen Unterrichts:** D.h. integrierter Unterricht mit Unterricht eines Faches im Medium einer Herkunftssprache.

Den Immersion-Modellen im US-amerikanischen Sinne entsprechen teilweise die Einführungsklassen, Einführungskurse, Auffangklassen etc., in denen Deutsch-AnfängerInnen der deutschen Sprache zumindest für kurze Zeit unterwiesen werden. Den transitorischen Modellen entsprechen die nationalen Vorbereitungsklassen in Kurz- oder Langform, die heute jedoch kaum noch existieren. Den Language-maintenance-Modellen entsprechen wiederum die Minderheitenschulen, die die Herkunftssprache durchgehend als Unterrichtsmedium verwenden und die Nationalsprache des Aufenthaltslandes nur als Fach unterrichten sowie ein

Teil des fachlichen Unterrichts im Medium der Mehrheitssprache erteilt wird. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 21)

Rothe (2001) kommt zum Beispiel in vier Schulamtsbezirken in Baden-Württemberg zu dem Ergebnis, dass dort die italienischen SchülerInnen, die einen Herkunftssprachenunterricht besucht haben, generell bessere Schulnoten erreichen als diejenigen, die einen solchen nicht besucht haben. Eine österreichische Untersuchung von Grosse (2000) ergab, dass Serbisch, Kroatisch oder Bosnisch sprechende SchülerInnen, die einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, darüber hinaus auch bessere Ergebnisse in der Zweitsprache Deutsch erzielen, wohingegen dies auf türkische SchülerInnen nicht zutrifft. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 22) Dies ist insofern interessant, weil auch diese Arbeit die Lesekompetenz von BKS-SchülerInnen und türkischen SchülerInnen untersucht. Es ist abzuwarten, ob sich diesbezüglich ein Unterschied in der Lesekompetenz abhängig von der Erstsprache feststellen lässt.

Ein früher Versuch bilingualen Unterrichts in Deutschland ist das „Krefelder Modell“ mit den Sprachpaaren Deutsch-Griechisch und Deutsch-Türkisch, das durch die Bildung von monolingual deutschen SchülerInnen und einer bilingualen Sprechergruppe gekennzeichnet ist. Die Klassen erhalten in diesem Modell teils gemeinsamen Unterricht in deutscher Sprache sowie teils getrennten Unterricht, in dem die jeweilige Herkunftssprache der bilingualen SchülerInnen als Fach gelehrt und als Medium des fachlichen Lernens genutzt wird. Interessanterweise hatten die MigrantenschülerInnen nur geringe Nachteile gegenüber den monolingualen SchülerInnen bei der nonverbalen Intelligenz und waren in Mathematik sowie im Sachunterricht durchwegs besser als ihre monolingualen KollegInnen, schnitten aber schlechter bei deutschen Wortschatztests ab. Wobei sich diese Ergebnisse jedoch nicht in den Zeugnisnoten widerspiegeln, die durchwegs schlechter waren. Kritisch anzumerken ist auch, dass die zur Evaluation verwendeten Tests für einsprachig deutsche Kinder entwickelt worden waren. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 22f.)

Ein weiteres Modell bilingualen Unterrichts ist das „Nürnberger Modell“, das mit verschiedenen Sprachpaaren arbeitet und neben Team-teaching einer deutschen sowie einer ausländischen Lehrkraft auch einen mehrstündigen Unterricht der Herkunftssprache als Fach und in der Herkunftssprache als Medium für die bilingualen Kinder vorsieht. Die Analyse freigeschriebener SchülerInnentexte im dritten Schuljahr ergab starke Lernfortschritte im Spanischen hinsichtlich Rechtschreibung und Satzbau, dagegen Stagnation bis hin zu

Rückschritten beim spanischen Wortschatz. Im Gegenteil dazu sind Lernfortschritte im Deutschen bei Rechtschreibung und Satzbau in geringerem Maße, jedoch beim Wortschatz in sehr starkem Maße zu verzeichnen. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 23)

Darüber hinaus wurde in Hamburg im Schuljahr 2001/2002 der Schulversuch „Bilinguale Grundschule“ gestartet, im Zuge dessen SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit erhalten sollen, ihre nichtdeutschen Herkunftssprachen im Rahmen ihrer Schullaufbahn zu nutzen und auszubauen, wohingegen Kinder ohne Migrationshintergrund die Möglichkeit erhalten sollen, von der sie umgebenden Mehrsprachigkeit zu profitieren. Die bilingualen Klassen sollen etwa zur Hälfte von Kindern mit Kenntnissen in der Partnersprache besucht werden sowie der Schriftspracherwerb bereits im ersten Schuljahr in beiden Sprachen erfolgen soll und der Sachunterricht von einem zunächst einsprachigen Unterricht im Deutschen, in dem nur zentrale Begriffe auch in der Partnersprache vermittelt werden sollen, allmählich zu einem einsprachigen Unterricht in der Partnersprache wird. Interessanterweise verwendeten die Kinder im täglichen Miteinander entsprechend der gesellschaftlichen und der schulischen Bedeutung der Sprachen seltener die Partnersprache als das Deutsche, wodurch die Sprachen erst Recht nicht gleich gestellt sind und nach wie vor das Deutsche in den Klassen stark dominiert. (vgl. Dirim/Döll/Neumann 2011: S. 130f.) Dadurch wird sehr deutlich, welchen Einfluss das Prestige einer Sprache auf ihre gesellschaftliche Nutzung hat. (siehe auch Ehlers 2004, S. 6)

In dieser Arbeit sollen nun nur die Ergebnisse bezogen auf die Lesekompetenz der beiden türkisch-deutsch bilingualen Klassen von 48 Kindern, die mindestens zwei Jahre am Unterricht in den Modellklassen teilgenommen haben, vorgestellt werden. Die Kinder sind überwiegend in Deutschland geboren, wobei etwa zwei Drittel einen Migrationshintergrund aufweisen, d.h. mindestens einer der Eltern- oder Großelternteile wurde im Ausland geboren. Obwohl mittlere und höhere Bildungsabschlüsse bei den Eltern dominierend waren, lag der sozioökonomische Hintergrund der Familien beider Schulklassen mit einem ISEI-Mittelwert⁶ von 22,95 etwas unter dem 2004 für Viertklässler ermittelten Bundesdurchschnitt von 45,4. (vgl. Dirim/Döll/Neumann 2011: S. 133)

⁶ ISEI= International Socio-Economic Index of Occupational Status (= internationales sozioökonomisches Maß des beruflichen Status; entwickelt von Ganzeboom und Treimann (1993, 1996, 2003), siehe auch Kapitel 8.1.2, S. 73)

Die Lesefähigkeit von den Kindern unter Einbezug von Datensätzen von insgesamt 242 Kindern anderer bilingualer Klassen aus Hamburg und von anderen Standorten wurden am Ende des vierten Schuljahres mit den aus der IGLU-Studie bekannten Instrumenten getestet. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lesefähigkeiten der beiden Sprachgruppen im Deutschen nicht signifikant unterscheiden, auch wenn die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder im Mittel etwas niedrigere Ergebnisse erzielen. Trotzdem stehen die Ergebnisse noch im Kontrast zu den Ergebnissen der bislang vorliegenden IGLU-Studie, in der Kinder mit Migrationshintergrund kontinuierlich geringere Leistungen erzielten als ihre deutschstämmigen MitschülerInnen. So liegen die erzielten Mittelwerte im Deutschen zwischen 102 und 114 Punkten und damit durchwegs im Bereich des nationalen Mittelwerts, wodurch eine Benachteiligung im Bereich des Erwerbs von Lesekompetenz im Deutschen der SchülerInnen bilingualer Klassen gegenüber Kindern, die eine Regelklasse besuchen, nicht nachweisbar ist. (vgl. Dirim/Döll/Neumann 2001: S. 152f.) Im Gegensatz dazu haben die Ergebnisse der IGLU-Studie durchaus einen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht, vor allem auf die Sekundarstufe bezogen, und erreichtem Leistungsniveau in Deutschland nachgewiesen. Darüber hinaus zeigt sich in Bezug auf die Kinder mit Migrationshintergrund in der IGLU-Studie, dass bereits in der Grundschule die Abhängigkeit zwischen Herkunft und Erfolgchancen überaus hoch ist und ihre Leistungen in allen getesteten Bereichen geringer sind als die der Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte. Vor allem im Lesen und den Naturwissenschaften schneiden die Kinder nochmals um eine Standardabweichung schlechter ab, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind. (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 15ff.)

Abschließend sei noch angemerkt, dass die Ergebnisse der Hamburger Modellklassen in jeder Weise deren Einrichtung rechtfertigen, denn sie zeigen, dass bilinguale Kinder mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und den ökonomischen Status ihrer Familien dort sehr gut Deutsch lernen können. (vgl. Dirim/Döll/Neumann 2001: S. 152f.)

Rüsch (1998) zeigt in seiner Untersuchung der Deutsch-Leseleistung von SchülerInnen des 3. Schuljahres in Schweizer Primarschulen auf, dass die Leseleistung der Immigrantenkinder generell hinter derjenigen der einheimischen Kinder zurückbleibt, auch wenn der sozioökonomische Status kontrolliert wird. Wobei die sozioökonomische Zusammensetzung sowie die Klassengröße den stärksten Einfluss auszuüben scheinen. Je mehr SchülerInnen aus oberen sozialen Schichten in einer Klasse sind, desto bessere Leseleistungen werden

insgesamt erzielt, wobei „[...] in sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Klassen tendenziell Kinder aus unteren sozialen Schichten relativ bessere, Kinder aus oberen sozialen Schichten relativ schwächere Leistungen erzielen.“ (Reich/Roth 2002: S. 25) Interessanterweise hat der Anteil verschiedensprachiger SchülerInnen keinen Bezug zum Leistungsniveau, wohingegen die Klassengröße einen größeren Effekt auf die Leistungen hat. So erzielen MigrantenschülerInnen in kleinen Schulklassen besonders schwache Leistungen im Vergleich zu den einheimischen MitschülerInnen, schneiden jedoch in größeren Klassen relativ besser ab. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 25)

Zusammenfassend können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Eine Kombination von Zweitsprachenförderung und Unterricht im Medium der Herkunftssprache führt bei ansonsten gleichen Bedingungen zu deutlich besseren Ergebnissen gegenüber einsprachigen Submersionsprogrammen.
- Auch wenn kein gültiges Idealmuster der Sprachenverteilung für zweisprachige SchülerInnen feststellbar ist, so sind „Two-way“-Programme doch allen anderen Modellen überlegen.
- Sprachfördernde Maßnahmen müssen auf jeden Fall langfristig angelegt sein, damit der Schulerfolg zweisprachiger Kinder gesichert werden kann. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 24)

Des Weiteren bleiben in allen Einwanderungsländern die Schulleistungen von MigrantenschülerInnen hinter den Leistungen der einheimischen SchülerInnen zurück. Auch wenn die Sozialschichtzugehörigkeit eine wesentliche Rolle spielt, so wird zusätzlich mit dem Migrationshintergrund als solchem eine zusammenhängende Komponente wirksam. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 28) Zu diesem Ergebnis kommt auch die IGLU Studie, wonach „[...] bereits in der Grundschule die Abhängigkeit zwischen Herkunft und Erfolgchancen überaus hoch ist.“ (Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 15) Auch die OECD-Länderprüfung hat Belege dafür aufgezeigt, dass Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund für den Großteil der Leistungsdifferenz zwischen Einheimischen und SchülerInnen mit Migrationshintergrund verantwortlich sind.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass offenbar die Chance auf Bildungserfolg sinkt, je höher die Geschwisterzahl eines Kindes ist, wodurch wiederum auf die Bedeutung des

ökonomischen Kapitals der Familien für den Bildungserfolg verwiesen wird. (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 18)

5 LESEN – EINE THEORETISCHE ANNÄHERUNG

Wie bereits erwähnt, bezeichnet Saxer (1991) die intensive Teilhabe an der Lesekultur als eine elementare Voraussetzung für eine breite Partizipation am sozialen Leben und an den kulturellen Gütern, wobei dem Informationslesen und dem Lesen zur Wissenserweiterung eine bedeutende Rolle zukommt. Lesen stellt für ihn nicht nur ein Mittel zur Wissensanreicherung dar, sondern eröffnet auch neue Perspektiven, z. B. durch das Lesen von Literatur im Sinne der Identifikation mit Romanfiguren, des stellvertretenden Erlebens, der Planung von Lebensentwürfen, zur Fantasieanregung etc. (vgl. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004: S. 69) Daraus folgt, dass Schwächen in der Lesekompetenz auch Chancennachteile in vielen Lebensbereichen bedeuten. (vgl. Neumann 2007: S. 59)

5.1 Lesekompetenz – Eine Definition

Was jedoch wird unter Lesekompetenz verstanden? Nachdem in dieser Arbeit bereits die PISA-Ergebnisse herangezogen wurden, orientiert sich diese Arbeit an einem pragmatisch-funktionalen Lesebegriff, wie er auch der PISA-Studie zu Grunde liegt. Dieser pragmatisch-funktionale Lesebegriff umfasst nun die Fähigkeiten des Textverstehens, des Nutzens und des Reflektierens über Texte. (vgl. Altenburg 2003, online in: <http://Zufsl.nrw.de>)

„Lesekompetenz (Reading Literacy) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ OECD 2000, PISA 2000, S.80“ (Altenburg 2003, online in: <http://Zufsl.nrw.de>)

Lesekompetenz wird demnach als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst und ist als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen. D.h. Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Informationen enthalten ist, sondern die aktive

(Re-)Konstruktion der Textbedeutung, indem die im Text enthaltenen Informationen aktiv mit dem Vor-, Welt-, und Sprachwissen des/der Lesers/in verbunden werden. Daraus folgt, dass Lesen ein höchst komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme ist, der aus mehreren Teilprozessen besteht. Auf der untersten Ebene besteht Lesen aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie der Erfassung von Wortbedeutungen und erst auf der nächst höheren Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen im Vordergrund sowie die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten und der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes auf der Textebene. (vgl. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004: S. 71)

Anstelle von Lesekompetenz taucht in der Literatur auch der Begriff Lesefertigkeit auf, worunter eben auch die grundlegenden Techniken des visuellen Erfassens von Textelementen (Schriftzeichen, Wörter, Sätze) bis hin zur differenzierten semantisch-syntaktischen Verknüpfung auf der Satz- und Textebene verstanden wird. Lesestrategien hingegen sind nun für das zielorientierte Lesen und die bewusste Planung des Lesevorgangs von Bedeutung. (vgl. Neumann 2007: S. 62)

Leseverständnis ist demnach das Resultat einer aktiven Auseinandersetzung mit Geschriebenem, wobei die erzielte Leseleistung von verschiedenen Merkmalen der LeserInnen und des Textes abhängt. Neben den basalen Lesefähigkeiten gehören auf Seiten des Lesers/der Leserin vor allem kognitive Grundfähigkeiten, Sprach-, Welt-, und inhaltliches Vorwissen, strategische Kompetenz sowie motivationale Faktoren. (vgl. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004: S. 73) Zur Entfaltung von Lesekompetenz bedarf es nun auch der Motivation zum Lesen und Nutzen von Texten, d.h. es muss das Leseinteresse als solches geweckt werden sowie natürlich die Texterschließungsfähigkeit stetig weiterentwickelt werden muss. (vgl. Altenburg 2003, online in: <http://Zufsl.nrw.de>)

Eine weitere wichtige Komponente in diesem Zusammenhang stellt natürlich auch die familiäre Lesesozialisation dar. Denn durch die familiäre Lesesozialisation werden nicht nur Wissen über die Funktion des Lesens und Schreibens, sondern auch metasprachliche Kompetenzen vermittelt. Wodurch wiederum der Bogen zum soziökonomischen Hintergrund der Familien der ProbandInnen dieser Masterarbeit gespannt werden kann. Familiäre Lesesozialisation baut auf alltäglichen Kommunikationsformen, wie z. B. dem expliziten

Vorlesen und den begleitenden Dialogen, in denen über Texte, Bücher etc. gesprochen wird, auf. So hat sich als zentrale Vorläuferkompetenz für spätere Leseleistungen die phonologische Bewusstheit, die Lautstruktur der gesprochenen Sprache korrekt zu erfassen, herausgestellt. Grundschulkinder, die über eine ausgeprägte phonologische Bewusstheit durch das familiäre Vorlesen erlangt haben, schneiden auch in verschiedenen Studien als bessere LeserInnen ab. (vgl. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004: S. 74f.) Denn die familiären Faktoren wirken sich nicht nur auf die allgemeinen Sprachkompetenzen der Kinder, sondern auch auf die Kenntnisse der Kinder im Bezug auf Schrift sowie auf ihre Lesemotivation und ihr Leseinteresse und somit auf deren schriftsprachlichen Leistungen aus. (vgl. Marx 2007: S. 73) Auch im Hamburger Sprachcamp (2007) wird die Wichtigkeit des Vorlesens für die Entwicklung kindlicher Lesemotivation unterstrichen.

Die familiäre Lesesozialisation ist darüber hinaus sehr geprägt von der Bedeutung der Schrift(sprache) in der jeweiligen Subkultur, die das Interesse und Verständnis der Kinder für Lesen und Schreiben beeinflusst. Der Begriff Schriftsprachkultur (z.B. Giese 1984a) verdeutlicht deshalb, wie soziale Normen, Modelle des Verhaltens und alltägliche Handlungsanforderungen mitbestimmen, wie wichtig Lesen und Schreiben für jemanden ist bzw. welche Leistungen für eine funktionale Alphabetisierung erforderlich sind. Dementsprechend lassen sich nun unterschiedliche Niveaus der Alphabetisierung in verschiedenen Ländern nicht nur auf den Ausbau des öffentlichen Bildungswesens, sondern auch auf familiäre Unterschiede zurückführen. Um jedoch den Einfluss familiärer Erfahrungen zu untersuchen, reicht es nicht aus nur die Zahl der Kinderbücher, die Häufigkeit des Vorlesens oder den sozioökonomischen Status der Eltern zu errechnen, denn es kommt vielmehr auf die Qualität der Interaktion zwischen Eltern und Kindern beim Umgang mit Schriftprodukten an. (vgl. Schneider/Brügelmann/Kochan 1995: S. 23f.)

Generell entsteht leistungsmotiviertes Handeln dann, [...] wenn die Tendenz „Hoffnung auf Erfolg“ die Tendenz „Furcht vor Misserfolg“ überwiegt.“ (Neumann 2007: S. 69) Deshalb ist es wichtig SchülerInnen zum Lesen zu motivieren, indem sie Lese-Aufgaben bzw. Lektüren erhalten, die sie nicht überfordern, sondern bearbeiten und bewältigen können. Darüber hinaus ist die Schaffung einer positiven (Lern-)Atmosphäre, die durch persönliche Zuwendung und das Gefühl des Ernstgenommen-seins gekennzeichnet ist, wichtig sowie ein Mitbestimmungsrecht der SchülerInnen. Doch gerade dieses wird vor allem Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oft verwehrt. Dazu kommt auch der Umstand, dass die Eltern von

Kindern mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch des Deutschen selbst oft nicht mächtig sind, und deshalb den Kindern auch kaum deutschsprachige Literatur vorlesen können und die Kinder schon alleine aufgrund der familiären Umstände mit einem „Defizit“ gegenüber Kindern mit Deutsch als Herkunftssprache ihre Schul- und somit auch Lesekarriere starten. Denn aller Unterricht stützt sich auf gedrucktes Material, auf Texte und Lehrbücher, weshalb die Entschlüsselung und das Verstehen geschriebener Texte fächerübergreifend von Bedeutung sind. (vgl. Kupfer-Schreiner 2001: S. 28)

Lesen stellt im Fremdsprachenunterricht neben Hören, Sprechen und Schreiben eine der vier Fertigkeiten dar. Wobei Fertigkeiten die grundsätzlich möglichen Weisen bezeichnen, einen sprachlichen Ausdruck und einen Sinn, eine Intention miteinander zu verbinden. Der Begriff der Fertigkeit ist darüber hinaus eng mit dem Begriff der Tätigkeit verwandt und umfasst ebenso konkrete wie auch geistige Handlungen. D.h. Fertigkeiten äußern sich im Tun, Ausführen und Ausüben, und sind nach Butzkamm (2002) nicht einfach funktionsbereit, wie etwa Saugen oder Schlucken vorhanden, sondern sind erlernte, durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Seit dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR, Europarat 2001) wird anstelle von Fertigkeiten lieber von sprachlichen Kompetenzen gesprochen. D.h. Lernende sollten fähig werden, in bestimmten soziokulturellen Kontexten zu handeln. Somit ist anstelle einer psycholinguistischen Auffassung eine funktionale Sicht auf die Fertigkeiten getreten und der GeR spricht deshalb auch von kommunikativen Sprechfertigkeiten. (vgl. Krumm 2010: S. 961)

Die Einteilung der Fertigkeiten erfolgt nun nach funktionalen (produktiv versus rezeptiv) bzw. medialen (akustisch versus graphisch) Gesichtspunkten sowie des Zeitpunkts des Erwerbs (gleichzeitig versus versetzt). Darüber hinaus wird der mündlichen Kommunikation (Sprechen und Hören) die Schriftliche (Lesen und Schreiben) entgegengesetzt. Während die direkte Kommunikation nun eher Sprechen und Hören verlangt, verlangt die Indirekte eher Schreiben und Lesen. Lesen gehört demnach der rezeptiven Sprachverarbeitung sowie der geschriebenen Sprache an. Darüber hinaus wird Lesen und Schreiben in den letzten Jahren häufig unter dem Begriff Textkompetenz im Sinne der Fähigkeit kommunikative Möglichkeiten des schriftlichen Sprachgebrauchs zu nutzen zusammengefasst. Daraus folgt, dass Lesen und Schreiben eng aufeinander bezogen sind und daher auch im Unterricht unbedingt miteinander in Beziehung gesetzt werden sollten. (vgl. Krumm 2010: S. 961f.)

So kann die Schreibfähigkeit nur zusammen mit der Lesefähigkeit erworben werden: *„Lesen ist ständige Begleit- und Kontrollinstanz des Schreibens und beeinflusst daher teilweise auch dessen Qualität.“* (Krumm 2010: S. 965)

5.1.1 Historische Perspektive auf die Lesefertigkeit

Historisch betrachtet wird dem Lesen als Sinnentnahme erst seit der kommunikativen Wende mehr Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht gewidmet. So standen zwar schon im Grammatik- und übersetzungsorientierten Ansatz geschriebene Texte im Mittelpunkt, jedoch nicht das Lesen als Prozess der Sinnentnahme selbst. Es wurde lediglich gelesen, um Grammatik oder Wortschatz zu illustrieren und um das Übersetzen zu üben. In der direkten Methode verloren geschriebene Texte dann generell an Bedeutung und wurden in den audiolingualen- und –visuellen Methoden meist auf schriftlich fixierte gesprochene Sprache reduziert. Seit der kommunikativen Wende jedoch wird Lesen nicht mehr nur als passive Fertigkeit, sondern als Aktive betrachtet. D.h. LeserInnen setzen sich durch den Einsatz von Vorwissen und durch die Interpretationsleistung aktiv mit dem Text auseinander. (vgl. Lutjeharms 2010: S. 976)

In der postkommunikativen Phase, die auch stark durch den GeR beeinflusst ist, werden Lernziele, Themen, Lernverfahren und die Rolle der Fertigkeiten neu bestimmt. Basierend auf der Erkenntnis, dass es Unterschiede im Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen und Sehen, die nach Schwerdtfeger (1989) fünfte Fertigkeit, gibt, die auf bestimmten eigenkulturellen Traditionen aufbauen, werden nun die Prinzipien, Theorien und Elemente vorhandener Unterrichtskonzepte aufgegriffen und mit universellen Lebenserfahrungen der Lernenden verbunden. In den Fokus tritt der Vergleich, aber nicht nur von Kulturen sondern auch von Sprachen und Textverständnis, der in Zeiten erhöhter Mobilität zur Grundlage des interkulturellen Deutschunterrichts wird, wodurch auch Lesen als Fertigkeit wesentlich aufgewertet wird: *„Im konkreten Unterricht bedeutet dies vor allem eine Betonung des Leseverstehens, wobei dem Lesen von literarischen und fiktionalen Texten eine besondere Bedeutung zukommt.“* (Krumm 2010: S. 964)

Wie genau aber funktioniert nun Lesen? Dieser Frage soll im nächsten Kapitel nachgegangen werden.

5.2 Theoretische Modelle

„Lesen ist ein zeitlicher Vorgang, der von primären Wahrnehmungsprozessen über die Worterkennung bis zu höheren Deutungsprozessen geht.“ (Ehlers 2003: S. 287)

In jedem Zeitmoment nimmt der/die LeserIn dabei eine Fülle von neuen Informationen auf, die er/sie bewertet, mit dem Vorhergehenden verknüpft und in übergeordnete Einheiten ordnet. Der Leseprozess untergliedert sich dabei in mehrere Ebenen:

- Die visuelle Analyse (reine Buchstabenerkennung);
- Die phonologische Rekodierung, worunter die Zuordnung der Grapheme und Phoneme verstanden wird;
- Die Worterkennung sowie das Erfassen von Wortbedeutungen;
- Die Satzanalyse, in welcher Sätze in Phraseneinheiten untergliedert sowie deren Beziehungen erklärt werden;
- Die semantische Analyse, worunter die Bildung propositionaler Einheiten verstanden wird;
- Die Textanalyse, bei der nun Verbindungen zwischen Sätzen und größeren Texteinheiten gestiftet werden und der/die LeserIn die vielen Informationen eines Textes auf das Wesentliche reduziert; (vgl. Ehlers 2003: S. 287)

Des Weiteren können folgende Ausführungen, die auf Hypothesen zum muttersprachlichen Leseprozess meist durch experimentelle Daten aus der Kognitionspsychologie unterstützt beruhen, genannt werden. Die *graphophonische Ebene*, die der visuellen Erkennung der Zeichen und deren phonologischer Rekodierung bei Ehlers entspräche, umfasst die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung, d.h. die Umsetzung der visuell wahrgenommenen Zeichen in einen phonologischen Kode. Die *periphere Sicht* hingegen steuert die Wahl des nächsten Fixationspunktes, d.h. es werden wahrscheinlich Rechtschreibung und/oder Morpheme erkannt. So wird ein Wortsuperioritätseffekt beobachtet, der davon ausgeht, dass Wörter schneller und besser gelesen werden als einzelne Buchstaben. Wobei wiederum die Wortfrequenz ein wichtiger Faktor zu sein scheint. Denn bei häufiger Aktivierung verringert sich die Verarbeitungszeit, wobei oft nur der Wortanfang ausreicht, das Wortende hingegen kaum Beachtung findet. Diese subvokale Tätigkeit findet vor allem bei schwachen LeserInnen und bei schwierigen Textsorten statt, weil sie mit der bewussten Verarbeitung im Arbeitsspeicher, in dem

Informationen für kurze Zeit bereitgehalten werden, zusammenhängt. Bei der *Worterkennung* handelt es sich nun um den lexikalischen Zugriff auf eine Wortform im mentalen Lexikon, das dem Sprachwissen im Gedächtnis entspricht, bei dem ein Zeichen als Wort in der jeweiligen Sprache erkannt wird. Im Übrigen werden Wörter im Kontext schneller erkannt als isolierte Zeichen, weil beim Zugriff auf eine Wortrepräsentation ein ganzes Netzwerk oder benachbarte Stellen im mentalen Lexikon mit aktiviert werden, was dem sogenannten *priming* entspricht. So konnten bereits mehrfach *Primingeffekte* bei morphologischen Ähnlichkeiten, auch sprachübergreifend, aufgezeigt werden. (vgl. Lutjeharms 2010: S. 977f.)

Wie nun die Interaktion zwischen den einzelnen Ebenen abläuft ist nach wie vor eine kontrovers diskutierte Frage. Während in der muttersprachlichen Leseforschung in den 1960er Jahren neben der Auffassung vom Lesen als Prozess der Hypothesenbildung (top-down Modelle) auch datengeleitete (bottom-up) Modelle vertreten wurden, verbreitete sich Anfang der 1980er Jahren das interaktive Modell, in dem auf allen Verarbeitungsebenen Interaktion zwischen Daten- und erwartungsgeleiteten Prozessen angenommen wird. Mit der kognitiven Wende trat das Interesse für Strategien schwacher LeserInnen und für Strategien bei der Erschließung der Wortbedeutung auf, wobei das Lesen als Prozess der Hypothesenbildung, d.h. Kenntnislücken werden vorerst kompensatorisch durch das Inferieren geschlossen, als typische Strategie schwacher LeserInnen gilt. (vgl. Lutjeharms 2010: S. 976) Inferieren bedeutet deshalb, dass LeserInnen während des Lesens fortlaufend aufgrund ihres vorhandenen Weltwissens, Vorwissens etc. etwas hinzufügen, damit kohärente und sinnvolle Zusammenhänge entstehen, wodurch die konstruktive Tätigkeit des Lesens unterstrichen wird. (vgl. Ehlers 2003: S. 288)

Nachdem nun grundlegende Prozesse des Lesens aufgezeigt wurden, soll nun näher auf einzelne Modelle eingegangen werden. Nach dem Wettbewerbsmodell (competition model) von MacWhinney und Bates (1989) werden mehrere Oberflächenindikatoren gleichzeitig in unterschiedlichen Kombinationen und mit wechselnder Gewichtung, je nach Zweckmäßigkeit, verarbeitet: „Bei diesen Auslösern handelt es sich beispielsweise um Wortfolge, lexikalische Einheiten mit ihren Eigenschaften – wie Belebtheit/Unbelebtheit oder Valenz –, um Kongruenz und andere morphologischen Informationen.“ (Lutjeharms 2010: S. 978)

Die unteren, eher formbedingten Ebenen werden als Dekodierung bezeichnet, wobei bei guter Sprachbeherrschung die Worterkennung und die syntaktische Analyse automatisch verlaufen. Die *semantische Verarbeitung*, die das eigentliche Textverständnis meint, entsteht wiederum aus einer Interaktion der Ergebnisse dieser Dekodierungsprozesse mit inhaltlichem Vorwissen und erfordert gezielte Aufmerksamkeit. Das Vorwissen unterstützt wiederum das Antizipieren und Einordnen der Informationen. Denn neue Informationen können nur aufgenommen werden, wenn im Langzeitgedächtnis Begriffe aktiviert worden sind, anhand deren diese wiederum eingeordnet werden können. (vgl. Lutjeharms 2010: S. 978) Verstehen im Sinne von Textverständnis verläuft dabei nicht nur in eine Richtung, sondern der/die Leser/in kommuniziert mit dem Text und nimmt nicht nur passiv auf (vgl. Krumm 2010: S. 965): „*Verstehendes Lesen erfolgt [...] nicht einfach durch die Aufnahme der im Text enthaltenen Informationen, sondern durch die aktive Auseinandersetzung mit dem Text.*“ (Marx 2007: S. 21)

Ein anderes theoretisches Modell, das durch seine Einfachheit besticht und die grundlegenden Punkte des Leseprozess sehr konkret darstellt, ist das *Modell des zweifachen Zugangsweges* („dual-route model“) von Coltheart (1978). Es bezieht sich ebenfalls auf das Erkennen der Wortbedeutung, dem wie bereits mehrfach erwähnten Dekodieren beim Lesen einzelner Wörter und beschreibt zwei verschiedene Möglichkeiten ein Wort zu lesen Der *indirekte Weg*, der über die Beachtung der Buchstabe-Laut-Korrespondenzen erfolgt und auch das Lesen unbekannter Wörter ermöglicht sowie den *direkten Weg*, bei dem bekannte Wörter als Ganzes erkannt werden und aus dem inneren orthographischen Lexikon abgerufen werden. Diesem Modell liegt die Annahme zu Grunde, dass ungeübte LeseanfängerInnen bei fast jedem Wort auf dem indirekten Weg zur Wortbedeutung gelangen müssen. (vgl. Marx 2007: S. 19)

Im Anschluss soll nun ein Modell des Schriftsprachenerwerbs (Frith 1985/86) vorgestellt werden, „[...] das den Aneignungsprozeß als fünfphasig mit je spezifischen Strategien alternierend im Modus des Lesens und des Schreibens kennzeichnet.“ (Günther 1995: S. 98)

Dieses Modell wurde ausgehend von der Kritik an der traditionellen Leseforschung, die den Schriftsprachenerwerb als in sich geschlossenen und zeitlich begrenzten Vorgang versteht, der im wesentlichen in der durch das Lesen aufgebauten Erfassung der Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln beruht, entwickelt.

Das Modell geht im wesentlichen davon aus, dass

- Lesen (Rezeption) und Schreiben (Produktion) Träger der Erwerbsstrategien sind;
- der Schriftsprachenerwerb von den präliteral-symbolischen Anfängen bis zur integrativ-automatisierten Kompetenz fünf zweistufige Phasen durchläuft und
- in jeder Phase alternierend zwischen den beiden Modalitäten eine neue Strategie angewandt wird, die den Erwerbsprozess zu einem höheren Niveau führt. (vgl. Günther 1995: S. 99f.)

Im Folgenden sollen nun die Phasen 0 bis 4 näher vorgestellt werden:

Phase 0: Gestützt auf frühere Arbeiten von Hetzer (1926), Luria (1978) und Vygotsky (1979) geht Günther davon aus, dass der Schriftsprachenerwerb nicht erst mit dem Lesen und Schreiben von sprachlichem Zeichenmaterial beginnt, sondern bereits auf vorgängig entwickelten präliteral-symbolischen Vorbedingungen beruht. Dieser Umstand würde auch die Tatsache erklären, warum dem Vorlesen im Zusammenhang mit der bereits familiären Lesesozialisation so eine wichtige Rolle zukommt. So evozieren die rezeptiven präliteral-symbolischen Erfahrungen in dieser Phase verschiedene produktive Realisierungsweisen wie mimische Gesten, Spielsymbolik, konstruktives Bauen oder graphisches Gestalten. Typische Beispiele für diese Stufe sind z. B. Nachahmungen des Schreibens. (vgl. Günther 1995: S. 100f.)

Phase 1: Ausgehend von allgemeinen entwicklungspsychologischen Gesetzmäßigkeiten beginnt die Aneignung der schriftlichen Sprache mit der rezeptiven Modalität, dem Lesen. Demnach wenden LeseanfängerInnen in der ersten Phase des Schriftsprachenerwerbs die logographemische⁷ Strategie an. D.h. Kinder stützen sich in der Anfangsphase des Lesenlernens auf rein äußerlich auffallende graphische Merkmale und nicht etwa auf linguistische Kontexthinweise. (siehe dazu auch Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch, 1988) Einerseits ist die Orientierung auf Wortlänge und an auffälligen Buchstaben eine Ökonomische, aber es kann dadurch natürlich auch zu Buchstaben- und Positionsvertauschungen als typische Fehler in dieser Phase führen. (vgl. Günther 1995: S. 102f.)

⁷ Das logographemische Lesen bezeichnet eine individuelle Aneignungsstrategie bei der Wörter aufgrund von auffälligen Merkmalen von Teilelementen oder ihrer Kombination (=Buchstaben) als Ganzheit erkannt werden. Dies würde unter anderem erklären, warum Kinder Firmenlogos, - Schriftzüge wie etwa Coca-Cola etc. bereits wiedererkennen ohne das Wort Buchstabe-für-Buchstabe erlesen zu können. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 15)

Phase 2: Nach dem die logographemische Strategie beim Schreiben doch noch einige Unzulänglichkeiten hervorruft, kommt es zur alphabetischen Strategie, was in diesem Modell jedoch nicht die Aufgabe der Ersten bedeutet: „Zunächst wird in der rezeptiven Modalität die bewährte logographemische Strategie aufrechterhalten, während in der produktiven Modalität die neue alphabetische Strategie eingeübt wird.“ (Günther 1995: S. 106) In dieser Phase wird nun jedes Wort nach der sequentiellen Folge seiner Elemente analysiert und lautsprachlich zugeordnet, wobei sich die visuelle und phonologische Analyse dabei gegenseitig stützen. (vgl. Günther 1995: S. 106) Dieser Vorgang wird bei Ehlers (2003) unter visueller Analyse und phonologischer Rekodierung beschrieben. Auch nach Balhorn/Brügelmann (1995) wird bei der logographemischen Strategie eine direkte Verbindung von Schrift und Bedeutung hergestellt. Dieser Zugriff steht ganz am Anfang des Lesenlernens, wenn Kinder Wörter oft an zufälligen Merkmalen erinnern, wobei oft typographische Merkmale (Wort-Bild) entscheidend sind, weil sie den Lautbezug der Schrift (alphabetische Strategie) noch nicht erkannt haben. (vgl. Balhorn/Brügelmann 1995: S. 142) Daraus folgt, dass sich dieses Modell wie bereits erwähnt nicht nur auf bereits erkannte Phänomene stützt, sondern sich auch in anderen Modellen wiederfindet.

Phase 3: Während nun die logographemische Strategie eher eine Lesestrategie und die alphabetische Strategie eher eine Schreibstrategie darstellt, die während der Schrifterwerbsphase relativ unabhängig voneinander angewandt werden, ist mit der orthographischen Strategie der integrierende Abschluss des Schriftsprachenerwerbs erreicht, der gleichermaßen die Rezeption wie Produktion steuert und die Probleme der alphabetischen Vorgehensweise überwindet. Die orthographische Strategie wird nach diesem Modell zunächst beim Lesen angewendet, weil das Worterkennen der Wortwiedergabe in der Entwicklung weit voraus ist, dennoch scheint sie für die Rechtschreibung noch zwingender zu sein. Daraus folgt, dass die logographemische Strategie zwar das Fehlen des orthographischen Zugriffs beim Lesen annähernd kompensieren kann, jedoch nicht beim Schreiben. (vgl. Günther 1995: S. 107ff.) Balhorn/Brügelmann bezeichnen die orthographische Strategie, die sehr typisch für geübte LeserInnen ist, auch als direkten Zugriff auf das orthographische Lexikon, weil sie nicht mehr das mühsame Buchstabieren einzelner Wörter impliziert, sondern direkt auf das im Gehirn gespeicherte Lexikon zugreifen kann. (vgl. Balhorn/Brügelmann 1995: S. 142)

Phase 4: Diese integrativ-automatisierte Phase stellt eigentlich keine neue Strategie mehr da, sondern bezeichnet den schriftlichen Sprachgebrauch kompetenter LeserInnen und SchreiberInnen in einem autonomen und funktionsspezifischen Repräsentationssystem der Sprache. An dieser Stelle muss auch noch angemerkt werden, dass die Übergänge der einzelnen Phasen, auch wenn sie im Modell hintereinander dargestellt sind, eher überlappend, abwechselnd und fließend sind. (vgl. Günther 1995: S. 109)

Nachdem nun einige grundlegende Annahmen zum Lesen an sich vorgestellt wurden, soll zum Abschluss aufgrund der Relevanz für diese Arbeit noch auf die Besonderheiten beim Lesen in einer Fremd- oder Zweitsprache eingegangen werden.

5.3 Lesen in einer Fremd- oder Zweitsprache

Obwohl lange Zeit das Lesen in der Zweitsprache (L2) in Abweichung von den Normen und Standards muttersprachigen Lesens (L1) bestimmt wurde und als eine Art defektes muttersprachliches Lesesystem aufgefasst wurde, hat sich inzwischen die Einsicht von der Eigengesetzlichkeit des Lesens in der L2 durchgesetzt, das durch eine eigene Dynamik und ein eigenes Zusammenspiel von Faktoren bestimmt ist. So ist beim Lesen in der Zweitsprache auch immer eine Erstsprache involviert oder sogar noch eine weitere Sprache, wenn das Kind bereits in einer bilingualen Familie aufwächst. Das Verhältnis von Erst- und Zweitsprache wird in der fremdsprachlichen Leseforschung unter zwei Perspektiven thematisiert. In der einen These, die sich zunehmend auf die Erkenntnisse der Interdependenzthese stützt, wird das Lesen als eine sprachübergreifende Fähigkeit betrachtet, die von einer Sprache zu einer anderen transferiert. Diese These, wonach gute LeserInnen in der L1 auch gute LeserInnen in der L2 sind und umgekehrt, stützt sich vor allem auf die Erkenntnisse der Bilingualismusforschung, wo hohe Korrelationen zwischen den Lesefertigkeiten in der L1 und L2 festgestellt wurden. So konnten Studien zum Leseverstehen von türkischen Kindern in den Niederlanden einen Transfereffekt von Wortdekodierfähigkeiten zwischen dem Türkischen und dem Holländischen nachweisen. (vgl. Ehlers 2004: S. 5f.)

Beim zweitsprachigen Lesen kommt es oft zu einer verringerten Leseflüssigkeit, die mit längeren Fixationszeiten und eingeschränkten Vokabel- und Syntaxkenntnissen in Verbindung steht. Darüber hinaus begrenzen mangelnde Vokabelkenntnisse den

Sichtwortschatz und behindern damit den lexikalischen Zugang, der wiederum die Voraussetzung für eine schnelle Worterkennung ist sowie fehlendes kulturspezifisches Wissen über Textinhalte eine weitere Fehlerquelle sein kann. Nachdem sich Inferenzen auf verschiedene Konzepte wie etwa Raum, Zeit, Kausalität beziehen können. (vgl. Ehlers 2004: S. 6) Auch Lutjeharms stellt fest, dass LeserInnen in der Fremdsprache zu schwachen Lesenden werden, weil es beim Dekodieren keinen lexikalischen Zugriff geben kann, solange für die Wörter oder Morpheme keine mentalen Repräsentationen im Lexikon vorhanden sind, wo wir wieder beim fehlenden Wortschatz etc. angelangt wären. Deshalb lesen auch oft sehr geübte LeserInnen einer Zweitsprache langsamer als in ihrer Erstsprache, was wiederum auf die geringere Automatisierung der unteren Verarbeitungsebenen zurückzuführen ist. So bildet z. B. für Lernende, deren Ausgangssprache eine feste Wortfolge hat, die flexible deutsche Wortfolge sowie Flexionsendungen oft eine große Herausforderung. Darüber hinaus nennt auch sie fehlendes Vorwissen z. B. über kulturelle Kontexte als mögliche Fehlerquelle bei der Sinnentnahme trotz korrekter Dekodierung. Des Weiteren konnte auch im Rahmen des Wettbewerbsmodells gezeigt werden, dass Lesende einer Fremdsprache anfänglich muttersprachlich bedingte Strategien der syntaktischen Verarbeitung einsetzen. (vgl. Lutjeharms 2010: S. 979)

Die mit der vorhin erwähnten Interdependenzhypothese konkurrierende Schwellenhypothese geht nun davon aus, dass die Fremdsprachenkompetenz die entscheidende Determinante fremdsprachigen Lesens ist. Demnach gibt es außer einer sprachübergreifenden Lesefähigkeit auch eine sprachspezifische Komponente, die das fremdsprachige Lesen bestimmt. So findet je nach LernerInnenniveau und den sprachlichen Merkmalen von Ausgangs- und Zielsprache ein Transfer von sprachspezifischen Strategien, wie z. B. Wortstellungsregeln etc. statt. Weitere individuelle Differenzen beim Lesen in der Zweit-/Fremdsprache sind z. B. auch die Gedächtniskapazität, Motivation, Interesse etc. (vgl. Ehlers 2003: S. 288)

Nach wie vor gibt es in der zweitsprachlichen Leseforschung eine Kontroverse um die Frage, ob nun die Zweitsprachenkompetenz oder die zuerst in einer Sprache erworbene Lesefähigkeit das Lesen lernen in der L2 stärker beeinflusst. Tendenziell kann jedoch eher davon ausgegangen werden, dass sich eher die Zweitsprachenkompetenz beim beginnenden Lesen lernen stärker auswirkt. (vgl. Ehlers 2004: S. 6) Festzuhalten bleibt demnach nur, dass Lesen ein sehr individueller Vorgang, auch in der L2, ist.

5.4 Koordinierte Alphabetisierung – Lesen lernen in zwei Sprachen?

Nachdem nun die gängigen Theorien zum Lesen an sich vorgestellt wurden, soll im Folgenden näher auf das Modell der koordinierten Alphabetisierung, welches auch in der Untersuchungsgruppe der Volksschule Ortnergasse angewendet wird, als mögliche weitere Komponente der Lesekompetenz in der Zweitsprache eingegangen werden. Denn diese Arbeit untersucht im empirischen Teil unter anderem auch mögliche Einflüsse koordinierter Alphabetisierung auf die Lesekompetenz zweisprachig aufwachsender Kinder.

In dieser Arbeit wurde bereits mehrfach die Bedeutung der Lesekompetenz als Kulturgut sowie als notwendige Voraussetzung an der gesellschaftlichen Teilhabe betont. So eröffnet Lesen auch die Möglichkeit sich von begrenzten Alltagserfahrungen zu distanzieren, weshalb Alphabetisierung nicht nur die Kommunikationsgewohnheiten der Menschen ändert, sondern auch ihr Denken und Handeln. Lesen-Können trägt letztendlich auch zu einer erhöhten gesellschaftlichen Integrationsfähigkeit bei, wobei der Schule folgende Aufgaben zukommen:

- Von der Lesefertigkeit zur Lesefähigkeit zu führen sowie
- kommunikative Kompetenz im gesellschaftlichen Kontext im Sinne des Erkennens und der Durchsetzung objektiver Bedürfnisse zu vermitteln; (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: S. 21)

Obwohl fundierte Basisbildung mit gefestigten Kenntnissen im Lesen, Schreiben und Rechnen in Österreich als Land mit bestehender Schulpflicht vorausgesetzt wird (vgl. Doberer-Bey, online am: 16.04.2012), gibt es in Österreich immer noch schätzungsweise 200.000 bis 300.000 erwachsene Menschen, die als AnalphabetInnen zu bezeichnen sind. Nimmt man die Lesekompetenz als Ausgangspunkt, so haben etwa 25 Prozent der Bevölkerung Schwierigkeiten wesentliche Informationen aus einem anspruchsvollen Zeitungstext zu entnehmen. (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: S. 14) Dies entspricht einem Viertel der Bevölkerung und bedarf deshalb dringender Maßnahmen. Noch dazu wenn bedacht wird, dass Bildung laut der UN-Menschenrechtscharta als Menschenrecht gilt (Artikel 26, 1-3):

„Jeder hat das Recht auf Bildung. [...]“ sowie „Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung von Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen

allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen [...]“ und darüber hinaus gilt auch „Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“ (UN.org, online am 9.8.2012)

Ausgehend von diesem allgemeinen Menschenrecht, sollte eigentlich auch das Schulsystem sprachenfreundlicher und somit förderlicher gestaltet sein. Wie diese Arbeit bereits aufgezeigt hat, sieht die gängige Schulpraxis jedoch anders aus. So zählt zumindest diese Arbeit zur „vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ auch das Recht seine jeweilige Erstsprache vollends zu entwickeln und fördern zu können.

Nach einer Definition der UNESCO (1978) gelten Menschen als AnalphabetInnen, wenn sie bei Aktivitäten, die Alphabetisierung erfordern, nicht über das nötige Grundwissen sowie Grundfähigkeiten verfügen, die sie zum wirksamen Funktionieren in Gruppen und in der Gesellschaft befähigen, und deren Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse eine Anwendung zur persönlichen und gesellschaftlichen Entwicklung nicht ermöglichen. Daraus folgt, dass die Bestimmung von Alphabetisierung immer an der Gesellschaft, in der sich ein Mensch bewegt, orientiert sein muss. (vgl. Brugger/Doberer-Bey/Zepke 1997: S. 10)

Generell lassen sich nun folgende Arten von Analphabetismus unterscheiden:

- Primärer Analphabetismus: D.h. Buchstabenkenntnisse sind zwar vorhanden, reichen aber nicht aus, um zu schreiben oder einen einfachen Text zu lesen oder Operationen mit Grundrechnungsarten durchzuführen.
- Sekundärer Analphabetismus: Obwohl Grundkenntnisse zwar in der Schule erworben wurden, wurden sie aufgrund von Vermeidungsstrategien wieder verlernt.
- Funktionaler Analphabetismus: Darunter wird verstanden, wenn die vorhandenen Kenntnisse nicht ausreichen, um schriftsprachliche oder rechnerische Belange des beruflichen oder privaten Alltags selbständig zu entwickeln. (vgl. Doberer-Bey, online am: 16.04.2012)

Die Vermittlung einer fundierten Basisbildung auch im Lesen und Schreiben, somit auch die Alphabetisierung, fällt in den Aufgabenbereich der Schule. Nur wie soll diese Alphabetisierung bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erfolgen? Zuerst in der Erstsprache oder wie es im gängigen österreichischen Schulmodell praktiziert wird, also in der Zweitsprache Deutsch? Oder in beiden Sprachen gleichzeitig im Sinne von

koordinierter Alphabetisierung? Generell muss festgestellt werden, dass nach wie vor noch immer unterschiedliche Auffassungen darüber herrschen, welche Sprache der Kinder zuerst gefördert werden soll. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1998: S. 5)

Dem Modell der koordinierten Alphabetisierung liegt nun die Annahme zugrunde, dass Erst- und Zweitsprache(n) in einer Person eng miteinander verwoben sind und deshalb die eine Sprache nicht unabhängig von der anderen zu entwickeln und zu fördern ist. Eine dauerhafte isolierte Betrachtung von Deutsch als Zweitsprache bedeutet demnach eine einseitige Reduktion der Sprachfähigkeit eines mehrsprachigen Menschen. Dennoch wird auch im Tätigkeitsfeld „Deutsch als Zweitsprache“ vielfach ohne kontinuierlichen Einbezug der muttersprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der LernerInnen gearbeitet. (vgl. Kuhs 2005: S. 206f.) Diese Auffassung knüpft unter anderem auch an die Annahmen der bereits im Zuge dieser Arbeit mehrfach erwähnten Schwellenhypothese von Cummins (2000) (siehe z. B. Reich/Roth 2002:S.33 oder Strunz 2001: S. 16) an, die von Transfereffekten im positiven Sinne zwischen Erst- und Zweitsprache ausgeht: *„Die Erstsprache und die Zweitsprache zweisprachiger Kinder und Jugendlicher beeinflussen sich im Entwicklungsprozess gegenseitig im Sinne von Transfereffekten.“* (Reich/Roth 2002: S. 41) Ausgehend von den Erkenntnissen zum Transfer zwischen Sprachen im Erwerbs- und Entwicklungsprozess wird nun gefordert, schulische Sprachcurricula inhaltlich und methodisch so anzulegen, dass Transfereffekte auch durch den Unterricht gefördert und unterstützt werden. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 42)

Die in der Öffentlichkeit oft vertretene Vorstellung von systematischen Blockaden scheint demnach wissenschaftlich nicht haltbar zu sein. So wird muttersprachlicher Unterricht im Rahmen eines solchen Konzepts häufig als Überforderung betrachtet, die zu Interferenzen anstelle von Transfer führt. Überforderung wird als eines der häufigsten Argumente gegen die Alphabetisierung in der Muttersprache mit recht fragwürdigen Begründungen, wie etwa das Lesen führe bei türkischen Kindern, die sehr regelhafte Phonem-Graphem-Relationen in ihrer Muttersprache haben, zum bloßen Rekodieren der Zweitsprache Deutsch, sprich zum Lesen ohne Sinnentnahme, genannt. Jedoch finden sich die gefürchteten Interferenzen auf der Graphemebene, die durch die Erst-Alphabetisierung in der Zweitsprache vermieden werden sollten, häufig in der Erstsprache. (vgl. Belke 2008: S. 102f.) Ob Leselehrgänge nun synchron oder verschoben durchgeführt werden sollten, sollte auch von der Herkunftssprache abhängig gemacht werden. So erscheint eine synchrone Alphabetisierung vor allem bei Sprachen mit

sehr regelhafter Phonem-Graphem-Korrespondenz wie etwa z. B. beim Türkischen oder Serbokroatischen, was wiederum den Erstsprachen der ProbandInnen dieser Arbeit entspricht, sinnvoll. Im Gegensatz dazu empfiehlt Belke bei stark abweichenden Graphemsystemen und insbesondere bei verschiedenen Schriften eine verschobene Alphabetisierung, auch wenn der Abstand zwischen den beiden Alphabetisierungsprozessen nicht zu groß sein sollte, damit die Zweitalphabetisierung auch für den Spracherwerb in der Zweitsprache genutzt werden kann. (vgl. Belke 2008: S. 130)

Neben den zu beachtenden Graphemsystemen muss bei der Wahl der Alphabetisierungsmethode auch noch zwischen Seiteneinsteigern, d.h. Menschen, die bereits in einer anderen Sprache lesen und schreiben gelernt haben, und zweisprachigen Kindern, die z. B. wie in unserem Fall in Österreich eingeschult werden, unterschieden werden. Im Gegensatz zum schulischen Fremdspracherwerb lernen nun Kinder mit Deutsch als Zweitsprache durch den sprachlichen Kontakt mit ihrer neuen Umgebung viele neue Wörter, deren Verschriftlichung sie ohne schulische Anleitung auf ihre Weise imaginieren müssen. Deshalb sollte der Zeitabstand zwischen natürlichem Zweitspracherwerb und der Schriftvermittlung im gesteuerten Sprachunterricht so kurz wie möglich gehalten werden und die Schriftsprache von Anfang an mit einbezogen werden. Hingegen stellt sich bei SchulanfängerInnen, die mit einer anderen Muttersprache aufwachsen und in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden, grundsätzlich die Frage, ob das überhaupt möglich ist: *„Ein Lesen- und Schreibenlernen durch das Medium des Deutschen bedeutet für viele Schulanfänger, dass sie die Beziehung von Buchstaben zu unbekannten Lauten sowie die von Wortbildern zu unbekannten Wörtern lernen müssen, und daran scheitern viele Kinder.“* (Belke 2008: S. 131)

D.h. wird nun ein Kind mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch in der deutschen Schule nur auf Deutsch, sprich in seiner Zweitsprache, alphabetisiert, kann es nicht wie etwa das deutschsprachige Kind an seine kognitive und sprachliche Entwicklung in der Erstsprache anknüpfen. Die Folge davon ist, dass seine ohnehin nicht stabile Begriffsbildung in der Erstsprache abgebrochen wird und anstelle dessen diffuse deutschsprachige Begriffe ihren Platz einnehmen, wodurch die Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache mittels einer mangelhaft beherrschten Sprache nicht gegeben sind. Wie bereits auch in dieser Arbeit berichtete Forschungsergebnisse zeigen, können solche Kinder oft keine volle Lesefähigkeit erreichen und haben auch beim Schreiben große Schwierigkeiten. Daraus folgt, dass die

ausschließliche Alphabetisierung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht nur auf Kosten der erstsprachlichen Weiterentwicklung passiert, sondern langfristig auch zu Lasten der Zweitsprache, wodurch es zu der sogenannten Halbsprachigkeit führen kann. Halbsprachigkeit meint nun doppelte Sprachlosigkeit, was die Funktion der Sprache für den Wissenserwerb, d.h. die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit, betrifft. Wird nun die Entwicklung dieser Fähigkeit in der Erstsprache verhindert, kann sie sich auch nicht in der Zweitsprache vollends entwickeln. Deshalb ist es so wichtig, die Erstsprache von Anfang zu fördern, damit auf den entsprechenden erstsprachlichen Fähigkeiten aufgebaut werden kann. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 6f.)

5.4.1 Modelle zweisprachiger Alphabetisierung

In den meisten Fällen läuft die Alphabetisierung in der Erst- und Zweitsprache noch immer unverbunden nebeneinander ab. Die ersten Versuche koordinierter Alphabetisierung in Deutschland⁸ stammen aus den späten 70er Jahren als es jedoch noch Schwerpunktschulen mit sprachhomogenen Lerngruppen für bestimmte Herkunftssprachen gab.

Leggo/Lesen (Schwann 1978) gehen z. B. von einer parallelen bzw. kontrastiven Einführung der Graphemsysteme im Deutschen und Italienischen aus. Deshalb sollte die Erstsprache Italienisch mehr im Hinblick auf den privaten Sprachgebrauch gefördert werden, wohingegen die Zweitsprache Deutsch mehr für den öffentlichen Bereich gefördert werden sollte. Allerdings kann dies zu Problemen in der Begriffsbildung führen, weshalb auch der familiäre Gebrauch der Erstsprache in der Schule weiterentwickelt werden muss. Denn so muss mit der Schriftsprache auch die jeweilige Standardnorm der zu verschriftlichenden Sprache erworben werden. Im Gegensatz dazu hat sich die Westermann-Fibel (1978) damit begnügt, die deutschen Lesebuchtexte einfach in verschiedene Herkunftssprachen zu übertragen, obwohl weder die SchülerInnen noch die LehrerInnen, weil diese wiederum nicht die jeweiligen Erstsprachen können, diese lesen können. Ein anderes Modell ist die „Meine liebe Fibel“ (Kamp-Verlag) zu der es eine türkische Ausgabe „Benim Güzel Alfaben“ (1980) gibt. Jedoch kommt man bei der parallelen Einführung der Grapheme nicht zwingendermaßen zu den gleichen Inhalten, weshalb manchmal einfach nur übersetzt, mal paraphrasiert oder bei verschiedenen Inhalten zu Bildern gegriffen wird. Durch die Anfang der 80er Jahren erfolgte Auflösung sprach homogener Vorbereitungsklassen und die Einführung „multinationaler

⁸ Aus Österreich sind keine Untersuchungen bekannt;

Regelklassen“ ist eine koordinierte Alphabetisierung nur mehr in Ausnahmefällen möglich und die oben genannten Ansätze konnten nicht weitergeführt werden. (vgl. Belke 2008: S. 133f.)

Im Laufe der Zeit haben sich jedoch bezogen auf Deutschland folgende zwei Modelle zweisprachiger Alphabetisierung herauskristallisiert. An zwei Westberliner Grundschulen wird derzeit das Modell der Alphabetisierung in der Erstsprache zu starten und anschließend nach etwa einem Schuljahr mit der deutschsprachigen Alphabetisierung zu beginnen erprobt. Das andere Modell verbindet die Alphabetisierung in beiden Sprachen von Anfang an, d.h. die Kinder lernen parallel und aufeinander bezogen türkisch und deutsch lesen, was dem Modell der koordinierten Alphabetisierung entspricht. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 7)

Der Vorteil des ersten Modells besteht darin, dass die Kinder relativ schnell und problemlos in ihrer Erstsprache lesen lernen, jedoch oft ihr Interesse an der deutschen Sprache verlieren. Deshalb wurde mit der deutschsprachigen Alphabetisierung früher begonnen, allerdings haben die Kinder jetzt oft Schwierigkeiten die unterschiedliche Aussprache gleicher Buchstaben in beiden Sprachen auseinanderzuhalten, wodurch es zu Interferenzproblemen kommt. Die koordinierte Alphabetisierung im Gegensatz dazu wurde an verschiedenen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen mit dem Ziel „[...] den Kindern von Anfang an Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Sprachen auf der Grundlage der Muttersprache bewußt zu machen.“ (Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 8), und dadurch eine bewusste Zweisprachigkeit zu entwickeln, durchgeführt. Anfangs wurde fast nur mit Wörtern und Sätzen aus solchen Buchstaben, die in beiden Sprachen ziemlich gleichlautend ausgesprochen werden, gearbeitet, wodurch das Erlernen der Grundoperationen des Lesens erleichtert wurde. Darüber hinaus wurde in der Regel mit dem Türkischen begonnen, weil es lernpsychologisch sinnvoller ist, mit der dominanten Sprache zu beginnen. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 8f.)

Die aus teilnehmender Beobachtung und qualifizierender Evaluation gewonnenen Ergebnisse haben aufgezeigt, dass ein zweisprachiger Ansatz dem üblichen deutschen Leselernen überlegen ist sowie Versuche, in denen die Kinder während des ersten Schuljahres nur in ihrer Erstsprache und erst anschließend auf Deutsch alphabetisiert werden, in Frage gestellt. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 8f.) Auch die praktischen Erfahrungen mit

koordinierten Leselehrgängen aus den 70er und 80er Jahren sind trotz fehlender oder wenig durchdachter Unterrichtsmaterialien eher positiv ausgefallen. (vgl. Belke 2008: S. 134) Die koordinierte Alphabetisierung wird demzufolge besonders aus sprachpsychologischer Sicht gefordert. Denn die Sprachfähigkeit, über die z.B. ein türkisches Kind zu Schulbeginn verfügt, ist nicht einfach in einen deutschen und einen türkischen Anteil teilbar, sondern steht in einem komplizierten Wechselverhältnis zu einander. So ist das Türkische in der Regel dominierend in der Entwicklung der wesentlichen Sprachfunktionen, Kommunikation, Kognition und Wissenserwerb, weshalb das Deutsche als Zweit- und Fremdsprache zugleich diese Sprachfunktion in der Schule alleine nicht erfüllen kann. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 8f.)

Seit Auflösung der wie bereits erwähnten sprachhomogenen Klassen hat die „Arbeitsstelle Zweisprachige Erziehung“ im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien in den letzten Jahren ein Organisationsmodell, das die Ansätze der koordinierten Alphabetisierung weiterführt und eine gemeinsame zweisprachige Erziehung während der gesamten Grundschulzeit vorsieht, entwickelt. Seit dem Schuljahr 1999/00 gibt es deshalb sechs Schwerpunktschulen mit Klassen, die aus jeweils 50 Prozent türkischsprachigen und 50 Prozent deutschsprachigen Kindern bestehen. Diese Schwerpunktklassen haben nun die Entwicklung einer funktional ausgeglichenen Zweisprachigkeit für die türkischsprachigen Kinder sowie die bewusste Begegnung mit der Umgebungssprache Türkisch für die deutschsprachigen Kinder zum Ziel. Das solche vielversprechenden Ansätze nicht weitergeführt werden liegt vor allem daran, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen selbst dann noch ignoriert wird, wenn eine Klasse mehrheitlich von nicht-deutschsprachigen Kindern besucht wird, und nicht etwa daran, dass man in der Anfangsphase nicht etwa sprachhomogene Gruppen, in denen die bilingualen Voraussetzungen der SchülerInnen berücksichtigt werden könnten, einrichtet. Deshalb sind Kinder, die die Unterrichtssprache Deutsch überhaupt nicht oder nur unzureichend beherrschen, nach wie vor einem Sprachunterricht ausgesetzt, der ihre sprachlichen Voraussetzungen nicht berücksichtigt. (vgl. Belke 2008: S. 137f.)

5.4.2 Methodische Grundlagen

Einleitend muss festgehalten werden, dass weder die mit der Linguistik verbundene Leseforschung noch Bezugswissenschaften wie etwa Psychologie oder Pädagogik die zweisprachige Alphabetisierung bisher genauer untersucht haben. Deshalb ist man auch hier auf Ergebnisse des einsprachigen Lesenlernens in der Muttersprache angewiesen. Eine wichtige Erkenntnis ist die sogenannte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit, zu der der Schriftsprachenerwerb gezählt wird. Wobei die Entwicklung dieser Fähigkeit vorwiegend von der oft vernachlässigten Förderung der Erstsprache abhängt. Die Psychologie hingegen zählt die Motivation für die Aneignung der Schriftsprache als eine zwingende Voraussetzung. Denn im Gegensatz zur Lautsprache besteht beim Kind kein innerer Zwang zum Lesen oder Schreiben. Aus dem neuropsychologischen Standpunkt heraus betrachtet, bedeutet der Schriftsprachenerwerb u.a. die Herausbildung der Fähigkeit zwischen der lautlichen und schriftlichen Sprache umschalten zu können, was an das Kind eine hohe neuropsychologische, linguistische und kognitive Anforderung stellt. Bei Alphabetschriften bestehen zwischen Lautstrukturen und Schriftstrukturen Korrespondenzen, d.h. regelhafte Beziehungen, wie z. B. die Zuordnung von Buchstaben und Lauten auf den sprachlichen Ebenen der Einzelbuchstaben, der Wörter und Sätze, die es zu erlernen gilt. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 11)

Wie sinnvoll Kinder nun die oben genannten Zuordnungen lernen, hängt auch von der Wahl der Leselehrmethode ab. Grundsätzlich können folgende zwei Leselehrmethoden unterschieden werden:

- Synthetische Verfahren beginnen die Grundoperationen mit Einzelbuchstaben sowie Silben und konstruieren erst darauf Wörter, Sätze, Sinnzusammenhänge etc.
- Ganzheitliche Verfahren hingegen nehmen Wörter oder ganze Sätze, von denen Kinder anfangs nur wenige Buchstaben-Laut-Beziehungen kennen und der Rest soll aus dem Kontext etc. ganzheitlich erfasst werden.

Für die Aneignung von Schriftsystemen unter zweisprachigen Bedingungen empfiehlt sich demnach in jeder Sprache dieselbe Leselehrmethode zu verwenden sowie den Erwerb der Schriftsysteme bewusst im Sinne von einem kindgemäßen Sprachvergleich zu machen. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 11f)

Anschließend sollen nun einige in der Praxis erprobte methodische Ansätze der koordinierten Alphabetisierung vorgestellt werden. Besonders gut, dürfte sich wie generell in vielen lerntheoretischen Ansätzen, wie z.B. auch der Mnemotechnik, die Arbeit mit Farben und Symbolen eignen, damit es beim Lesen gerade anfangs nicht zu Sprachvermischungen kommt. Deshalb wurde z.B. im Rahmen des dokumentierten Schulversuchs in Berlin-Kreuzberg an der E.O. Plauen-Grundschule (1988) eine einfache Farbsymbolik, die im Unterricht verdeutlichen soll, in welcher Sprache gerade gelesen, geschrieben oder kommuniziert wird, entwickelt. So sind Buchstaben, die es z.B. nur im Türkischen gibt, rot, Buchstaben, die es nur im Deutschen gibt, schwarz und Buchstaben, die es in beiden Sprachen gibt, zweifärbig rot und schwarz. Unterstützend dazu können rote und schwarze Wortkarten, je nach Sprache, an die Gegenstände im Klassenraum gehaftet werden, um die Wiedererkennung bereits gelernter Buchstaben zu fördern und das visuelle Vokabellernen zu unterstützen. Auch das unterschiedliche Laut-Buchstaben-Verhältnis im Deutschen und im Türkischen kann mit einfachen visuellen Mitteln verdeutlicht werden. So beinhaltet z.B. die gelbe Serie, d.h. auf gelben Grund wurden je nach Sprache rote bzw. schwarze Symbole geklebt, Laute, die in beiden Sprachen gleich gesprochen und geschrieben werden, die blaue Serie steht für gleiche Buchstaben, die verschieden gesprochen werden, die grüne Serie für Laute, die zwar gleich gesprochen aber verschieden geschrieben werden, wohingegen die rote Serie für Laute und Buchstaben, die es in der jeweils anderen Sprache nicht gibt, verwendet wird. Ein weiteres erprobtes methodisches Prinzip von Nehr (1988) u.a. wäre das Reißverschlussprinzip, bei dem das bereits in der einen Sprache erworbene Graphemrepertoire zur Verschriftlichung der jeweils anderen Sprache genutzt wird. (vgl. Belke 2008: S. 134f.)

Ein anderer nennenswerter Ansatz, der positive Langzeiteffekte für den Erwerb beider Sprachen bezogen auf das sinnentnehmende Lesen und die Wortschatzentwicklung ergeben hat und an dieser Stelle noch genannt werden soll, ist „TRIAS“ aus den Niederlanden. Der Grundgedanke des Ansatzes ist die systematische Verbindung von Herkunfts- und Zweitsprachenunterricht mittels der Behandlung gleicher bzw. ähnlicher Themen, wobei die Themen zuerst in der Herkunftssprache und danach in der Zweitsprache bearbeitet werden. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 38) D.h. wie auch dieses Modell aufgezeigt hat, bewirkt der Unterricht im Medium Erstsprache nicht nur die weitere Entwicklung dieser Sprache, sondern auch höhere Leistungen in der Zweitsprache, wenn er langfristig durchgeführt wird. So wie Unterricht im Medium beider Sprachen ein starkes Instrument zur Verbesserung des

Schulerfolgs zweisprachiger SchülerInnen ist und damit auch zur Chancengleichheit mit einsprachigen SchülerInnen, natürlich nur unter Einhaltung weiterer Qualitätskriterien, führen kann. Wohingegen eine nur zusätzliche, nicht koordinierte Förderung in der Zweitsprache zwar kurzfristig den Zweitsprachenerwerb unterstützt sowie die Lernbedingungen für die übrigen Fächer verbessert, aber trotzdem vergleichsweise nur ein sehr schwaches Instrument bleibt. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 42)

Auch Nehr kam mit ihrem Schulversuch (1988) zu dem Ergebnis, dass die Kinder dank koordinierter Alphabetisierung nicht nur das Lesen im Türkischen sondern auch im Deutschen entsprechend besser gelernt haben als Kinder früherer Generationen, die nur in der Zweitsprache alphabetisiert wurden. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 78) Darüber hinaus muss noch angemerkt werden, dass Kinder die Grundoperationen des Lesens zuerst in ihrer Erstsprache und dann im Sinne von Transfereffekten auf die Zweitsprache übertragen, weshalb Lesen als einheitlicher kognitiver Prozess, der in zwei Sprachen realisiert wird, gesehen werden kann. Die Folge daraus ist auch, dass wenn Kinder generell Schwierigkeiten beim Lesen haben, diese Schwierigkeiten in der Regel auch gleichermaßen in beiden Sprachen auftreten. (vgl. Nehr/Birnkott-Rixius/Kubat/Masuch 1988: S. 89)

Rehbein (1987) hat ebenfalls auf die Bedeutung der Muttersprache beim Textverstehen und – verarbeiten hingewiesen und gezeigt, dass die Muttersprache latente Fähigkeiten in der Zweitsprache aktivieren kann. So konnten in seinem Versuch mit türkischen Kindern diese nach dem Vorlesen einer Geschichte auf Deutsch nur eine unvollständige Wiedergabe des Gehörten geben, nach dem Vorlesen derselben Geschichte jedoch auf Türkisch waren die Kinder in der Lage die Geschichte weitgehend auf Deutsch wiederzugeben. Daraus folgt, dass wenn das Verstehen in der Erstsprache gewährleistet ist, auch Sprachfähigkeiten in der zweiten Sprache freigesetzt werden, die zunächst nicht vorhanden waren. (vgl. Kupfer-Schreiner 2001: S. 39) Wodurch einmal mehr auf die Wichtigkeit zumindest der Integration der jeweiligen Erstsprache der Kinder in den schulischen Unterricht hingewiesen wird.

TEIL II: EMPIRISCHER TEIL

6 FORSCHUNGSLEITENDE FRAGESTELLUNG

Diese wissenschaftliche Arbeit hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Lesekompetenz von VolksschülerInnen mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Klasse Volksschule in ihrer Zweitsprache Deutsch festzustellen. Dazu wurde zuerst die Lesekompetenz mittels des ausgewählten Lesetests ELFE 1-6 erhoben, um im Anschluss daran die gewonnenen Ergebnisse auf mögliche Einflüsse und Zusammenhänge bzw. Unterschiede zu untersuchen. Dabei wird einerseits der Schwerpunkt auf mögliche Einflüsse des sozioökonomischen Hintergrundes der Familien und andererseits auf potentielle Auswirkungen des gewählten Schulmodells gesetzt. So unterteilt sich die Untersuchungsgruppe in eine Gruppe von Kindern, die in der Schule in ihrer jeweiligen Erstsprache sowie in ihrer Zweitsprache Deutsch koordiniert alphabetisiert werden und eine zweite Gruppe, die eine „herkömmliche“ Schule, sprich ohne koordinierte Alphabetisierung, besuchen.

Damit nun mögliche Einflussfaktoren festgestellt werden können, wurden bereits im Rahmen des vom Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur geförderten Projektes „Mehrsprachig koordinierte Alphabetisierung“⁹ mittels eines von der Universität Wien erstellten Fragebogens Daten wie etwa die Bildungs- und Berufssituation der Eltern, die Sprachverwendung der Eltern und Kinder, Herkunftsländer, die Anzahl deutschsprachiger Bücher in den Haushalten etc. erhoben. Diese Daten sollen nun im Anschluss im Rahmen einer quantitativen Auswertung mittels des Statistikprogramms SPSS mit den gewonnenen Testergebnissen des ELFE 1-6 Lesetests in Beziehung gesetzt und ausgewertet werden. An dieser Stelle muss jedoch auch kritisch angemerkt werden, dass aufgrund der kleinen Untersuchungsgruppe in dieser Arbeit höchstens Tendenzen aufgezeigt werden können.

⁹ Online in: <http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/mehrsprachige-koordinierte-alphabetisierung/>
[am 21.4.2013]

6.1 Forschungsfragen und Hypothesen

Die in dieser Forschungsarbeit untersuchten Hypothesen sind vorwiegend theoriegeleitet und resultieren demnach aus dem im 1. Teil dieser Arbeit skizzierten aktuellen Forschungsstand und den allgemeinen Annahmen zur Lesekompetenz von Kindern. Andererseits soll in dieser Arbeit auch explorativ-heuristisch, sprich Hypothesen generierend gearbeitet werden. Letzteres kommt vor allem dann zum Tragen, wenn es sich um Hypothesen handelt, die über die eigentlichen zentralen Forschungsfragen hinausgehen, sich jedoch aufgrund der bereits vorhandenen erhobenen Daten eines näheren Blickes würdig erweisen.

Die grundlegenden Forschungsfragen dieser Arbeit lauten:

- ⇒ FF1: Gibt es Unterschiede in der Lesekompetenz im Deutschen (L2) zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Volksschulklasse, die in ihrer L1 und L2 koordiniert alphabetisiert wurden und jenen, die nicht koordiniert alphabetisiert wurden?
- ⇒ FF2: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz im Deutschen von SchülerInnen am Ende der 1. Klasse Volksschule und ihrem sozioökonomischen Hintergrund?

Diese zwei Forschungsfragen sollten am Ende dieser Arbeit mittels quantitativer Forschung als beantwortet gelten.

7 METHODISCHES VERFAHREN

Ziel empirischer Forschungsmethoden im DaF/DaZ-Bereich sollte stets die begründete Konsolidierung oder Veränderung konkreter Formen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sein. Dafür greift sie auf forschungsmethodologische Prinzipien und Forschungsmethoden aus Nachbardisziplinen wie etwa der Psychologie und den Sozialwissenschaften zurück und ergänzt diese um Verfahren der (angewandten) Sprachwissenschaften. Wobei die Forschungsmethodik dabei stets so anzulegen ist, dass sie

Probleme aus der Praxis aufgreift und wieder in die Praxis z. B. in Form von Empfehlungen, Bestätigungen, Handlungsalternativen etc. zurückführt. (vgl. Riemer/Setterini 2010: S. 764f.) Deshalb soll auch im Zuge dieser Forschungsarbeit ein möglicher Effekt des gewählten Schulmodells auf die Lesekompetenz der Kinder untersucht werden, um daraus im besten Fall eine entsprechende Empfehlung ableiten zu können.

Allgemein können in der empirischen Forschung zwei forschungsmethodologische Paradigmen, die disziplinübergreifend als *qualitative* und *quantitative* Forschungsansätze bezeichnet werden, unterschieden werden. Während die Erfahrungsrealität in qualitativer Forschung verbalisiert wird, wird sie in der quantitativen Forschung numerisch beschrieben. (vgl. Riemer/Setterini 2010: S. 765f.) Dieser Arbeit liegt nun aufgrund der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethode ein quantitativer Ansatz zu Grunde, wobei die *„Beschreibung und Erklärung menschlichen Verhaltens [...] aus der Außenperspektive [...] das Ziel quantitativer L2-Forschung, und zwar idealerweise im Rahmen generalisierbarer Gesetzmäßigkeiten.“* (Riemer/Setterini 2010: 765) ist.

Dabei sollen aufgestellte Hypothesen mit Hilfe empirischer Untersuchungen verifiziert oder falsifiziert werden. Der statistische Kennwert p (für engl. *probability*, Wahrscheinlichkeit) gibt dabei an, mit welcher Wahrscheinlichkeit das in der Stichprobe gefundene Ergebnis für die Population verallgemeinerbar ist. Dabei wird häufig in $p < 0,05$ (nicht signifikant), $p \leq 0,05^*$ (signifikant), $p \leq 0,01^{**}$ (sehr signifikant) und $p \leq 0,001^{***}$ (hoch signifikant) unterschieden, wobei Signifikanz jedoch nicht mit der Bedeutsamkeit statistischer Ergebnisse verwechselt werden darf. Denn so können bei sehr großen Stichproben, was jedoch nicht auf diese Forschungsarbeit zutrifft, auch bereits sehr geringe Zusammenhänge bzw. Unterschiede signifikant werden. (vgl. Riemer/Setterini 2010: S. 766)

7.1 Erhebungsmethode: Fragebogen

Wie bereits erwähnt greift diese Arbeit auf bereits erhobene Daten zu den Themenfeldern Sprachverwendung der Eltern und Kinder, Anzahl der deutschsprachigen Bücher in den Haushalten, Bildungs- und Berufsstatus der Eltern etc. zurück. Diese Daten sollen nicht nur Auskunft über den familiären Hintergrund der Kinder liefern, um somit die Untersuchungsgruppe näher beschreiben zu können, sondern auch bzgl. möglicher Einflüsse

auf die Lesekompetenz der Kinder zur Analyse herangezogen werden. Die Daten wurden mittels eines Fragebogens, erstellt und durchgeführt von MitarbeiterInnen der Universität, erhoben.

Fragebögen gehören den gängigen Methoden der Datenerhebung in schriftlicher Form an. Wobei standardisierte Fragebögen häufig zur Hypothesentestung, wie dies auch in dieser Arbeit geschieht, eingesetzt werden und enthalten demnach vorwiegend geschlossene Fragen, d.h. Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien sowie halboffene Fragen. Als methodischer Vorteil geschlossener Fragen können ihre schnelle Auswertbarkeit aber auch die geringeren Anforderungen an das Ausdrucksvermögen der Befragten genannt werden. Nachdem der Fragebogen jeweils von den Eltern der Kinder, die ebenfalls über einen Migrationshintergrund verfügen und demnach Deutsch nicht ihre Erstsprache darstellt, ausgefüllt wurde, scheint diese Methode auch der Zielgruppe angepasst zu sein. Unter halboffenen Fragen hingegen werden standardisierte Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien plus zusätzlicher offener Antwortmöglichkeiten, wie z. B. „Sonstiges“ verstanden und bieten sich besonders dann an, wenn das „[...] *tatsächliche Universum möglicher Antworten auf eine Frage zwar gut abgedeckt (geschlossene Frage), aber nicht definitiv bestimmt werden kann (offene Frage)*“. (Porst 1996: 739)“ (Riemer/Settinieri 2010: S. 774) Fragebögen eignen sich darüber hinaus zur Erhebung von personenbezogenen Daten und/oder zur Erhebung von Kernvariablen. (vgl. Riemer/Settinieri 2010: S. 773f.) Auch in dieser Arbeit wurde die Erhebungsmethode eingesetzt, um vorwiegend personenbezogene Daten zu erheben, die im Anschluss mit den Testergebnissen der SchülerInnen in Beziehung gesetzt werden sollen.

7.2 Erhebungsinstrument: ELFE 1-6

Als Erhebungsinstrument der Lesekompetenz wurde der ELFE 1-6 Leseverständnistest herangezogen. Dieser Test wurde deshalb ausgewählt, weil es sich um einen normierten Leseverständnistest handelt, der in den ersten sechs Schulklassen eingesetzt werden kann. Dabei stand der Gedanke im Mittelpunkt diesen Test möglicherweise jährlich wiederholen zu können, um auch den Leistungsverlauf mittels eines Tests bei den Kindern im Laufe ihrer Volksschulzeit oder darüber hinaus weiterverfolgen zu können. Außerdem prüft ELFE 1-6

nicht nur basale Lesestrategien, sondern auch die Fähigkeit zum Verstehen von Sätzen und Texten.

Das Leseverständnis wird dabei auf folgenden Ebenen erfasst:

- Wortverständnis (Dekodieren, Synthese)
- Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung)
- Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten)
- Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken)

(vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 12)

Beim Wortverständnistest sind einem Bild mehrere Wortalternativen, die einander möglichst graphemisch und phonemisch ähneln, gegenübergestellt und die Kinder müssen unter den vorgegebenen Alternativen die Richtige auswählen. Insgesamt umfasst dieser Testteil 72 Items, die aus ein- bis viersilbigen Wörtern bestehen. Die zweite Unteraufgabe umfasst, wie bereits erwähnt, das Leseverständnis auf Satzniveau, wobei die Aufgabe darin besteht, jene Alternative zu finden, die in den Satz passt. Das Itempool besteht aus insgesamt 28 Sätzen, bei denen das Tragewort ein Substantiv, ein Verb, ein Adjektiv, eine Konjunktion oder eine Präposition sein kann, wobei durch die Verwendung von Konjunktionen auch grammatikalische Kompetenzen der Kinder berücksichtigt werden. Die jeweils insgesamt 5 Auswahlalternativen gehören wiederum derselben Wortart an und ähneln sich nach Möglichkeit ebenfalls graphemisch und phonemisch. Der letzte und dritte Untertest ist dem Leseverständnis auf Textniveau gewidmet, wobei dem Kind ein Text sowie eine Frage dazu dargeboten werden und das Kind die richtige Alternative finden muss. Die Aufgaben wurden dabei wiederum so ausgewählt, dass verschiedene Niveaustufen des Textverständnisses repräsentiert sind. Während einige Aufgaben das Auffinden von isolierten Informationen, die in dem Text eingebettet sind, erfordert, erfordern andere das Bilden anaphorischer Bezüge, sprich satzübergreifendes Lesen. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 32f.)

An dieser Stelle muss jedoch auch kritisch angemerkt werden, dass der Teil zur Überprüfung des Textverständnisses für die SchülerInnen am Ende der 1. Volksschule noch weit über ihren Kompetenzen zu liegen scheint und somit natürlich zu generellen schlechten Testergebnissen aber vor allem auch zur Aufregung besorgter LehrerInnen bei der Testdurchführung geführt hat. Im Übrigen befinden sich alle Testergebnisse eher im unteren Bereich, was jedoch aus

dem Umstand resultiert, dass der Test eben für die Schulstufen eins bis sechs konzipiert wurde. Deshalb wurden die Rohwerte¹⁰ auch in Normwerte (z- und T-Äquivalenzwerte sowie Prozentränge) für jeden einzelnen Untertest sowie für den Gesamttest umgewandelt, damit die Ergebnisse mit den Leistungen der Kinder der gleichen Klassenstufe verglichen werden können. Diese Werte finden sich in Form von Tabellen im Handbuch zum ELFE 1-6 Leseverständnistest wieder. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 26) Die Normierungsstichprobe besteht im Übrigen aus insgesamt 4.893 Kindern aus 12 Bundesländer der BRD und Südtirol. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 9)

An dieser Stelle soll nun kurz die Bedeutung der Kennwerte näher beschrieben werden. Der Prozentrang (PR)¹¹ gibt jeweils an, wie viel Prozent der Kinder aus der Vergleichsgruppe (Normierungsstichprobe) im Vergleich zum getesteten Kind genauso viele oder weniger Aufgaben korrekt bearbeitet haben. Wobei die Leistung des Kindes umso besser ist, je höher der entsprechende PR ist und umgekehrt. Damit auch mögliche Schwankungen der Leistungen der Kinder z. B. aufgrund der Tagesverfassung etc. mitberücksichtigt werden können, muss bei der Interpretation der Ergebnisse das sog. Konfidenzintervall berücksichtigt werden, wobei die Berechnung des Konfidenzintervalls für die Prozentränge nach Hays und Winkler (1970) geschehen ist. Der z-Äquivalenzwert entspricht dem z-Wert¹² der Standardnormalverteilung, der wiederum dem Konfidenzkoeffizient (ebenfalls nach Hays und Winkler 1970) entspricht. Zur Ermittlung des Gesamtwertes werden nun diese z-Äquivalenzwerte aufaddiert und basierend auf dem sich ergebenden Summenwert z_{kum} kann das Gesamtergebnis des Kindes nachgeschlagen werden. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 27f.)

Nachdem das Ziel dieser Masterarbeit jedoch nicht der Vergleich der Lesekompetenz mit SchülerInnen der gleichen Schulstufe generell ist, sondern der Vergleich der Untersuchungsgruppe untereinander, wird in dieser Arbeit hauptsächlich mit den Rohwerten der Testergebnisse gearbeitet, weil diese für die Allgemeinheit übersichtlicher und verständlicher zu sein scheinen. Jedoch können anhand der Rohwerte berechnete Mittelwerte

¹⁰ Jede korrekt gelöste Aufgabe entspricht dabei einem Rohpunkt aus dessen Addition sich der Rohwert ergibt. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 9)

¹¹ Der Prozentrang macht zwei Werte miteinander vergleichbar und gibt für jede Person an, wie viel Prozent aller Mitglieder eines Kollektivs einen größeren oder kleineren Wert erhalten haben. (vgl. Bortz 2005: S. 45)

¹² Z-Werte dienen dazu Testwerte zweier Personen miteinander zu vergleichen, die verschiedenen Kollektiven angehören. D.h. um die Abweichungen zweier Leistungen vom Mittelwert besser vergleichbar zu machen, müssen sie zuvor an der Unterschiedlichkeit aller Werte im jeweiligen Kollektiv relativiert werden. Dies geschieht nun dadurch, dass die Abweichungen durch die Standardabweichung im jeweiligen Kollektiv dividiert werden, wobei eben dieser Wert als z-Wert bezeichnet wird. (vgl. Bortz 2005: S. 44f.)

anschließend in die angegebenen Normwerte umgewandelt werden, um zu schauen, wo sich die Kinder bezogen auf ihre AltersgenossInnen befinden.

Damit in der Forschung Qualität gesichert werden kann, sind gewisse Gütekriterien als explizit gemachte Beurteilungskriterien, einzuhalten. Auch wenn sich diese in der qualitativen und quantitativen Forschung unterscheiden, so kann *Transparenz* als beiden Paradigmen übergeordnetes Gütekriterium angesehen werden. Transparenz wird dabei als Bedingung für die Nachvollziehbarkeit von Forschung angesehen, wobei nach Bärenfänger und Stevener (2001) folgende zehn Punkte in der Forschung als transparent zu machen gelten: Datenerhebungsverfahren, ProbandInnen, Apparatur, Material, Design und Ablauf, Gegenstände, Operationalisierung, Maße, Gütekriterien sowie Durchführbarkeit. (vgl. Riemer/Settinieri 2010: S. 769)

In der quantitativen Forschung gelten darüber hinaus noch die *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* als einzuhaltende Gütekriterien. *Objektivität* meint dabei, dass Datenerhebung, -analyse und -interpretation vom jeweiligen Beobachter unabhängig sein sollten. D.h. unabhängig vom Beobachter sollten dieselben Ergebnisse erzielt werden, wobei jedoch höchstens intersubjektive Nachvollziehbarkeit erreicht werden kann. . (vgl. Riemer/Settinieri 2010: S. 769) Bei ELFE 1-6 wird nun die *Durchführungsobjektivität* erreicht, wenn sich die TestleisterInnen an die Anweisungen im dazugehörigen Handbuch halten. Die *Auswertungsobjektivität* wiederum wird durch die eindeutige Festlegung der richtigen Antworten gesichert und die *Interpretationsobjektivität* ergibt sich durch den Vergleich der Testpersonen mit denen der Normierungsstichprobe. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 34)

Reliabilität hingegen bezieht sich auf die Forderung, dass auch ein erneutes Messen mit einer vergleichbaren Stichprobe zum gleichen Ergebnis führen sollte und meint somit die Zuverlässigkeit des Tests. (vgl. Riemer/Settinieri 2010: S. 770) ELFE 1-6 garantiert nun die *Reliabilität* dadurch, dass die Itemselektion zuerst mittels eines Computerprogramms getestet und danach auch nochmals wiederholt wurde, um die Trennschärfe und Schwierigkeiten der Aufgaben zu ermitteln. . (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 35f.)

Validität gilt als höchstes aller Gütekriterien und bezieht sich auf die Operationalisierung der Messmethode, wobei Forschung dann als valide gilt, wenn eine andere Messmethode zu den gleichen Ergebnissen geführt hätte. Dabei muss noch zwischen *interner* und *externer Validität*

unterschieden werden, wobei Ergebnisse dann intern valide sind, wenn sie eindeutig zu interpretieren sind. *Externe Validität* hingegen bezieht sich auf die Frage, inwiefern die Ergebnisse über die Stichprobe hinaus verallgemeinerbar sind. (vgl. Riemer/Settinieri 2010: S. 770) ELFE 1-6 beinhaltet nun Aufgaben aus den Bereichen Wort-, Satz- und Textverständnis, die alle als unmittelbarer Indikator für das Leseverständnis des jeweiligen Fähigkeitsniveaus angesehen werden können. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 37)

7.3 Auswertungsmethoden

Die mittels ELFE 1-6 und Fragebogen erhobenen Daten sollen nun im Anschluss mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS ausgewertet werden. Zur allgemeinen Darstellung der Daten können dabei deskriptivstatistische Verfahren wie die Bestimmung von Häufigkeiten angewendet werden, damit die erhobenen Daten übersichtlicher präsentiert werden können. (vgl. Bortz 2005: S. 163) Dieses statistische Verfahren liefert jedoch noch keine Aussagen über Zusammenhänge, Korrelationen etc. Deshalb soll im Zuge dieser Arbeit das Hauptaugenmerk auf Mittelwertvergleiche sowie auf bivariate Korrelationen und aufgrund der relativ kleinen Stichprobe auch auf Nichtparametrische Test wie dem Mann Whitney Test, um mögliche Zusammenhänge auf Signifikanzen prüfen zu können, gelegt werden. Wie jedoch bereits angemerkt, handelt es sich bei dieser Arbeit um eine sehr kleine Stichprobe, die es kaum erlaubt wirklich von Signifikanzen zu sprechen und die Ergebnisse sollten daher eher als möglicher Trend angesehen werden.

Der *Mittelwert* oder auch das *arithmetische Mittel* gehört den Maßen der zentralen Tendenz an, entspricht dem gemeinhin bekannten Durchschnittswert und wird für die Auswertung der erhobenen Testergebnisse herangezogen, nachdem er mindestens ein Intervallskalenniveau¹³ voraussetzt. Ziel dabei wird sein zu sehen, welche der beiden Schulgruppen im Mittel besser abschneidet. Damit die Mittelwerte auch Aussagekraft besitzen wird als Streuungsmaß auch die Standardabweichung, die für intervallskalierte Werte üblich ist, berechnet. So gibt die Streuung an, wie weit die Werte einer Verteilung streuen. So repräsentiert ein Mittelwert die Verteilung umso weniger, je größer die Streuung ist. (vgl. Bortz 2005: S. 166f.)

¹³ In einer Intervallskala können die Merkmalsausprägungen einer Variable nicht nur der Größe nach geordnet werden, sondern es kann auch angegeben werden, welchen Abstand die einzelnen Merkmalsausprägungen voneinander haben. (vgl. Wüstenhagen 2005: S. 29)

Damit zwei Merkmale, wie etwa die Sprachverwendung der Eltern und das Testergebnis der Kinder, zueinander in Beziehung gesetzt werden können, wird u.a. die *bivariate Statistik* eingesetzt.

„Bei der Korrelationsrechnung werden die Produkte korrespondierender Abweichungen (von den jeweiligen Mittelwerten) bestimmt und an der Anzahl aller Fälle sowie an den Standardabweichungen der beiden Variablen relativiert.“ (Bortz 2005: S. 168)

Eine Korrelation ist nun positiv, wenn hohe Werte auf x mit hohen Werten auf y einhergehen. Gehen jedoch hohe Werte auf x mit niedrigen Werten auf y einher, dann ist sie negativ. Jedoch bedeutet das Vorliegen eines Zusammenhangs zwischen zwei Variablen keinesfalls, dass die eine Variable die andere kausal bedingt, sondern das Merkmal kann höchstens zur Vorhersage des Anderen, jedoch ohne von einer Kausalwirkung auszugehen, eingesetzt werden. (vgl. Bortz 2005: S. 168f.)

Nachdem t-Tests bei kleineren Stichprobenumfängen eher nicht eingesetzt werden sollten, wird diese Arbeit auf spezielle, voraussetzungsärmere Verfahren wie dem *U-Test* von Mann-Whitney zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben sowie dem *H-Test* von Kruskal und Wallis, die den nicht-parametrischen Tests, die somit nicht an die Normalverteilungsvoraussetzung angeknüpft sind, angehören, zurückgreifen. Die Prüfgröße *U* (Mann-Whitney) bestimmt dabei, wie häufig ein Rangplatz in der einen Gruppe größer ist als die Rangplätze in der anderen Gruppe. (vgl. Bortz/Schuster 2010: S. 130f.)

Neben dem *U-Test* von Mann & Whitney (1947) wird im Fall von ordinalskalierten¹⁴ abhängigen Variablen auf die sogenannte Rangvarianzanalyse zurückgegriffen. Dabei ist der am weitesten verbreitete Test der *H-Test* von Kruskal und Wallis (1952). Die Rangvarianzanalyse testet nun, ob es zwischen den Subpopulationen (Gruppen, Bedingungen etc.) keine Unterschiede in der zentralen Tendenz, d.h. ob die Mediane aller Gruppen auf Populationsebene identisch sind, gibt. Voraussetzung des *H-Tests* ist, dass die Stichproben sowie die Messwerte innerhalb einer Gruppe voneinander unabhängig sind. (vgl. Eid/Gollwitzer/Schmitt 2010: S. 438ff.)

¹⁴ In einer Ordinalskala können die Merkmalsausprägungen einer Variable in eine Rangordnung gebracht werden, d.h. es ist somit möglich auszusagen, dass eine Merkmalsausprägung geringer, gleich oder größer als eine andere Merkmalsausprägung ist. Beispiele sind etwa Bildungsniveau, Schulnoten etc. (vgl. Wüstenhagen 2005: S. 29)

7.4 Untersuchungsgegenstand

Der Untersuchungsgegenstand setzt sich gemäß der Fragestellung aus insgesamt 26 Kindern mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache entweder BKS oder Türkisch ist, am Ende der 1. Klasse Volksschule zusammen. Nachdem eine zentrale Fragestellung dieser Arbeit ist, ob ein Zusammenhang zwischen koordinierter Alphabetisierung und der Lesekompetenz besteht, wurden insgesamt rund 15 SchülerInnen, die koordiniert alphabetisiert, sprich in ihrer Erst- und Zweitsprache, der Volksschule Ortnergasse¹⁵ in Wien sowie 11 SchülerInnen der Volksschule Johnstraße¹⁶, die nur in Deutsch, sprich ihrer Zweitsprache, alphabetisiert werden, getestet. Leider konnten aus Krankheitsgründen etc. nicht alle vorgesehenen Kinder getestet werden.

8 AUSWERTUNG

Unter Bezug auf den bereits dargestellten theoretischen Hintergrund folgt nun die Auswertung anhand des vorhin beschriebenen Untersuchungsdesign. Zuerst sollen dabei die Hypothesen der präsentierten zentralen Forschungsfragen überprüft werden, um im Anschluss daran mittels der erhobenen Daten Hypothesen generierend zu arbeiten.

8.1 Zentrale Forschungsfragen

Im ersten Schritt sollen nun die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit ausführlich beantwortet werden.

8.1.1 Lesekompetenz und koordinierte Alphabetisierung

Die erste zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

- ⇒ FF1: Gibt es Unterschiede in der Lesekompetenz im Deutschen (L2) zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Volksschulklasse, die in ihrer L1 und L2 koordiniert alphabetisiert werden und jenen, die nicht koordiniert alphabetisiert werden?

¹⁵ Siehe in: http://ortnergasse.webonaut.com/og_v3/schule.html

¹⁶ Siehe in: <http://www.schulen.wien.at/schulen/915051/>

Ausgehend von der Interdependenzhypothese, die besagt, dass es eine allgemeine sprachübergreifende Lesefähigkeit gibt, die auch auf eine zweite Sprache transferiert (vgl. Ehlers 2003, S. 288) und den Untersuchungsergebnissen der Bilingualismusforschung von Cummins, die auf eine gesicherte Erstsprachenbasis, die sich auch positiv auf den Zweitspracherwerb auswirken soll, hinweisen (vgl. Strunz 2001: S. 16), sowie den gängigen Theorien zum Lernen, wonach durch die Verknüpfung von neuem Wissen mit Alten gelernt wird (vgl. Fürstenau 2004: S. 38) und ausgehend von den im Kapitel 4.3. dargestellten Forschungsergebnissen, die größtenteils zu dem Ergebnis kamen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die bilingual unterrichtet werden, bessere Testergebnisse als Kinder mit Migrationshintergrund, die nur in ihrer Zweitsprache unterrichtet werden, aufweisen, kann nun folgende Hypothese abgeleitet werden:

⇒ H1: SchülerInnen, die sowohl in ihrer L1 als auch in Deutsch (L2) koordiniert alphabetisiert werden, erzielen beim ELFE 1-6 Leseverständnistest bessere Leistungen als SchülerInnen ohne koordinierte Alphabetisierung.

Mittelwertvergleich: Testergebnisse pro Schultyp

Schule		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
Johnstraße	Mittelwert	11,09	4,55	2,09	-1,1400
	N	11	11	11	11
	Standardabweichung	8,117	3,236	1,758	2,02434
Ortnergasse	Mittelwert	13,20	6,13	3,00	-,4467
	N	15	15	15	15
	Standardabweichung	4,960	3,114	1,558	1,36184
Insgesamt	Mittelwert	12,31	5,46	2,62	-,7400
	N	26	26	26	26
	Standardabweichung	6,424	3,203	1,675	1,67326

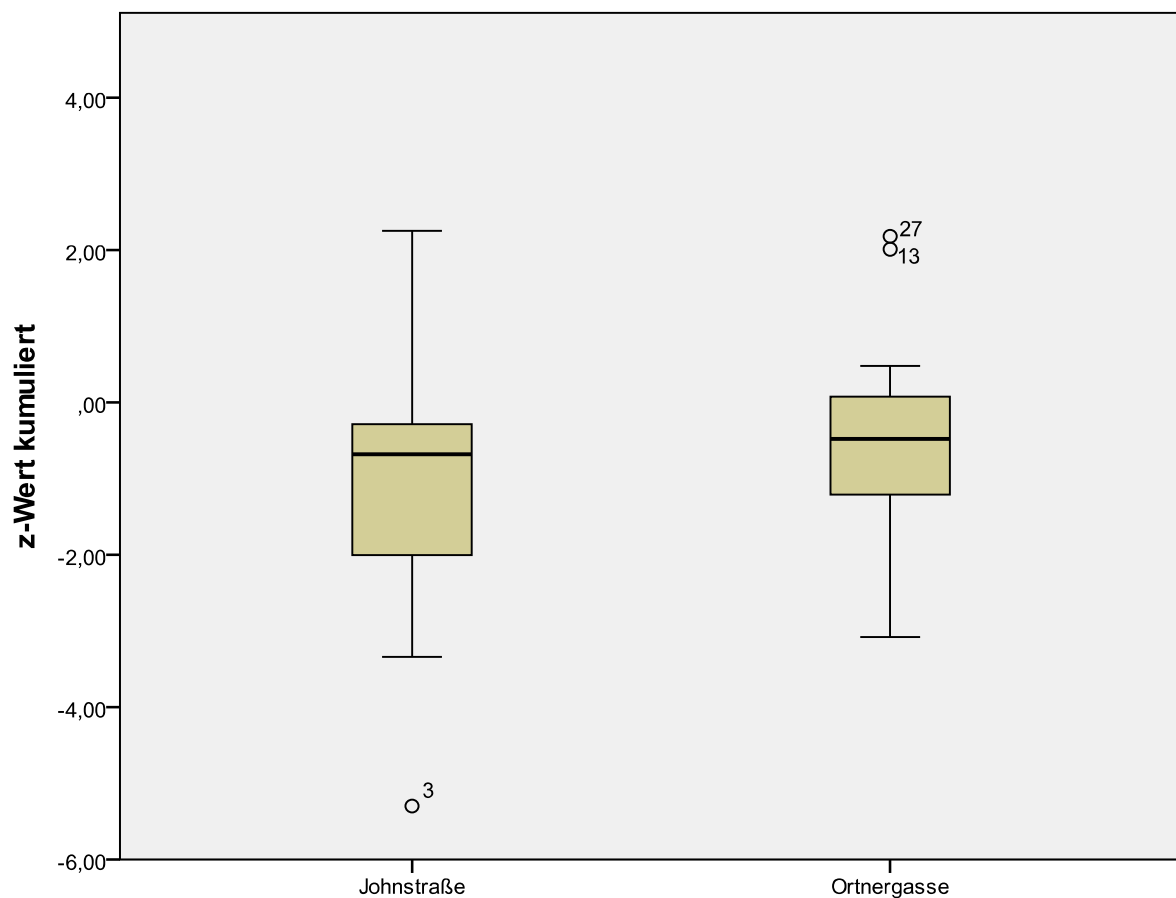
Tab.: 1

Ausgehend von diesen Ergebnissen kann festgestellt werden, dass sowohl die Rohwerte der einzelnen Untertests als auch der z-Wert des gesamten Tests bei den SchülerInnen der Ortnergasse (13,2 beim Wortverständnis, 6,13 beim Satzverständnis, 3,00 beim Textverständnis und einem durchschnittlichen z-Wert von -1,14 auf das gesamte Testergebnis), die in ihrer Erst- und Zweitsprache koordiniert alphabetisiert werden, im Klassenschnitt höher liegen als bei den SchülerInnen ohne koordinierte Alphabetisierung und auch über dem Gesamtdurchschnitt liegen, wohingegen die Mittelwerte der Johnstraße

darunter liegen. Jedoch sagt diese Tabelle noch nichts darüber aus, ob auch ein signifikanter Zusammenhang mit dem Schultyp als solcher und den Leseverständnistestergebnissen vorliegt. Des Weiteren streuen die Werte der Ortnergasse auch weniger als die Werte der erzielten Testergebnisse in der Johnstraße, d.h. die Ergebnisse der SchülerInnen in der Ortnergasse liegen näher beinander.

Die unten angeführte Grafik soll anhand des Gesamttestergebnisses, das mittels des kumulierten z-Wertes ermittelt werden konnte, die Streuung besser veranschaulichen. Der Boxplot zeigt sehr schön auf, dass auch wenn der Mittelwert sehr nahe beinander liegt, der Großteil der SchülerInnen der Johnstraße eher unter dem allgemeinen Klassenmittelwert liegt, während in der Ortnergasse die Testergebnisse der einzelnen Kinder näher zusammen liegen, wodurch nicht nur von einem allgemeinen besseren Klassendurschnitt sondern auch von einer größeren Homogenität der einzelnen Testergebnisse ausgegangen werden kann.

Grafik 1: z-Wert kumuliert pro Schule



Nachdem der Mittelwertvergleich jedoch noch nicht aussagt, ob die durchschnittlich besseren Ergebnisse der SchülerInnen der Ortnergasse auch einen signifikanten Zusammenhang mit der koordinierten Alphabetisierung aufweisen, muss im Anschluss daran noch der *U*-Test von Mann & Whitney (1947) durchgeführt werden. Nachdem die Ergebnisse keinen signifikanten Zusammenhang, weder bei den einzelnen Untertests noch das Gesamtergebnis betreffend, aufweisen, muss die in dieser Arbeit aufgestellte Hypothese als falsifiziert betrachtet werden. Ausgehend jedoch von den höheren Mittelwerten jedes einzelnen Untertests, so wie demzufolge natürlich auch das Gesamtergebnis betreffend, kann sehr wohl, zumindest die zwei Untersuchungsgruppen in dieser Forschungsarbeit betreffend, von einem Zusammenhang koordinierter Alphabetisierung mit dem Lesetestverständnis in der Zweitsprache von SchülerInnen am Ende der 1. Klasse Volksschule ausgegangen werden. Dadurch kann auch an die bereits dargestellten Forschungsergebnisse im Kapitel 4.3 dieser Arbeit angeknüpft werden.

***U*-Test: Schule und Lesekompetenz**

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Schule gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,450	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Schule gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,319	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Schule gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,118	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Schule gleich.	Mann-Whitney-U-Test unabhängiger Stichproben	,516	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 2

Damit nachgesehen werden kann, wo sich die Testergebnissen der zwei untersuchten Klassen nun im Vergleich zu ihren AltersgenossInnen befinden, sollen im Anschluss noch kurz die Prozenträngen mit den dazugehörigen Normwerten verglichen werden.

Testergebnisse pro Schule im Vergleich mit den Normwerten

Schule	PR Wort	PR Satz	PR Text	PR Gesamt
Johnstraße	24,7	45,9	34,9	31,8
Ortnergasse	34,4	54,5	46,2	39,1

Tab.: 3

(vgl. Lehnhard/Schneider 2006: S. 53 & S. 64)

Ein PR zwischen 0 und 10 bedeutet, dass das Leserverständnis des Kindes sehr schwach ausgeprägt ist, ein PR zwischen 10 und 25, dass das Kind über ein unterdurchschnittliches Leserverständnis verfügt, ein PR zwischen 25 und 75, dass das Kind ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis besitzt, ein PR zwischen 75 und 90, dass das Kind über ein überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis aufweist und liegt der PR zwischen 90 und 100, so verfügt das Kind über ein weit überdurchschnittlich gut ausgeprägtes Leseverständnis. (vgl. Lehnhard/Schneider 2006: S. 27) Demnach kann allgemein festgehalten werden, dass sich sowohl der Klassenschnitt der Testergebnisse der Johnstraße sowie Ortnergasse im Normalbereich befinden, außer beim Wortverständnis der Johnstraße, da liegt das durchschnittliche Klassentestergebnis noch im Bereich eines unterdurchschnittlichen Leseverständnisses. Dies ist insofern interessant, nachdem der Wortverständnistest auch durch die bildhafte Darstellung der gesuchten Begriffe eigentlich am ehesten dem Niveau des zu erwartenden Leseverständnisses der VolksschülerInnen am Ende der 1. Klasse entspricht. Am höchsten fällt im Übrigen das Testergebnis im Klassendurchschnitt beim Untertest Satzverständnis aus, wohingegen mit fast 16 Prozentpunkten Vorsprung der Ortnergasse auch der Unterschied der einzelnen Klassendurchschnitte beim Textverständnis am größten ist.

Testergebnisse gesamt im Vergleich mit den Normwerten

	Wort	Satz	Text	Gesamt
Mittelwert der Schulen gesamt	12,31	5,46	2,62	-,7400
PR Wert der Schulen gesamt	29,9	45,9	46,2	35,6

Tab.: 4

(vgl. Lehnhard/Schneider 2006: S. 53 & S. 64)

Vergleicht man nun die Testergebnisse gesamt, d. h. unabhängig vom Schultyp, mit den Normwerten der AltersgenossInnen am Ende der 1. Klasse Volksschule, so kann festgehalten werden, dass alle Testergebnisse einen PR zwischen 25 und 75 aufweisen und somit Kinder

mit Migrationshintergrund, zumindest die Untersuchungsgruppe dieser Forschungsarbeit betreffend, über ein völlig normal ausgeprägtes Leserverständnis aufweisen.

8.1.2 Lesekompetenz und sozioökonomischer Hintergrund

Im Anschluss daran soll nun die zweite zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit überprüft werden:

⇒ FF2: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz im Deutschen von SchülerInnen am Ende der 1. Klasse Volksschule und ihrem sozioökonomischen Hintergrund?

Diese Forschungsfrage sowie die im Anschluss daraus resultierenden Hypothesen leiten sich von dem bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit skizzierten Forschungsergebnissen ab. So konnte nicht nur die IGLU-Studie einen Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und erreichtem Leistungsniveau in Deutschland, auch beim Lesen, nachweisen (vgl. u.a. Gogolin/Neumann/Roth 2003: S. 15ff.), sondern auch die OECD-Länderprüfung ergab, dass die Leseleistung der österreichischen SchülerInnen überdurchschnittlich stark vom Sozialstatus ihrer Familien abhängt. (vgl. Reiter 2005: S. 19f.)

Darüber hinaus kommen auch Reich/Roth (2002) sowie Gogolin/Neumann (1997) zu dem Ergebnis, dass sich der allgemeine Spracherwerb als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht. Wobei v.a. die Spracherfahrung und die literale Praxis im Elternhaus für die Worterkennung und Entwicklung von Wortschatz eine wichtige Rolle zu spielen scheinen. (vgl. Ehlers 2004: S. 6)

Nachdem die Stellung auf dem Arbeitsmarkt in enger Verbindung mit der materiellen sowie sozialen Lage und somit den Lebenschancen der Bevölkerung steht, soll zunächst überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf der Eltern mit dem Leseverständnis der Kinder mit Migrationshintergrund festgestellt werden kann. Hierzu wurde die mittels Fragebogen erhobene berufliche Stellung der Eltern in den internationalen sozioökonomischen Index ISEI (Socio-Economic Index of Occupational Status), entwickelt von Ganzeboom und Treimann (1993, 1996, 2003), umgewandelt. Die Konstruktion von ISEI setzt dabei Berufsangaben, die nach der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) verschlüsselt wurden, voraus. Die Wahl auf ISEI

fiel unter anderem auch deshalb, weil dieser auch in PISA beim internationalen Vergleich als Standardindikator für die sozioökonomische Stellung der Eltern verwendet wurde. (vgl. Schimpl-Neimanns, online 2013)

⇒ H2: Zwischen dem aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf der Mutter und dem Leseverständnis in der L2 der Kinder mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Klasse Volksschule besteht ein Zusammenhang.

⇒ H3: Zwischen dem aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf des Vaters und dem Leseverständnis in der L2 der Kinder mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Klasse Volksschule besteht ein Zusammenhang.

Bevor jedoch die Hypothesen überprüft werden, soll ein kurzer Überblick der jeweiligen beruflichen Situation und Tätigkeiten der Mütter und Väter der Kinder geboten werden.

Häufigkeiten: Berufssituation der Mutter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	1	3,2	5,0	5,0
vollzeitbeschäftigt	6	19,4	30,0	35,0
teilzeitbeschäftigt	7	22,6	35,0	70,0
arbeitsuchend	2	6,5	10,0	80,0
anderes	4	12,9	20,0	100,0
Gesamt	20	64,5	100,0	
Fehlend 9999	11	35,5		
Gesamt	31	100,0		

Tab.: 5

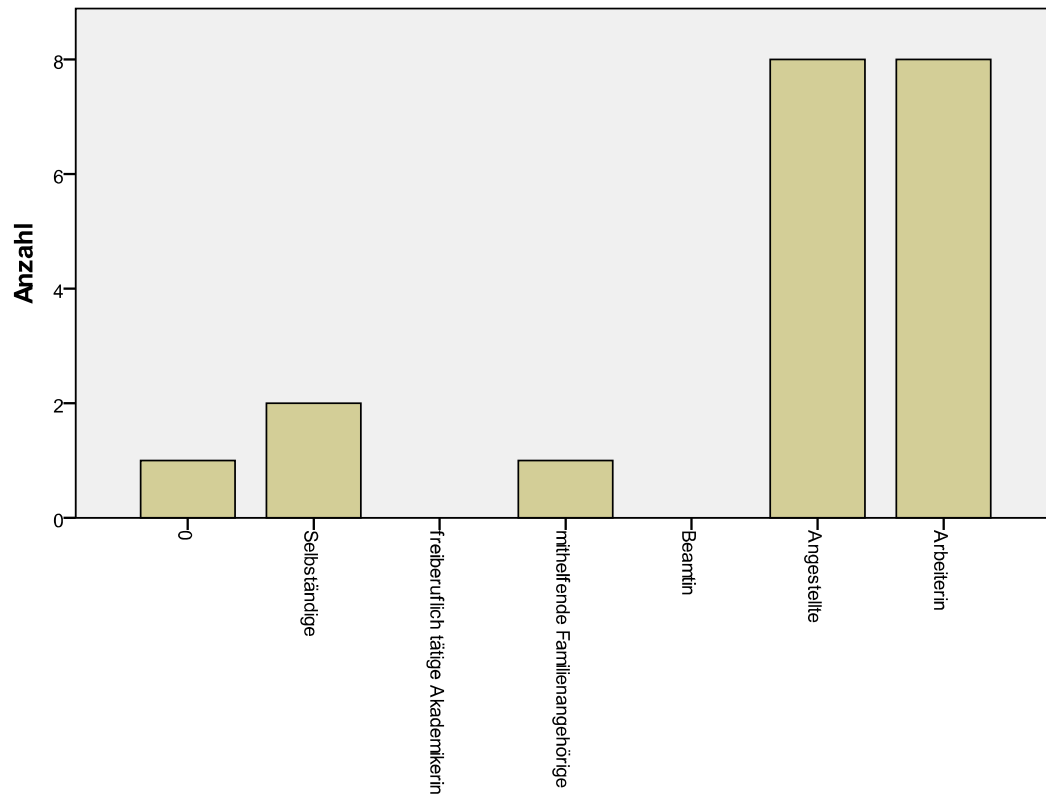
Häufigkeiten: Berufssituation des Vaters

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 0	1	3,2	4,3	4,3
vollzeitbeschäftigt	20	64,5	87,0	91,3
Arbeitsuchend	2	6,5	8,7	100,0
Gesamt	23	74,2	100,0	
Fehlend 9999	8	25,8		
Gesamt	31	100,0		

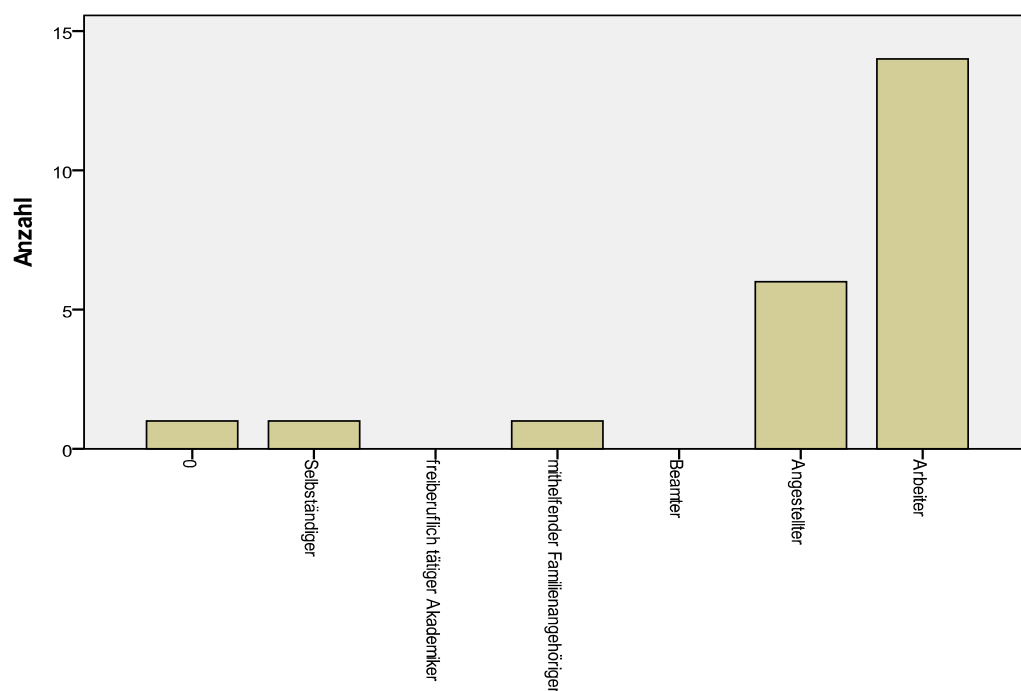
Tab.: 6

So zeigt sich, dass der Großteil der Mütter mit 22,6 Prozent teilzeit- und mit 19,6 Prozent vollzeitbeschäftigt ist, wovon jeweils 8 Personen als Angestellte oder Arbeiterin arbeiten. Wohingegen rund zwei Drittel der Väter vollzeitbeschäftigt sind, wovon wiederum insgesamt 15 Personen als Arbeiter gefolgt von etwa ebenfalls 8 Personen als Angestellter tätig sind.

Grafik 2: Berufsstellung der Mutter



Grafik 3: Berufsstellung des Vaters



Werden nun die Zusammenhänge kontrolliert, so ist besonders interessant festzustellen, dass der aktuell bzw. zuletzt ausgeübte Beruf des Vaters signifikant mit dem Wortverständnis der Kinder in Zusammenhang zu stehen scheint, wohingegen die berufliche Situation der Mutter sogar einen hoch signifikanten Zusammenhang allerdings mit dem Satzverständnis der Kinder aufweist. Nachdem die Signifikanzen positive Werte ergeben, kann auch davon ausgegangen werden, dass je höher der ISEI ausfällt, desto besser sind auch die Testergebnisse der Kinder. Die aufgestellten Hypothesen können somit zumindest für die Lesekompetenz im Bereich Wortverständnis und Satzverständnis als verifiziert gesehen werden, dies gilt jedoch nicht für den Bereich des Textverständnisses sowie für das Gesamtergebnis des ELFE 1-6 Lesetests.

Ein weiterer nennenswerter Punkt ist die hochsignifikante Korrelation des Wortverständnisses auf das Satz- und Textverständnis, wohingegen das Satzverständnis nicht signifikant mit dem Textverständnis in Zusammenhang zu stehen scheint. Darüber hinaus kann auch noch festgestellt werden, dass je besser die erzielten Rohwerte der einzelnen Untertests sind, desto besser ist auch das Gesamtergebnis. Aus diesen Ergebnissen resultiert daher folgender Befund:

- ⇒ Je höher das Wortverständnis ist, desto höher ist auch das Satz- und Textverständnis der Kinder mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Klasse Volksschule.

Korrelation: aktuell bzw. zuletzt ausgeübter Beruf der Mutter/des Vaters und Lesekompetenz

		aktuell bzw. zuletzt ausgeübter Beruf der Mutter	aktuell bzw. zuletzt ausgeübter Beruf des Vaters	Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
aktuell bzw. zuletzt ausgeübter Beruf der Mutter	Korrelation nach Pearson	1	,342	,249	,720**	,034	,140
	Signifikanz (2-seitig)		,212	,352	,002	,900	,604
	N	18	15	16	16	16	16
aktuell bzw. zuletzt ausgeübter Beruf des Vaters	Korrelation nach Pearson	,342	1	,579*	,486	,444	,231
	Signifikanz (2-seitig)	,212	,212	,019	,056	,085	,389
	N	15	20	16	16	16	16
Rohwert Wort	Korrelation nach Pearson	,249	,579*	1	,512**	,688**	,768**
	Signifikanz (2-seitig)	,352	,019		,008	,000	,000
	N	16	16	26	26	26	26
Rohwert Satz	Korrelation nach Pearson	,720**	,486	,512**	1	,258	,629**
	Signifikanz (2-seitig)	,002	,056	,008		,203	,001
	N	16	16	26	26	26	26
Rohwert Text	Korrelation nach Pearson	,034	,444	,688**	,258	1	,668**
	Signifikanz (2-seitig)	,900	,085	,000	,203		,000
	N	16	16	26	26	26	26
z-Wert kumuliert	Korrelation nach Pearson	,140	,231	,768**	,629**	,668**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,604	,389	,000	,001	,000	
	N	16	16	26	26	26	26

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. * . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab.: 7

Nachdem ebenso der Grad der familiären Bildung in den sozioökonomischen Status einbezogen wird, soll nun anschließend überprüft werden, ob auch jeweils der höchste Bildungsabschluss der Eltern mit der Lesekompetenz der Kinder in der L2 in Verbindung steht. So hat u.a. Ehlers (2003) herausgefunden, dass bei Minderheitenkindern aus unteren Bildungsmilieus die Begriffsbildung und Sprachentwicklung in der L1 reduziert sind und zugleich die L2 nur unzureichend beherrscht wird, wodurch es zum Scheitern beim Übergang zum Schriftlichen in der Schule kommt. (vgl. Ehlers 2003: S. 289)

- ⇒ H4: Der höchste Bildungsabschluss der Mutter steht im Zusammenhang mit der Lesekompetenz in der L2 der Kinder mit Migrationshintergrund.
- ⇒ H5: Der höchste Bildungsabschluss des Vaters steht im Zusammenhang mit der Lesekompetenz in der L2 der Kinder mit Migrationshintergrund.

Mittelwertvergleich: Höchster Bildungsabschluss der Mutter und Lesekompetenz¹⁷

Höchster Bildungsabschluss der Mutter		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
kein Schulbesuch bzw. kein Abschluss	Mittelwert	,00	,00	,00	,0000
	N	1	1	1	1
	Standardabweichung	.	.	.	.
Lehre / Fachschule	Mittelwert	11,50	3,83	2,00	-1,7167
	N	6	6	6	6
	Standardabweichung	6,285	2,483	1,673	2,06972
Matura	Mittelwert	13,00	6,80	2,80	-,4480
	N	10	10	10	10
	Standardabweichung	7,498	3,795	1,814	1,89102
Fachhochschule / Akademie / Kolleg o.ä.	Mittelwert	14,00	7,50	2,00	-,5250
	N	2	2	2	2
	Standardabweichung	2,828	,707	,000	,06364
Hochschulabschluss	Mittelwert	13,50	6,00	2,00	-,6600
	N	2	2	2	2
	Standardabweichung	2,121	1,414	,000	,05657
Insgesamt	Mittelwert	12,10	5,62	2,29	-,8167
	N	21	21	21	21
	Standardabweichung	6,648	3,427	1,617	1,74234

Tab.: 8

¹⁷ Anmerkung: Bezüglich des Bildungsabschlusses der Mutter sowie des Vaters wurden auch jeweils Ordinaldaten erstellt und Korrelationen berechnet. Allerdings waren diese wenig aussagekräftig und wurden deshalb nicht in die Arbeit mit einbezogen, sondern der Mittelwertvergleich gewählt.

Anhand der Mittelwertvergleiche kann nun als erster Schritt festgestellt werden, dass je höher der Bildungsabschluss der Mütter und Väter ist, desto höher fällt tendenziell auch der Mittelwert der einzelnen Testergebnisse aus. Auffallend ist auch, dass zwischen dem Bildungsabschluss des Vaters und den Testergebnissen ein etwas größerer Zusammenhang bestehen dürfte, im Vergleich zum Bildungsabschluss der Mutter. Die höchsten Mittelwerte werden übrigens mit 15,25 beim Wortverständnistest und mit 10 beim Satzverständnistest erreicht, wenn der Vater über einen Abschluss an einer Fachhochschule oder Akademie o.ä. verfügt. Interessanterweise ist jedoch das Textverständnis mit 3,13 dann am höchsten, wenn der Vater zumindest über eine Matura verfügt. Des Weiteren ist auffallend, dass die Testergebnisse in den Bereichen Wort- und Satzverständnis bezogen auf den Bildungsabschluss der Mütter leicht höher ausfallen, wenn sie einen Abschluss an einer Fachhochschule o.ä. aufweisen kann als wenn sie sogar über einen Hochschulabschluss verfügt.

Mittelwertvergleich: Höchster Bildungsabschluss des Vaters und Lesekompetenz

Höchster Bildungsabschluss des Vaters		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
kein Schulbesuch bzw. kein Abschluss	Mittelwert	,00	,00	,00	,0000
	N	1	1	1	1
	Standardabweichung	.	.	.	.
Lehre / Fachschule	Mittelwert	10,00	4,00	1,75	-1,9950
	N	8	8	8	8
	Standardabweichung	5,904	2,619	1,488	1,94488
Matura	Mittelwert	14,13	5,75	3,13	-,3188
	N	8	8	8	8
	Standardabweichung	6,875	2,121	1,642	1,20885
Fachhochschule / Akademie / Kolleg o.ä.	Mittelwert	15,25	10,00	2,25	,3400
	N	4	4	4	4
	Standardabweichung	4,272	2,944	1,258	1,27778
Insgesamt	Mittelwert	12,10	5,62	2,29	-,8167
	N	21	21	21	21
	Standardabweichung	6,648	3,427	1,617	1,74234

Tab.: 9

Nachdem anhand des Mittelwertvergleichs jedoch noch nichts darüber ausgesagt werden kann, ob die Zusammenhänge nun signifikant sind, soll im Anschluss noch der *H*-Test von Kruskal und Wallis (1952) durchgeführt werden.

***H*-Test: Höchster Bildungsabschluss der Mutter und Lesekompetenz**

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss der Mutter gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,461	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss der Mutter gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,180	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss der Mutter gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,516	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss der Mutter gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,684	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanz werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 10

Ausgehend vom Hypothesentest kann nun festgehalten werden, dass in allen Fällen, außer das Satzverständnis der Kinder und den Bildungsabschluss des Vaters betreffend, die Nullhypothese zurückgewiesen werden kann. Die Hypothese muss deshalb dahingehend geändert werden:

⇒ Der höchste Bildungsabschluss der Mutter steht in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Kinder in der L2.

Aber:

⇒ Das Satzverständnis der Kinder mit Migrationshintergrund in der L2 steht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters.

H-Test: Höchster Bildungsabschluss des Vaters und Lesekompetenz

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss des Vaters gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,121	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss des Vaters gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,018	Nullhypothese ablehnen.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss des Vaters gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,173	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Höchster Bildungsabschluss des Vaters gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,153	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 11

Ob der höchste Bildungsabschluss dabei in Österreich erlangt wurde oder nicht, scheint dabei nicht mit der Lesekompetenz der Kinder in Zusammenhang zu stehen, wie der unten angeführte Hypothesentest mittels des *H*-Tests von Kruskal und Wallis (1952) aufzeigt.

H-Test: Bildungsabschluss der Mutter in Österreich und Lesekompetenz

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Bildungsabschluss der Mutter in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,248	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Bildungsabschluss der Mutter in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,097	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Bildungsabschluss der Mutter in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,296	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Bildungsabschluss der Mutter in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,421	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 12

H-Test: Bildungsabschluss des Vaters in Österreich und Lesekompetenz

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Bildungsabschluss des Vaters in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,069	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Bildungsabschluss des Vaters in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,268	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Bildungsabschluss des Vaters in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,107	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Bildungsabschluss des Vaters in Österreich erlangt gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,407	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 13

Abschließend kann auf die Forschungsfrage, ob die Lesekompetenz der Kinder mit ihrem sozioökonomischen Status, der in dieser Forschungsarbeit durch den aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf der Mutter und des Vaters sowie deren höchsten erlangten Bildungsabschluss, in einem Zusammenhang steht, nochmals festgehalten werden, dass die aktuelle berufliche Situation der Eltern nur mit dem Wort- und Satzverständnisses signifikant zusammenhängt, jedoch nicht das Gesamtergebnis oder das Textverständnis betreffend. Generell zeigt sich jedoch sehr wohl die Tendenz, dass je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto höher fallen auch die einzelnen Lesetestergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer L2 aus. Ein signifikanter Zusammenhang konnte jedoch nur zwischen dem höchsten Bildungsabschluss des Vaters und dem Satzverständnis der Kinder nachgewiesen werden.

8.2 Interessante Aspekte

Im Anschluss an die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen, sollen nun weitere mögliche Zusammenhänge der Lesekompetenz in der L2 von Kindern mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Klasse Volksschule anhand der ausgewählten Untersuchungsgruppen und der bereits erhobenen Daten mittels Fragebogen näher untersucht werden.

8.2.1 Deutschsprachige Bücher im Haushalt und Lesekompetenz

Nachdem Marx (2007) z. B. zu dem Ergebnis kam, dass die Leseumwelt in der Familie zu einem erfolgreichen Schriftspracherwerb führt, soll nun untersucht werden, ob die Anzahl der deutschsprachigen Bücher einen signifikanten Zusammenhang mit den Testergebnissen der Untersuchungsgruppe aufweisen. (vgl. Marx 2007: S. 72)

Korrelation: Kinderbücher im Haushalt und Lesekompetenz

		deutschsprachige Kinderbücher im Haushalt	anderssprachige Kinderbücher im Haushalt
Rohwert Wort	Korrelation nach Pearson	,228	,434
	Signifikanz (2-seitig)	,347	,121
	N	19	14
Rohwert Satz	Korrelation nach Pearson	,539*	,239
	Signifikanz (2-seitig)	,017	,411
	N	19	14
Rohwert Text	Korrelation nach Pearson	,033	,298
	Signifikanz (2-seitig)	,893	,302
	N	19	14
z-Wert kumuliert	Korrelation nach Pearson	,111	,099
	Signifikanz (2-seitig)	,650	,736
	N	19	14

Tab.: 14

Korrelation: Bücher im Haushalt und Lesekompetenz

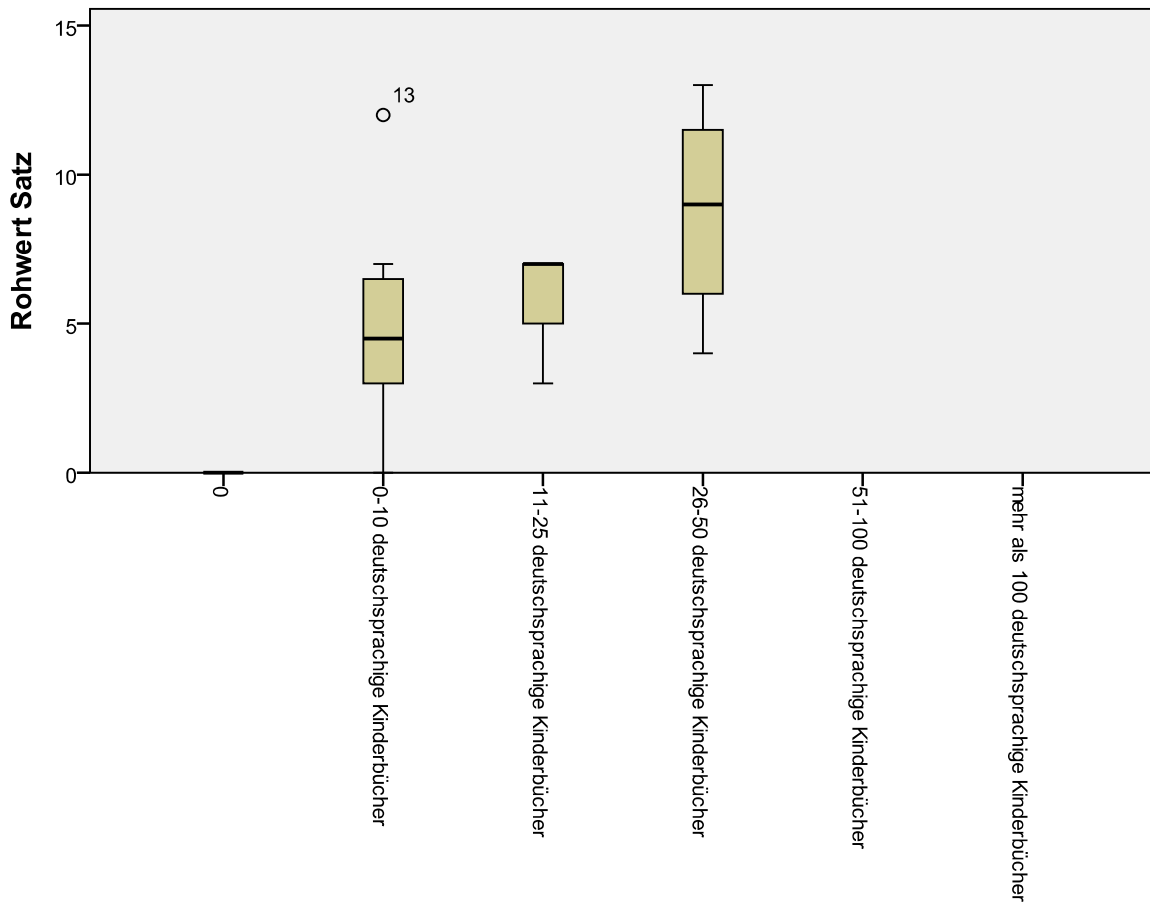
		Deutschsprachige Bücher im Haushalt	Anderssprachige Bücher im Haushalt
Rohwert Wort	Korrelation nach Pearson	,167	,305
	Signifikanz (2-seitig)	,508	,269
	N	18	15
Rohwert Satz	Korrelation nach Pearson	,578*	,054
	Signifikanz (2-seitig)	,012	,847
	N	18	15
Rohwert Text	Korrelation nach Pearson	-,094	,110
	Signifikanz (2-seitig)	,710	,695
	N	18	15
z-Wert kumuliert	Korrelation nach Pearson	,067	-,086
	Signifikanz (2-seitig)	,791	,761
	N	18	15

Tab.: 15

Die zwei angeführten Tabellen zeigen, dass nicht nur deutschsprachige Kinderbücher, sondern auch die Tatsache, ob deutschsprachige Bücher im Haushalt vorhanden sind, signifikant zumindest mit dem Satzverständnis der Kinder in Zusammenhang steht. Nachdem sich die Werte im positiven Bereich befinden, kann auch von einem positiven Zusammenspiel im Sinne, je höher die Anzahl der Bücher, desto besser ist das Satzverständnis der Kinder, ausgegangen werden. Dies ist insofern interessant, nachdem auch generell immer wieder für ein besseres Satz- und vor allem Textverständnis zum Lesen von Büchern, Texten usw. im Sprachenunterricht geraten wird. Jedoch scheint zumindest bei dieser Untersuchungsgruppe kein signifikanter Zusammenhang mit dem Textverständnis zu bestehen. Dies hängt aber auch sicherlich damit zusammen, dass am Ende der 1. Klasse Volksschule die Kinder kaum noch über ein Textverständnis verfügen, weil dieses erst aufgebaut werden muss. Allerdings muss an dieser Stelle auch kritisch angemerkt werden, dass mit den Ergebnissen sehr sorgfältig umgegangen werden muss, weil sich die Berechnung von Korrelationen erst bei größeren Stichproben bewährt hat. Dennoch kann zumindest von einem Trend ausgegangen und aus den Ergebnissen folgender Befund geschlossen werden:

- ⇒ Das Vorhandensein von deutschsprachigen Büchern in den Haushalten von Kindern mit Migrationshintergrund steht im Zusammenhang mit dem Satzverständnis in der L2.

Grafik 4: Rohwert Satz bezogen auf deutschsprachige Kinderbücher im Haushalt



Diese Hypothese wird auch noch durch die oben angeführte Grafik (4) verstärkt. So zeigt sich, dass je höher die Anzahl der deutschsprachigen Kinderbücher in den Haushalten ist, desto höher liegt im Vergleich auch der Median. Interessant ist jedoch, dass in Haushalten, die über 11 bis 25 deutschsprachige Kinderbücher verfügen, keine Werte über dem Median liegen, sondern nur im unteren Bereich. Der höchste Wert beim Satzverständnistest wird im Übrigen auch in der Gruppe erzielt, die über 26 deutschsprachige Kinderbücher im Haushalt verfügt, sowie darüber hinaus auch der niedrigste Wert dieser Gruppe noch über den Werten der anderen Gruppen im Vergleich liegt.

Auch der Mittelwertvergleich zeigt deutlich, dass die Gruppe derjenigen, die zwischen 16 und 50ig deutschsprachige Kinderbücher in den Haushalten verfügen, einen Mittelwert im Satzverständnis, der deutlich über den restlichen bzw. auch deutlich über dem Mittelwert im gesamten Klassendurchschnitt liegt, aufweisen. Auffallend ist jedoch, dass das Wort- sowie Textverständnis der Kinder dieser Gruppe am niedrigsten im Vergleich zu denjenigen, die

über weniger deutschsprachige Kinderbücher verfügen, ist bzw. sogar unter dem Klassendurchschnitt liegt.

Mittelwertvergleich: deutschsprachige Kinderbücher im Haushalt und Lesekompetenz

deutschsprachige Kinderbücher im Haushalt		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
0-10 deutschsprachige Kinderbücher	Mittelwert	12,25	5,00	2,63	-1,0725
	N	8	8	8	8
	Standardabweichung	6,563	3,586	1,685	2,22165
11-25 deutschsprachige Kinderbücher	Mittelwert	16,17	6,00	2,50	-,3733
	N	6	6	6	6
	Standardabweichung	6,274	1,673	1,975	1,74025
26-50 deutschsprachige Kinderbücher	Mittelwert	11,50	8,75	2,00	-,4000
	N	4	4	4	4
	Standardabweichung	4,123	3,775	1,414	,64874
Insgesamt	Mittelwert	12,68	5,84	2,32	-,6537
	N	19	19	19	19
	Standardabweichung	6,625	3,500	1,701	1,72425

Tab.: 16

8.2.2 Sprachverwendung und Lesekompetenz

Passend dazu soll nun im Anschluss näher auf die Sprachverwendung, im Sinne welche Sprache in der Familie, bei Freunden etc. gesprochen wird, eingegangen werden. Denn gerade dieses Thema sorgt im migrationspolitischen Kontext immer wieder für Diskussionen. So wird von der Öffentlichkeit vielfach gefordert, dass MigrantInnen auch zu Hause, in der Schule etc. doch die Sprache des jeweiligen Landes sprechen sollten. In manchen Schulen wird Kindern mit Migrationshintergrund sogar in den Pausen verboten, sich in ihrer jeweiligen Erstsprache zu unterhalten (vgl. Döll/Dirim 2010: S. 168). Dadurch soll vor allem der schnellere und bessere Erwerb der jeweiligen Landessprache gefördert werden. So gelten in der öffentlichen Diskussion vor allem Sprachmischungen als defizitär. Interessanterweise kam z. B. Quist (1998) zu dem Ergebnis, dass eine Mischung der Sprachen vor allem bei Kindern von Eltern mit hohem Bildungsstandard festgestellt werden kann. (vgl. Reich/Roth 2002: 14f.) Reich und Roth kamen zu dem Ergebnis, dass die allgemeine menschliche Sprachfähigkeit, über die jede/r bereits bei der Geburt verfügt, von einer ganzen Reihe weiterer Einflüsse, wie u.a. des Sprachgebrauchs in der Familie, Schule, in den Peer Groups

etc. abhängig ist. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 12ff.) Diese Annahme wird u.a. auch von Brzezinska (2003) unterstrichen, die ebenfalls davon ausgeht, dass der Lernprozess ein Zusammenspiel von endogenen, d.h. biologisch bedingten Faktoren, und exogenen Faktoren, wie Umwelteinflüssen, ist. (vgl. Brzezinska 2003: S. 90)

In dieser Arbeit wurde die Lesekompetenz auf mögliche Zusammenhänge der Sprachverwendung der Mütter, Väter, Geschwister, Kinder in der Familie, bei Freunden, in der religiösen Gemeinde, in der Schule etc. untersucht. So sind Reich/Roth der Auffassung, dass die Muster des Sprachgebrauchs in der Familie in der frühkindlichen Zweisprachigkeitsentwicklung von Bedeutung sein dürften (vgl. Reich/Roth 2002: S. 13). Wohingegen sich das Kind mit zunehmender körperlicher und geistiger Entwicklung auch die außerfamiliäre Lebenswelt wie z. B. die Schule, Peer-Groups etc. für seine Sprachaneignung zunutze macht. (vgl. Fürstenau 2004: S. 36) Ausgehend von diesen Annahmen, sollen im Anschluss jedoch nur mehr die auffälligen Ergebnisse präsentiert werden.

Wie aus der Tabelle 17 deutlich wird, hat sich gezeigt, dass zwischen der Sprache, die der Vater in der Familie verwendet, und dem Wort- und Text-, jedoch nicht mit dem Satzverständnis ein signifikanter Zusammenhang besteht. Dies schließt an die Ergebnisse von Ehlers (2004) an, die zu dem Ergebnis kam, dass die literale Praxis im Elternhaus für die Entwicklung der Worterkennung wichtig ist. Im Gegensatz dazu konnte bei den Berechnungen im Zuge dieser Arbeit kein Zusammenhang von der Sprachverwendung weder der Mutter noch der Geschwister in der Familie festgestellt werden. Jedoch stehen die Sprache, die das Kind mit Freunden spricht mit dem Satzverständnis sowie die Sprachverwendung des Kindes in der religiösen Gemeinschaft mit dem Wortverständnis signifikant im Zusammenhang. Im Vergleich dazu konnte interessanterweise kein Zusammenhang zwischen der Sprachverwendung des Kindes in der Familie, in der Schule, mit den Geschwistern etc. und seiner Lesekompetenz aufgezeigt werden. Zumindest wird dadurch die These des großen Einflusses von Peer-Groups, auch wenn dieser normalerweise eher erst im jugendlichen Alter an Bedeutung gewinnt, unterstrichen.

Korrelationen: Sprachverwendung und Lesekompetenz

		Sprachverwendung des Vaters - in der Familie	Sprachverwendung des Kindes - bei Freunden	Sprachverwendung des Kindes - in der religiösen Gemeinde	Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text
Sprachverwendung des Vaters - in der Familie	Korrelation nach Pearson	1	,421	,629*	,515*	,052	,486*
	Signifikanz (2-seitig)		,082	,038	,035	,842	,048
	N	22	18	11	17	17	17
Sprachverwendung des Kindes - bei Freunden	Korrelation nach Pearson	,421	1	,776**	,250	,522*	,162
	Signifikanz (2-seitig)	,082		,008	,369	,046	,563
	N	18	18	10	15	15	15
Sprachverwendung des Kindes - in der religiösen Gemeinde	Korrelation nach Pearson	,629*	,776**	1	,741*	,514	,302
	Signifikanz (2-seitig)	,038	,008		,035	,193	,467
	N	11	10	11	8	8	8
Rohwert Wort	Korrelation nach Pearson	,515*	,250	,741*	1	,512**	,688**
	Signifikanz (2-seitig)	,035	,369	,035		,008	,000
	N	17	15	8	26	26	26
Rohwert Satz	Korrelation nach Pearson	,052	,522*	,514	,512**	1	,258
	Signifikanz (2-seitig)	,842	,046	,193	,008		,203
	N	17	15	8	26	26	26
Rohwert Text	Korrelation nach Pearson	,486*	,162	,302	,688**	,258	1
	Signifikanz (2-seitig)	,048	,563	,467	,000	,203	
	N	17	15	8	26	26	26

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. * . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab.: 17

Auffallend in Tabelle 18 ist, dass die Ergebnisse der Kinder, deren Väter offenbar in der Familie nicht nur ihre L1 (BKS, Türkisch) sondern auch die L2 Deutsch sprechen, sowohl im Wort-, Satz-, als wie auch im Textverständnis die höchsten Mittelwerte, die auch fast alle über dem gesamten Mittelwert der Untersuchungsgruppe liegen, erreichten. Diese Werte werden von dem Kind gefolgt, dessen Vater BKS und weitere Sprachen (außer Deutsch) in der Familie spricht. Die niedrigsten Werte erzielten übrigens die Kinder, deren Väter nur Türkisch in der Familie sprechen. Womöglich liegt es aber auch daran, dass die BKS-Sprachen, die zu den slawischen Sprachen gehören von ihrer Grammatik und von ihrem Aufbau her mehr Ähnlichkeiten mit dem Deutschen, das der germanischen Sprachfamilie angehört, als das Türkische aufweisen. Womit wieder an die These von positiven Transfereffekten (u.a. Ehlers, 2003) angeschlossen werden kann. So kam auch Grosse (2000) in einer österreichischen Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Kinder deren Erstsprache eine der BKS-Sprachen ist, bessere Ergebnisse in der Zweitsprache Deutsch erzielen, wenn sie einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen als wie türkische SchülerInnen. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 22)

Mittelwertvergleich: Sprachverwendung des Vaters in der Familie und Lesekompetenz

Sprachverwendung des Vaters - in der Familie		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text
Bosnisch	Mittelwert	16,00	7,00	2,00
	N	1	1	1
	Standardabweichung	.	.	.
Kroatisch	Mittelwert	12,00	7,00	2,00
	N	1	1	1
	Standardabweichung	.	.	.
Serbisch	Mittelwert	12,75	10,75	2,00
	N	4	4	4
	Standardabweichung	6,185	2,217	1,414
Türkisch	Mittelwert	10,00	4,40	2,40
	N	5	5	5
	Standardabweichung	4,359	2,302	1,140
Deutsch und Türkisch	Mittelwert	21,00	4,00	4,00
	N	1	1	1
	Standardabweichung	.	.	.
Deutsch und BKS	Mittelwert	20,67	6,00	4,33
	N	3	3	3
	Standardabweichung	5,033	1,732	1,528
BKS und weitere Sprache	Mittelwert	15,00	5,00	1,00
	N	1	1	1
	Standardabweichung	.	.	.
Insgesamt	Mittelwert	13,35	6,24	2,47
	N	17	17	17
	Standardabweichung	6,652	3,419	1,546

Tab.: 18

Darüber hinaus soll nochmals an die Untersuchung von Peltzer-Karpf (2000, 2001, 2002) verwiesen werden, die ebenfalls die sprachlichen Verhältnisse im soziokulturellen Umfeld mit einbezogen hat und zu dem Ergebnis kam, dass SchulanfängerInnen deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen, im höheren Maße von deutschsprachigen Einrichtungen im Elementarbereich Gebrauch machen, mehr deutsch-sprachige Medien nutzen und mehr deutsch-sprachige FreundInnen haben als altersgleiche Kinder türkischer Herkunft, was sich auch in ihren Deutschkenntnissen widerspiegeln zu scheint. (vgl. Reich/Roth 2002: S. 15)

Aus den Ergebnissen können nun folgende Befunde geschlossen werden:

- ⇒ Zwischen der Sprache, die der Vater in der Familie spricht und dem Wort- sowie Textverständnis der Kinder in ihrer L2 besteht ein positiver Zusammenhang.
- ⇒ Es besteht ein Zusammenhang der Lesekompetenz in der L2 von Kindern mit Migrationshintergrund und der Sprachverwendung der Kinder bei Freunden und in der religiösen Gemeinschaft.

An dieser Stelle muss jedoch auch angemerkt werden, dass im Zuge dieser Arbeit lediglich ein Zusammenhang nachgewiesen werden konnte. Jedoch konnte nicht überprüft werden, welche der Sprachen nun eigentlich den positiven Einfluss auf das Leseverständnis ausübt. In Anbetracht der Ergebnisse der Mittelwerte lässt sich jedoch vermuten, dass es sich auf jeden Fall positiv auf die Lesekompetenz der Kinder mit Migrationshintergrund auswirkt, wenn der Vater nicht nur die L1 sondern auch die L2 in der Familie spricht. Ganz im Sinne je mehr Input die Kinder bezüglich der L2 bekommen, desto besser sind auch ihre Kenntnisse darin, zumindest was das Leseverständnis zu betreffen scheint. Warum jedoch gerade die Sprachverwendung des Vaters im Zusammenhang mit dem Leseverständnis der Kinder steht und nicht die der Mutter, lässt sich ausgehend von dieser Arbeit nicht wirklich kompetent erklären, sondern könnte nur auf Vermutungen aufbauen.

Des Weiteren kann auch noch folgende Annahme, die aber noch auf Signifikanzen geprüft werden müsste, formuliert werden:

- ⇒ Kinder, deren Väter eine der BKS-Sprachen sprechen, erzielen bessere Ergebnisse im Leseverständnistest als Kinder, deren Väter Türkisch sprechen.

Anschließend an die Untersuchung von Peltzer-Karpf (2000, 2001, 2002) sollen nun auch in dieser Arbeit Aspekte wie Mediennutzung, Kindergarten und Vorschulbesuch näher betrachtet werden.

8.2.3 Kindergarten- und Vorschulbesuch und Lesekompetenz

Gerade die letzten Jahre herrschte in der österreichischen Öffentlichkeit immer wieder die Debatte über einen verpflichtenden Kindergarten- sowie Vorschulbesuch, gerade für Kinder mit Migrationshintergrund, damit sie schon vor der Schule in einem institutionellen Umfeld mit der deutschen Sprache konfrontiert werden. Aber lässt sich auch tatsächlich ein Zusammenhang mit der Lesekompetenz in ihrer L2, die die Voraussetzung zur erfolgreichen Teilnahme am österreichischen Bildungssystem, das größtenteils monolingual ausgerichtet ist, ist, nachweisen?

H-Test: Kindergartenbesuch und Lesekompetenz

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Kindergartenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,018	Nullhypothese ablehnen.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Kindergartenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,036	Nullhypothese ablehnen.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Kindergartenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,148	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Kindergartenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,041	Nullhypothese ablehnen.

Asymptotische Signifikanz werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 19

Der H-Test von Kruskal und Wallis (1952) zeigt sehr deutlich, dass auf allen Testebenen bis auf das Textverständnis ein signifikanter Zusammenhang zwischen einem Kindergartenbesuch und dem Leseverständnis der Kinder nachgewiesen werden kann. Dass ausgerechnet die Kategorie Textverständnis keinen signifikanten Zusammenhang aufzeigt,

kann daran liegen, dass ausgehend von den Testergebnissen am Ende der 1. Klasse Volksschule von den Kindern generell noch kein Textverständnis gefordert werden kann.

Mittelwertvergleich: Kindergartenbesuch und Lesekompetenz

Kindergartenbesuch		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
1 Jahr lang in Österreich	Mittelwert	6,75	3,00	1,50	-2,7350
	N	4	4	4	4
	Standardabweichung	3,403	2,160	1,915	1,91106
mehr als 1 Jahr lang in Österreich	Mittelwert	14,19	6,62	2,63	-,3881
	N	16	16	16	16
	Standardabweichung	5,879	3,117	1,455	1,44760
Insgesamt	Mittelwert	12,10	5,62	2,29	-,8167
	N	21	21	21	21
	Standardabweichung	6,648	3,427	1,617	1,74234

Tab.: 20

Auch der Mittelwertvergleich zeigt deutlich, dass je länger ein Kind einen Kindergarten in Österreich, also im deutschsprachigen Raum, besucht hat, desto besser sind die Testergebnisse im Deutschen, alle Kategorien betreffend. Darüber hinaus liegen die Testergebnisse der Kinder, die den Kindergarten länger als ein Jahr besucht haben, auch deutlich über dem gesamten Mittelwert der Untersuchungsgruppe. Daraus können folgende Schlüsse gezogen werden:

- ⇒ Der Besuch eines Kindergartens in Österreich verbessert die Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer L2 (Deutsch).
- ⇒ Je länger die Kinder mit Migrationshintergrund einen Kindergarten in Österreich besuchen, desto besser ist ihre Lesekompetenz in ihrer L2 (Deutsch).

Interessanter Weise jedoch dürfte dies nicht auf den Besuch einer Vorschulklasse (Tab.: 21) zutreffen, sondern ganz im Gegenteil. Besucht ein Kind eine Vorschulklasse so liegen seine Werte teilweise sehr weit hinter den Mittelwerten der Untersuchungsgruppe im Gesamten, wohingegen die Werte derjenigen, die keine Vorschulklasse besucht haben, über dem Gesamtdurchschnitt liegen. Mögliche Ursachen und Gründe dafür könnten eventuell sein, dass sich die Kinder in der Vorschulklasse nicht wohl gefühlt haben und deshalb bereits vor

Schuleintritt negative Assoziation zur Schule und somit auch zum Lernen allgemein aufgebaut haben.

Mittelwertvergleich: Vorschulklassenbesuch und Lesekompetenz

Vorschulklassenbesuch		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
Nein	Mittelwert	15,31	6,38	2,62	-,3177
	N	13	13	13	13
	Standardabweichung	5,879	3,330	1,502	1,59267
Ja	Mittelwert	7,86	5,00	2,00	-1,8600
	N	7	7	7	7
	Standardabweichung	3,237	3,162	1,732	1,76788
Insgesamt	Mittelwert	12,10	5,62	2,29	-,8167
	N	21	21	21	21
	Standardabweichung	6,648	3,427	1,617	1,74234

Tab.: 21

Nachdem der Mittelwertvergleich jedoch noch nichts darüber aussagt, ob ein signifikanter Zusammenhang besteht, soll im Anschluss daran noch der *H*-Test von Kruskal und Wallis (1952) durchgeführt werden.

H-Test: Vorschulklassenbesuch und Lesekompetenz

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Vorschulklassenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,005	Nullhypothese ablehnen.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Vorschulklassenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,203	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Vorschulklassenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,238	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Vorschulklassenbesuch gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,067	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 22

Wird die Signifikanz überprüft, so kann jedoch nur im Bezug auf das Wortverständnis ein signifikanter Zusammenhang, der wie aus dem Mittelwertvergleich ersichtlich wird negativ ist, nachgewiesen werden. Daraus folgt:

- ⇒ Zwischen dem Vorschulbesuch und dem Wortverständnis von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer L2 besteht ein signifikanter Zusammenhang am Ende der 1. Klasse Volksschule.

8.2.4 Fernseh- und Videokonsum der Kinder und Lesekompetenz

Abschließend soll jetzt noch überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Mediennutzung und der Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer L2 besteht.

Mittelwertvergleich: Fernseh- und Videokonsum des Kindes/Tag und Lesekompetenz

Fernseh- und Videokonsum des Kindes pro Tag		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
weniger als 1 Stunde pro Tag	Mittelwert	18,00	8,50	2,50	,5050
	N	2	2	2	2
	Standardabweichung	4,243	4,950	2,121	2,36881
bis zu 2 Stunden pro Tag	Mittelwert	10,50	5,58	1,92	-1,4233
	N	12	12	12	12
	Standardabweichung	5,231	2,778	1,165	1,65436
bis zu 3 Stunden pro Tag	Mittelwert	14,75	5,75	2,50	-,5400
	N	4	4	4	4
	Standardabweichung	4,856	4,924	1,732	1,48160
mehr als 3 Stunden pro Tag	Mittelwert	16,50	5,50	5,00	,5400
	N	2	2	2	2
	Standardabweichung	13,435	2,121	1,414	2,41831
Insgesamt	Mittelwert	12,10	5,62	2,29	-,8167
	N	21	21	21	21
	Standardabweichung	6,648	3,427	1,617	1,74234

Tab.: 23

Auffallend ist, dass die höchsten Mittelwerte bei den Testergebnissen von jenen Kindern, die entweder wenig, sprich weniger als eine Stunde pro Tag oder sehr viel, sprich mehr als drei Stunden pro Tag fernsehen, erzielt werden. Gerade das Wortverständnis betreffend liegen ihre Werte deutlich über dem gesamten Mittelwert der Untersuchungsgruppe. Ins Auge springt

auch, dass gerade jene Kinder, die mehr als drei Stunden pro Tag fernsehen, mit 5 den höchsten Mittelwert in der Kategorie Textverständnis, erzielen.

H-Test: Fernseh- und Videokonsum und Lesekompetenz

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Fernseh- und Videokonsum des Kindes pro Tag gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,182	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Fernseh- und Videokonsum des Kindes pro Tag gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,471	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Fernseh- und Videokonsum des Kindes pro Tag gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,160	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Fernseh- und Videokonsum des Kindes pro Tag gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,431	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 24

Jedoch kann von keinem signifikanten Zusammenhang gesprochen werden. Daher muss die Annahme wie folgt lauten:

⇒ Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer des Video- und Fernsehkonsums von Kindern mit Migrationshintergrund und ihrer Lesekompetenz in ihrer L2.

Möglicherweise besteht jedoch ein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz in der L2 von Kindern mit Migrationshintergrund und der Sprache des Video- und Fernsehkonsums.

Generell kann festgestellt werden, dass diejenigen, die die Sendungen auch auf Deutsch konsumieren sowohl im Wort-, Satz- und Textverständnis die höchsten Mittelwerte, die auch alle über dem gesamten Mittelwert der Untersuchungsgruppe liegen, aufweisen. Daher dürfte zumindest von einem Zusammenhang des Video- und Fernsehkonsums in der deutschen Sprache und der Lesekompetenz in der L2 ausgegangen werden. Dieser Umstand wird auch dadurch unterstrichen, dass die Mittelwerte der Kinder, die sowohl in ihrer Erst- als wie auch in ihrer Zweitsprache Sendungen konsumieren, höher liegen als wie bei den Kindern, die

Sendungen nur auf Türkisch ansehen. Wobei auch wie bei der Sprachverwendung der Kinder, deren Erstsprache BKS ist, höhere Mittelwerte im Vergleich zum Video- und Fernsehkonsum auf Türkisch, erzielt werden.

Mittelwertvergleich: Sprache des Video und Fernsehkonsums und Lesekompetenz

Sprache, in der die Sendungen konsumiert werden		Rohwert Wort	Rohwert Satz	Rohwert Text	z-Wert kumuliert
Deutsch	Mittelwert	14,11	6,78	2,67	-,3633
	N	9	9	9	9
	Standardabweichung	6,470	3,114	1,118	1,48720
Türkisch	Mittelwert	9,00	4,00	1,00	-2,2350
	N	2	2	2	2
	Standardabweichung	1,414	1,414	1,414	1,19501
Deutsch und Türkisch	Mittelwert	11,75	5,00	2,50	-1,0625
	N	4	4	4	4
	Standardabweichung	2,217	2,160	1,291	1,14910
Deutsch und BKS	Mittelwert	13,75	6,25	2,00	-,9975
	N	4	4	4	4
	Standardabweichung	9,878	5,377	2,708	3,19345
Insgesamt	Mittelwert	12,35	5,70	2,20	-,7990
	N	20	20	20	20
	Standardabweichung	6,714	3,496	1,609	1,78567

Tab.: 25

H-Test: Sprache, in der die Sendungen konsumiert werden

	Nullhypothese	Test	Sig.	Entscheidung
1	Die Verteilung von Rohwert Wortverständnis ist über Kategorien von Sprache, in der die Sendungen konsumiert werden gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,246	Nullhypothese behalten.
2	Die Verteilung von Rohwert Satz ist über Kategorien von Sprache, in der die Sendungen konsumiert werden gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,364	Nullhypothese behalten.
3	Die Verteilung von Rohwert Text ist über Kategorien von Sprache, in der die Sendungen konsumiert werden gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,244	Nullhypothese behalten.
4	Die Verteilung von z-Wert kumuliert ist über Kategorien von Sprache, in der die Sendungen konsumiert werden gleich.	Kruskal-Wallis-Test unabhängiger Stichproben	,387	Nullhypothese behalten.

Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05.

Tab.: 26

Jedoch besteht auch hier kein signifikanter Zusammenhang und die Nullhypothese muss zurückgewiesen werden. Es kann daher lediglich von einer Tendenz ausgegangen werden und der Befund lautet wie folgt:

- ⇒ Die Sprache, in der Video- und Fernsehsendungen konsumiert werden, weist keinen signifikanten Zusammenhang mit der Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer L2 auf.

9 CONCLUSIO

Diese Forschungsarbeit hat sich mit der Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in ihrer L2, sprich in Deutsch, am Ende der 1. Klasse Volksschule beschäftigt. Die Wahl des Themas resultiert aus der Annahme, dass Lesen können eine der Grundlagen für die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben darstellt und Schwächen in der Lesekompetenz demnach auch Chancennachteile bedeuten. (vgl. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004: S. 69, Neumann 2007: S. 59, u.a.) Allgemein kann festgehalten werden, dass die SchülerInnen der Untersuchungsgruppe dieser Arbeit im Gesamten betrachtet verglichen mit der Normierungsstichprobe vom Leseverständnistest ELFE 1-6, sehr wohl über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis verfügen. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die zwei zentralen Forschungsfragen, ob ein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz in der L2 und koordinierter Alphabetisierung sowie zwischen der Lesekompetenz und dem sozioökonomischen Status besteht.

Ausgehend von der Bilingualismusforschung von Cummins, die auf die Wichtigkeit einer gesicherten Erstsprachenbasis, die sich auf den Zweitspracherwerb positiv auswirken sollte (vgl. u.a. Strunz 2001) sowie diversen Untersuchungsergebnissen aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum, in denen bilingual unterrichtete Kinder ebenfalls bessere Leseleistungen in der L2 erzielen als Kinder, die nicht in der Erstsprache unterrichtet werden, geht auch diese Arbeit von der Annahme aus, dass koordiniert alphabetisierte Kinder bessere Leseleistungen in der L2 erzielen. (vgl. u.a. Reich/Roth 2002, Lindholm-Leary 2001, Ramirez 1991, Greene 1998) Obwohl zwar keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Lesekompetenz der Kinder in der L2 und koordinierter Alphabetisierung nachgewiesen werden konnten, liegen die Lesetestergebnisse der Kinder, die koordiniert alphabetisiert wurden, allesamt über den Testergebnissen derer, die nicht koordiniert alphabetisiert wurden

sowie über den Mittelwerten der Untersuchungsgruppe gesamt. Daraus folgt, dass sehr wohl ein förderlicher Einfluss koordinierter Alphabetisierung auf die Lesekompetenz angenommen werden kann. Darüber hinaus liegt der Prozentrang im Wortverständnistest der SchülerInnen, die nicht koordiniert alphabetisiert wurden, als einziger im Bereich des unterdurchschnittlichen Leseverständnisses im Vergleich mit der Normierungsstichprobe des ELFE 1-6 Leseverständnistests. Werden die zwei Untersuchungsgruppen dieser Forschungsarbeit gegenübergestellt, so wurde der größte Leistungsunterschied im Textverständnis ersichtlich. Hier schneiden die koordiniert alphabetisierten SchülerInnen wesentlich besser ab, auch wenn die Testergebnisse in diesem Bereich generell eher schlecht ausgefallen sind, sich allerdings noch im Normalbereich befinden. Dies hängt aber auch damit zusammen, dass am Ende der 1. Klasse Volksschule von den SchülerInnen noch kaum ein Textverständnis verlangt werden kann. Allerdings wäre es interessant das Textverständnis der Kinder in ihrer Schullaufbahn weiter zu beobachten. Deshalb wurde ja auch u. a. der Leseverständnistest ELFE 1-6 ausgewählt. Denn dieser bietet eben die Möglichkeit das Leseverständnis der Kinder von der 1. Klasse Volksschule an bis hin zur 6. Schulstufe kontinuierlich mit dem gleichen Instrumentarium zu untersuchen, um somit auch besser mögliche Fortschritte in den einzelnen Untertests bzw. das gesamte Testergebnis betreffend beobachten zu können.

Die zweite Forschungsfrage dieser Arbeit hat u.a. ausgehend von den Ergebnissen der IGLU-Studie (vgl. u.a. Gogolin/Neumann/Roth 2003) und der OECD-Länderprüfung (vgl. u.a. Reiter 2005), die einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und der Lesekompetenz in Deutsch von Kindern nachgewiesen haben, sowie den Annahmen, dass der Spracherwerb eine Wechselwirkung zwischen endogenen und exogenen darstellt (vgl. u.a. Gogolin/Neumann 1992, Ehlers 2004), untersucht, ob dies auch auf die Untersuchungsgruppe dieser Arbeit zutrifft. So konnte festgestellt werden, dass zwischen dem aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf der Mutter und dem Satzverständnis sowie dem aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf des Vaters und dem Wortverständnis ein signifikanter Zusammenhang besteht. D.h. je höher die berufliche Stellung der Eltern, desto höher fallen im Allgemeinen auch die Lesetestergebnisse der Kinder in der L2 aus. Dies gilt darüber hinaus auch für den Bildungsabschluss der Eltern, auch wenn ein signifikanter Zusammenhang nur zwischen der Höhe des Bildungsabschlusses des Vaters und dem Satzverständnis des Kindes nachgewiesen werden konnte. Dabei scheint es jedoch unwichtig zu sein, in welchem Land die Eltern ihren Bildungsabschluss absolviert haben. Ausgehend von dieser Arbeit kann deshalb sehr wohl ein

Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und der Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund zumindest am Ende der 1. Klasse Volksschule angenommen werden. Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem Leseverständnis der Kinder scheint sogar noch größer als wie zwischen der Lesekompetenz und dem gewählten Schulmodell, koordiniert oder nicht koordinierter alphabetisiert zu sein.

Im Anschluss daran wurden weitere interessant erscheinende Aspekte wie z. B. die Leseumwelt, die Marx (2007) zufolge auch zu einem erfolgreichen Schriftspracherwerb beiträgt, untersucht. So konnte auch diese Arbeit einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Anzahl deutschsprachiger Bücher und der Höhe des Satzverständnisses der Kinder in der L2 nachweisen. Darüber hinaus liegen auch die anderen Mittelwerte der einzelnen Testbereiche desto höher, je mehr deutschsprachige Bücher im Haushalt zur Verfügung sind. Kritisch angemerkt muss jedoch auch werden, dass die Anzahl der Bücher natürlich noch nichts darüber aussagt, ob diese Bücher auch tatsächlich gelesen bzw. vorgelesen werden. Allerdings kann jedoch davon ausgegangen werden, dass wenn ein Haushalt über viele deutschsprachige Bücher verfügt, es auch so etwas wie eine Lesekultur in der Familie gibt.

Nachdem in der Forschung darüber Einigkeit besteht, dass die Sprachfähigkeit nicht nur von endogenen, sondern auch von exogenen Faktoren wie z. B. der Sprachverwendung in der Familie, in der Schule, in Peer-Groups etc. abhängt (vgl. u.a. Gogolin/Neumann 1997, Reich/Roth 2002, Brzezinska 2003) und die Spracherfahrung sowie die literale Praxis im Elternhaus nicht nur für die Worterkennung, sondern auch für die Entwicklung von Wortschatz eine wichtige Rolle spielen (vgl. Ehlers 2004), hat auch diese Arbeit Zusammenhänge zwischen Sprachverwendung in der Familie, in der Schule, in der religiösen Gemeinde etc. und der Lesekompetenz untersucht. Interessanterweise zeigt jedoch lediglich die Sprachverwendung des Vaters in der Familie mit dem Wort- und Textverständnis der Kinder in der L2 sowie die Sprachverwendung der Kinder selbst bei Freunden und in der religiösen Gemeinde mit dem Wortverständnis einen signifikanten Zusammenhang auf. Dies konnte jedoch nicht für die Sprachverwendung der Mutter oder der Geschwister nachgewiesen werden. Allerdings konnte im Zuge dieser Arbeit auch nicht überprüft werden, welche Sprache nun in der Verwendung tatsächlich einen Einfluss auf die L2 der Kinder ausübt. Jedoch weisen Kinder mit einer der BKS-Sprachen im Schnitt bessere Ergebnisse beim Leseverständnistest auf als Kinder mit türkischer Erstsprache. Wodurch an die

Forschungsergebnisse von Grosse (2000) angeknüpft werden kann. Denn auch er kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder deren Erstsprache eine der BKS-Sprachen ist, bessere Ergebnisse in der Zweitsprache erzielen als Kinder, deren Erstsprache türkisch ist. (vgl. Reich/Roth 2002)

Ins Auge sticht v.a. der Umstand, dass Kinder, die mindestens ein Jahr einen österreichischen Kindergarten besucht haben bessere Ergebnisse in den Bereichen Wort- und Satzverständnis sowie das Testergebnis gesamt betrachtet erzielen und signifikant miteinander im Zusammenhang stehen, als Kinder, die keinen Kindergarten in Österreich besucht haben. Darüber hinaus spielt auch die Länge des Kindergartenbesuchs ganz nach dem Motto „je länger, desto besser“ eine bedeutende Rolle. Wohingegen allerdings SchülerInnen, die eine Vorschulklasse absolviert haben schlechtere Ergebnisse beim Wortverständnis erreichen und auch hier ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden konnte. Dies ist insofern interessant, da gerade in der öffentlichen Debatte immer wieder ein verpflichtendes Kindergartenjahr sowie ein Vorschulbesuch v.a. für SchülerInnen mit Migrationshintergrund gefordert werden. Gerade letzterer aber dürfte eher gegenteilige Effekte ausüben.

Darüber hinaus kann noch angemerkt werden, dass zwischen Video- und TV-Konsum und der Lesekompetenz der Kinder keine signifikanten Zusammenhänge nachgewiesen werden konnten. Jedoch werden von den Kindern tendenziell bessere Ergebnisse erzielt, wenn die Sendungen auf Deutsch konsumiert werden.

Diese Arbeit ist somit zu dem Ergebnis gekommen, dass die wohl bedeutendsten Einflussfaktoren¹⁸ auf das Leseverständnis der Kinder mit Migrationshintergrund in der L2 ein Kindergartenbesuch und der sozioökonomische Status der Familien sind. Auch wenn zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen koordinierter Alphabetisierung und der Lesekompetenz aufgezeigt werden konnten, so erzielten die Kinder, die koordiniert alphabetisiert werden sehr wohl bessere Testergebnisse als ihre Vergleichsgruppe ohne koordinierter Alphabetisierung. Deshalb soll diese Arbeit unbedingt auch zur Förderung der Erst- und nicht nur der Zweitsprache anregen.

¹⁸ Anmerkung: Natürlich kann hier nicht von Kausalzusammenhängen gesprochen werden, sondern es wurde lediglich nachgewiesen, dass zwischen diesen Komponenten ein Zusammenhang besteht.

Offenbar dürften darüber hinaus Kinder mit türkischer Erstsprache gezieltere Förderung als Kinder mit einer BKS-Sprache benötigen. An dieser Stelle soll auch nochmals hingewiesen werden, dass aufgrund der kleinen Stichprobe auch mit den signifikanten Ergebnissen sehr vorsichtig umgegangen werden sollte, und die Resultate eher als Tendenzen betrachtet werden sollten, die aber sehr wohl zu einem Denkanstoß anregen möchten.

10 LITERATURVERZEICHNIS

BALHORN, Heiko/BRÜGELMANN, Hans: Grundlegende Forschung zum Lesen lernen. Ein aktuelles Resümee aus den USA mit einem Kommentar aus der BRD. In: Balhorn, Heika/Brügelmann, Hans (Hg.): Rätsel des Schriftsprachenerwebs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. [„Best-of-Theorie“ – Beiträge aus den ersten fünf Jahrbüchern der Reihe „Lesen und Schreiben“]. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Legwil am Bodensee: Libelle-Verlag, 1995, S. 127-148.

BELKE, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 4. Unveränderte Auflage, 2008.

BOECKMANN, Klaus-Börge: Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 38, 2008, S. 5-11.

BORTZ, Jürgen: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg, 6. Auflage, 2005.

BORTZ, Jürgen/SCHUSTER, Cristof: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer, 2010.

BRUGGER, Elisabeth/DOBERER-BEY, Antje/ZEPKE, Georg: Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Wien: Verband Wiener Volksbildung, 1997.

BRZEZINSKA, Agnieszka: Alter als Faktor im Fremdsprachenerwerb. Ein kurzer Beitrag über die neuropsychologischen Aspekte beim Spracherwerb. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2003, S. 90-101.

DIRIM, Inci/DÖLL, Marion/NEUMANN, Ursula: Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, L./Plewnia, A./Steinle, M. (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr, S.129-156.

DÖLL, Marion/DIRIM, İnci: Bilinguale Bildung. In: Asit Datta u.a. (Hrsg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 2010.

EHLERS, Swantje: „Übungen zum Leseverstehen“. In: Bausch, Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke-Verlag, 2003, S. 287-292, 4. Auflage, 2003.

EHLERS, Swantje: „Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten“. In: Deutschunterricht 4/2004, Friedrich Verlag, S. 4–10.

EID, Michael/GOLLWITZER, Mario/SCHMITT, Manfred: Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch. Mit Online-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1. Auflage 2010.

FÜRSTENAU, Sara : Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, Münster: Waxmann, 2004, Teil I 1. und 2. Kapitel, S. 33-83.

GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ, Marianne/NEUMANN, Ursula: Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianna/Kuhs, Katharina/Neumann, Ursula/Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 15, 2005, S. 1-28.

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula: Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Intercultural Studies der Universität Hamburg, August 1997.

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107, 2003.

GROSS, Michaela: Alphabetisierung mit MigrantInnen. Eine Untersuchung zur praktischen Umsetzung des Fremdsprachenwachstums- und Spracherfahrungsansatzes am „Alfa-Zentrum“ Ottakring. Wien: Diplomarbeit, 2005.

GÜNTHER, B. Klaus: Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn, Heika/Brügelmann, Hans (Hg.): Rätsel des Schriftsprachenerwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. [„Best-of-Theorie“ – Beiträge aus den ersten fünf Jahrbüchern der Reihe „Lesen und Schreiben“]. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Legwil am Bodensee: Libelle-Verlag, 1995, S. 98-212.

KRUMM, Hans-Jürgen: Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter, 2010, S. 961-969.

KUHS, Katharina: Deutsch als Zweitsprache im Elementarbereich. Ansätze zur Sprachförderung In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianna/Kuhs, Katharina/Neumann, Ursula/Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 15, 2005, S. 205-217.

KUPER-SCHREINER, Claudia: Was alle angeht, müssen auch alle lösen: Interkulturelle sprachliche Bildung als integrative Aufgabe des Unterrichts. In: Hummelsberger, Siegfried (Hg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Band 3, 2001, S. 22-38.

LENHARD, Wolfgang/SCHNEIDER, Wolfgang: ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Manual. In: Hasselhorn, Marcus/Marx, Harald/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): Deutsche Schultests. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, 2006.

LUTJEHARMS, Madeline: Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: De Gruyter, 2010, S. 976-982.

MARX, Peter: Lese- und Rechtschreiberwerb. In: Schneider Wolfgang (Hg.): StandardWissen Lehramt, Bände zur Pädagogischen Psychologie. Schöningh: UTB Uni-Taschenbücher Bd. 2946, 2007.

NEHR, Monika/BIRNKOTT-RIXIUS, Karin/ KUBAT, Leyla/MASUCH, Sigrid: In zwei Sprachenlesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1988.

NEUMANN, Ursula: Konzept zur Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger Sprachcamp 2007. Erarbeitet von Chudnova, Nadezda/Lackmann, Katrin/Rüden von, Marlena. Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion 1. Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Hamburg: Stand April 2007.

NEUNER, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik – Deutsch nach Englisch. Graz: Council of Europe Publishing, 2005, S. 13-33.

NUSCHE, Deborah/SHEWBRIDGE, Claire/LAMHAUGE RASMUSSEN, Christian: OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich. OECD: 2009.

REICH, H. Hans/ROTH, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Inci Dirim, Jens Norman Jorgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (Hg.) – Hamburg: November 2002.

RIEMER, Claudia/SETTINIERI, Julia: Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: De Gruyter, 2010, S. 764-781.

SCHIEFELE, Ulrich/ARTELT, Cordula/STANAT, Petra/SCHNEIDER, Wolfgang: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 1. Auflage; S. 69-137.

SCHNEIDER, Wolfgang/BRÜGELMANN, Hans/KOCHAN, Barbara: Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, Heika/Brügelmann, Hans (Hg.): Rätsel des Schriftsprachenerwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. [„Best-of-Theorie“ – Beiträge aus den ersten fünf Jahrbüchern der Reihe „Lesen und Schreiben“]. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Legwil am Bodensee: Libelle-Verlag, 1995, S. 14-36.

STRUNZ, Inge: Fremde Erstsprachen: „Added value“ zeitgemäßer schulischer Bildungsprozess? In: Hummelsberger, Siegfried (Hg.): Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung in Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Band 3, 2001, S. 14-21.

WILDMANN, Doris/FRITZ, Thomas: Authentische Hörtexte und sprachanalytische Aktivitäten. Ein Weg zur Förderung des Phonologieerwerbs bei erwachsenen Lernenden. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck: Studien-Verlag, , S. 216-228, 2001.

WÜSTENDORFER, Werner: Einführung in die Statistik. Für pädagogische und soziale Berufe. Nürnberg: Emwe-Verlag, 2. überarbeitete Auflage, 2005.

Zeitungen/Zeitschriften

DER STANDARD: „Nachhaltige Lösungen für den Planeten Erde gesucht“, Wien: am 17.06.2012, S. 7.

REITER, Claudia: Lesekompetenz von österreichischen SchülerInnen. Ein internationaler Vergleich. In: Büchereiperspektiven 03/05 – Wien: 2005, S. 18-21.

Internetquellen

ALTENBURG, Erika: Baustein Lesekompetenz; Online in: <http://Zufsl.nrw.de> [am 1.03.2012]

DOBERER-BEY, Antje: „Alphabetisierung/Basisbildung/Literarität – deutsche Muttersprache“, In Kooperation mit Brigitte Bauer, abc-Salzburg; Otto Rath, ISOP Graz; Leander Duschl, VHS Linz; Online in: <http://www.cis.or.at/enquete/ag10.html> [am 16.04.2012]

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula: Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft, Online in: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/neumann/Gogolin,%20Neumann%20Spracherwerb%5B1%5D.pdf> [5.7.2012]

MEHRSPRACHIG KOORDINIERT ALPHABETISIERUNG, Online in <http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/mehrsprachige-koordinierte-alphabetisierung/> [21.4.2013]

PISA-STUDIE 2009, Online in: http://www.oecd.org/document/30/0,3746,de_34968570_35008930_46582942_1_1_1_1,00.html [1.3.2012]

REICH, Hans: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung, Sport, Amt für Schule, Hamburg. Online in: <http://erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf> [19.09.2012]

SCHIMPL-NEIMANN, Bernhard: Zur Umsetzung des Internationalen sozioökonomischen Index des beruflichen Status (ISEI) mit den Mikrozensus ab 1996. In: Zuma-Nachrichten 54, Jg. 28, Mai 2004, S. 17-50. Online in: http://webproxy.gesis.org/fileadmin/missy/arbeitshilfen/Tabellen/BSN_ZUMA_N_2004_ISEI.pdf [20.2.2013]

STATISTIK AUSTRIA: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland 2012. Online in: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [3.7.2012]

STATISTIK AUSTRIA: Bevölkerung nach Migrationshintergrund. Online in: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html [7.3.2012]

STATISTIK AUSTRIA: Bevölkerungsstruktur nach Migrationshintergrund. Online in: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/051839 [3.7.2012]

UN.Org: Menschenrechtscharta. Online in: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [9.8.2012]

VOLKSSCHULE JOHNSTRAßE. Online in: <http://www.schulen.wien.at/schulen/915051/> [25.2.2013]

VOLKSSCHULE ORTNERGASSE. Online in: http://ortnergasse.webonaut.com/og_v3/schule.html [15.2.2013]

11. TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Mittelwertvergleich: Testergebnisse pro Schultyp	S. 69
Tab. 2: <i>U</i> -Test: Schule und Lesekompetenz	S. 71
Tab. 3: Testergebnisse pro Schule im Vergleich mit den Normwerten	S. 72
Tab. 4: Testergebnisse gesamt im Vergleich mit den Normwerten	S. 72
Tab. 5: Häufigkeiten: Berufssituation der Mutter	S. 74
Tab. 6: Häufigkeiten: Berufssituation des Vaters	S. 74
Tab. 7: Korrelation: aktuell bzw. zuletzt ausgeübter Beruf der Mutter/ des Vaters und Lesekompetenz	S. 77
Tab. 8: Höchster Bildungsabschluss der Mutter und Lesekompetenz	S. 78
Tab. 9: Höchster Bildungsabschluss des Vaters und Lesekompetenz	S. 79
Tab. 10: <i>H</i> -Test: Höchster Bildungsabschluss der Mutter und Lesekompetenz	S. 80
Tab. 11: <i>H</i> -Test: Höchster Bildungsabschluss des Vaters und Lesekompetenz	S. 81
Tab. 12: <i>H</i> -Test: Bildungsabschluss der Mutter in Österreich und Lesekompetenz	S. 81
Tab. 13: <i>H</i> -Test: Bildungsabschluss des Vaters in Österreich und Lesekompetenz	S. 82
Tab. 14: Korrelation: Kinderbücher im Haushalt und Lesekompetenz	S. 83
Tab. 15: Korrelation: Bücher im Haushalt und Lesekompetenz	S. 84
Tab. 16: Mittelwertvergleich: deutschsprachige Kinderbücher im Haushalt und Lesekompetenz	S. 86
Tab. 17: Korrelationen: Sprachverwendung und Lesekompetenz	S. 88
Tab. 18: Mittelwertvergleich: Sprachverwendung des Vaters in der Familie und Lesekompetenz	S. 90
Tab. 19: <i>H</i> -Test: Kindergartenbesuch und Lesekompetenz	S. 92
Tab. 20: Mittelwertvergleich: Kindergartenbesuch und Lesekompetenz	S. 93
Tab. 21: Mittelwertvergleich: Vorschulklassenbesuch und Lesekompetenz	S. 94
Tab. 22: <i>H</i> -Test: Vorschulklassenbesuch und Lesekompetenz	S. 94
Tab. 23: Mittelwertvergleich: Fernseh- und Videokonsum des Kindes/Tag und Lesekompetenz	S. 95
Tab. 24: <i>H</i> -Test: Fernseh- und Videokonsum und Lesekompetenz	S. 96
Tab. 25: Mittelwertvergleich: Sprache des Video und Fernsehkonsums und Lesekompetenz	S. 97
Tab. 26: <i>H</i> -Test: Sprache, in der die Sendungen konsumiert werden	S. 97

12. GRAFIKVERZEICHNIS

Grafik 1: z-Wert kumuliert pro Schule	S. 70
Grafik 2: Berufsstellung der Mutter	S. 75
Grafik 3: Berufsstellung des Vaters	S. 75
Grafik 4: Rohwert Satz bezogen auf deutschsprachige Kinderbücher im Haushalt	S. 85

TEIL III: ANHANG

ZUSAMMENFASSUNG – ABSTRACT

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Klasse Volksschule. Wenn man bedenkt, dass die Lesekultur laut Saxer (1991) sogar als elementare Voraussetzung gilt, um am sozialen und kulturellen Leben teilhaben zu können (vgl. Schiefele/Artelt/Stanat/Schneider 2004: S. 69), weltweit jedoch 2011 noch immer 790 Millionen Erwachsene als AnalphabetInnen galten (vgl. Standard am 17.6.2012: S. 7) und in Österreich 300.000 Erwachsene trotz bestehender Schulpflicht Schwierigkeiten haben Alltagstexte zu lesen, zu verstehen und zu schreiben sowie rechnerische Operationen des Alltags durchzuführen (vgl. Doberer-Bey 2012), so erklärt sich die Themenwahl dieser Arbeit von selbst, gerade auch deshalb, weil bereits in der Volksschule die Grundsteine für die weitere Schul- und somit auch „Lebenslaufbahn“ gelegt werden. Darüber hinaus bildet fließendes und sinnverstehendes Lesen auch die Basis für den selbständigen Bildungserwerb. Laut OECD gehören nun rund 20 Prozent der österreichischen 15-/16-jährigen SchülerInnen jener Risikogruppe an, die über keine gesicherte Grundlage der Lesekompetenz verfügen. (vgl. Reiter 2005: S. 19)

Besonders betroffen davon sind vor allem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die auch heute noch in dem vorwiegend monolingual ausgerichteten Schulsystem starke Benachteiligung erfahren. Wenn man nun bedenkt, dass 2007/2008 rund 21 Prozent der VolksschülerInnen, sprich ein Fünftel der Schülerschaft, eine andere Erstsprache als Deutsch besitzen, so bedarf dies dringend einer näheren Untersuchung. Die Untersuchungsgruppe setzt sich darüber hinaus aus Kindern, die entweder eine der BKS-Sprachen oder Türkisch als Erstsprache besitzen, die wiederum mit 296.377 Staatsangehörigen aus dem ehemaligen Jugoslawien und rund 115.0011 Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit (vgl. Statistik Austria: Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland, 2012) zu den größten Einwandergruppen in Österreich gehören. Des Weiteren hat der OECD-Vergleich ergeben, dass auch wenn österreichische SchülerInnen im internationalen Vergleich mindestens ebenso gut wie durchschnittliche SchülerInnen lesen, dennoch SchülerInnen, deren Eltern aus Österreich geboren wurden, einen signifikanten Leistungsvorteil hatten. (vgl. Nusche/Shewbridge/Lamhauge Rasmussen 2009: S. 17f.) Die Frage ist nun, warum?

Die forschungsleitenden Fragestellungen in dieser Arbeit lauten deshalb wie folgt:

- ⇒ FF1: Gibt es Unterschiede in der Lesekompetenz im Deutschen (L2) zwischen SchülerInnen mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Volksschulklasse, die in ihrer L1 und L2 koordiniert alphabetisiert wurden und jenen, die nicht koordiniert alphabetisiert wurden?
- ⇒ FF2: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz im Deutschen von SchülerInnen am Ende der 1. Klasse Volksschule und ihrem sozioökonomischen Hintergrund?

Theoretisch stützt sich diese Arbeit u.a. auf Spracherwerbstheorien natürlich mit Fokus auf theoretische Ansätze zum Lesenlernen sowie auf bereits bestehende Forschungsergebnisse rund um das Thema Lesekompetenz im Zusammenhang mit unterschiedlichen Schulmodellen (Submersion, Immersion, Segregation, Language-maintenance-Programme, transitorische Modelle, two-way-immersion-Modell etc.) sowie koordinierter Alphabetisierung und Lesekompetenz und sozioökonomischen Status. Zur Berechnung des sozioökonomischen Status wurde in dieser Arbeit im Übrigen der ISEI (Socio-Economic Index of Occupational Status), entwickelt von Ganzeboom und Treiman (1993, 1996, 2003), herangezogen. Wobei die Konstruktion von ISEI dabei Berufsangaben, die nach der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) verschlüsselt wurden, voraussetzt. (vgl. Schimpl-Neimanns, online 2013)

Methodisch stützt sich diese Arbeit auf die quantitative Auswertung der durch Fragebögen erhobenen Daten und der Testergebnisse des Lesetests ELFE 1-6 mittels SPSS. Beim Lesetest ELFE 1-6 handelt es sich um einen normierten Leseverständnistest, der für die Schulgruppen 1 bis 6 konzipiert ist, wodurch eine Beobachtung der SchülerInnen während der ersten sechs Schulstufen ermöglicht wird, und umfasst Aufgaben aus den Bereichen Wort-, Satz- und Textverständnis, die alle als unmittelbarer Indikator für das Leseverständnis des jeweiligen Fähigkeitsniveaus angesehen werden können. (vgl. Lenhard/Schneider 2006: S. 37) Die Daten für den Fragebogen wurden dabei von MitarbeiterInnen der Universität Wien im Rahmen des Projektes „Mehrsprachig koordinierte Alphabetisierung“¹⁹ erhoben und umfassen

¹⁹ Online in: <http://daf.univie.ac.at/projekte/aktuelle-daz-projekte/mehrsprachige-koordinierte-alphabetisierung/>
[am 21.4.2013]

Themenfelder wie Sprachverwendung der Eltern und Kinder, Anzahl der deutschsprachigen Bücher in den Haushalten, Bildungs- und Berufsstatus der Eltern etc. Die Untersuchungsgruppe setzt sich gemäß der Fragestellung aus insgesamt 26 Kindern mit Migrationshintergrund, deren Erstsprache entweder BKS oder Türkisch ist, am Ende der 1. Klasse einerseits aus der Volksschule Ortnergasse, in der die Kinder koordiniert alphabetisiert werden, und im Gegensatz dazu aus der Volksschule Johnstraße, in der die Kinder nur in Deutsch alphabetisiert werden, zusammen.

Im Wesentlichen werden bei der statistischen Auswertung der Mittelwert, bivariate Korrelationen und nachdem t-Tests bei kleineren Stichprobenumfängen, wie dies im Zuge dieser Forschungsarbeit der Fall ist, nicht eingesetzt werden sollten, voraussetzungsärmere Verfahren wie der *U-Test* von Mann-Whitney (1947) zum Vergleich von zwei unabhängigen Stichproben sowie der *H-Test* von Kruskal und Wallis (1952), die den nicht-parametrischen Tests angehören, herangezogen. (vgl. Bortz/Schuster 2010: S. 130f.) An dieser Stelle muss auch angemerkt werden, dass in dieser Arbeit einerseits Hypothesen überprüfend aber auch Hypothesen generierend gearbeitet wurde, wobei aufgrund der relativ kleinen Stichprobenanzahl die Ergebnisse mit Vorsicht bedacht und eher als möglicher Trend gesehen werden sollten.

Diese Arbeit kam zu dem Ergebnis, dass die SchülerInnen der Untersuchungsgruppe dieser Arbeit im Gesamten betrachtet verglichen mit der Normierungsstichprobe vom Leseverständnistest ELFE 1-6 durchaus über ein völlig normal ausgeprägtes Leseverständnis verfügen. Ausgehend von der Bilingualismusforschung von Cummins, die auf die Wichtigkeit einer gesicherten Erstsprachenbasis, die sich auf den Zweitsprachenerwerb positiv auswirken sollte (vgl. u. a. Strunz 2001), verweist, hat auch diese Arbeit herausgefunden, dass Kinder, die koordiniert alphabetisiert wurden im Vergleich zu den Kindern ohne koordinierte Alphabetisierung, bessere Leseleistungen in ihrer L2 erzielten, auch wenn keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden konnte. Der größte Leistungsunterschied der untersuchten Stichproben wurde im Textverständnis ersichtlich.

Darüber hinaus konnte ebenso wie in der IGLU-Studie (vgl. u.a. Gogolin/Neumann/Roth 2003) und der OECD-Länderprüfung (vgl. u.a. Reiter 2005) ein Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und der Lesekompetenz in Deutsch von Kindern (mit Migrationshintergrund) nachgewiesen werden. So konnte ein signifikanter Zusammenhang

zwischen dem aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf der Mutter und dem Satzverständnis sowie dem aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beruf des Vaters und dem Wortverständnis festgestellt werden. Daraus folgt, dass je höher die berufliche Stellung der Eltern ist, desto höher sind auch die Lesetestergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer L2 ausgefallen. Des Weiteren konnte ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Höhe des Bildungsabschlusses des Vaters und dem Satzverständnis der Kinder nachgewiesen werden.

Ein weiterer wichtiger Befund dieser Arbeit ist ganz nach Mars (2007), demzufolge z. B. die Leseumwelt zu einem erfolgreichen Schriftsprachenerwerb beiträgt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl deutschsprachiger Bücher und der Höhe des Satzverständnisses der Kinder in ihrer L2 besteht. Jedoch muss an dieser Stelle auch kritisch angemerkt werden, dass natürlich die Höhe der Bücher alleine noch nichts darüber aussagt, ob die Bücher auch tatsächlich gelesen werden. Ein anderer wichtiger Faktor im Zusammenhang mit dem Spracherwerb der Kinder stellt nun auch die Sprachverwendung innerhalb der Familie, der religiösen Gemeinde, der Freunde etc. dar. So hängt die Sprachfähigkeit des Kindes nicht nur von endogenen sondern eben auch von diesen exogenen Faktoren (vgl. u.a. Gogolin/Neumann 1997, Reich/Roth 2002, Brzezinska 2003) ab, v.a. im Bereich der Worterkennung und Entwicklung des Wortschatzes. Interessanterweise konnte jedoch in dieser Arbeit nur ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Sprachverwendung des Vaters innerhalb der Familie und dem Wort- und Textverständnis der Kinder in der L2 sowie zwischen der Sprachverwendung der Kinder bei Freunden und in der religiösen Gemeinde und dem Wortverständnis nachgewiesen werden. Auch wenn in dieser Arbeit nicht überprüft werden konnte, welche der Sprachen nun tatsächlich Einfluss auf die Lesekompetenz ausübt, so weisen als interessanten Nebeneffekt Kinder, die über eine der BKS-Sprachen als Erstsprache verfügen im Schnitt bessere Ergebnisse beim Leseverständnistest auf als Kinder mit türkischer Erstsprache, wodurch wiederum an die Forschungsergebnisse von Grosse (2000) angeknüpft werden kann. Wohingegen jedoch z. B. zwischen Video- und TV-Konsum und der Lesekompetenz der Kinder kein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden konnte.

Eine weitere wichtige Erkenntnis dieser Arbeit ist der Umstand, dass Kinder, die mindestens ein Jahr einen österreichischen Kindergarten besucht haben, bessere Ergebnisse in den Bereichen Wort- und Satzverständnis erzielen als Kinder, die keinen Kindergarten in

Österreich besucht haben. So gesehen, dürfte sich das verpflichtende Kindergartenjahr sehr wohl positiv auswirken, zumindest das Leseverständnis betreffend. Dies trifft jedoch interessanterweise nicht auf einen Vorschulbesuch zu. Denn auch hier konnte ein signifikanter Zusammenhang nachgewiesen werden, allerdings erreichten Kinder, die eine Vorschulklasse absolviert haben, beim Wortverständnistest schlechtere Ergebnisse als diejenigen, die keine Vorschulklasse besucht haben. Mögliche Ursachen und Gründe hierfür lassen sich nur vermuten. So könnte ein Grund z. B. dafür sein, dass sich die Kinder im Gegensatz zum Kindergarten in der Vorschulklasse nicht wohl gefühlt haben und dadurch negative Assoziationen zur Schule aufgebaut haben, welche sich wiederum negativ auf ihre Lernmotivation ausgewirkt haben könnten.

Diese Arbeit ist somit zu dem Schluss gekommen, dass wichtige Faktoren im Zusammenhang mit der Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund am Ende der 1. Volksschulklasse in der L2 der sozioökonomische Status der Familien sowie ein Kindergartenbesuch sind. Darüber hinaus haben die Kinder, die koordiniert alphabetisiert wurden, besser beim Leseverständnistest abgeschnitten, auch wenn hier keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden konnten. Dennoch empfiehlt auch diese Arbeit nicht nur die Förderung der Zweitsprache, sondern vor allem auch die Förderung der Erstsprache.

Wissenschaftlicher Lebenslauf

Ausbildung

2010 – 2013	Masterstudium „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ Universität Wien
WS 2012	Unterrichtspraktikum an der „Cátedra Huboldt“ Havanna, Kuba
2006 – 2009	Masterstudium der „Publizistik und Kommunikationswissenschaft“, Universität Wien Masterarbeit: <i>„Formvielfalt bei der Nachrichtenvermittlung: Qualitätsbeginn oder Wirrwarr? Eine Analyse der Nachrichtensendungen ZIB1, ZIB20, ZIB2 sowie ATV Aktuell und ProSieben Austria News.“</i>
2005 – 2006	Erasmus-Auslandssemester an der „Hogeschool Utrecht“, Faculteit Communicatie en Journalistiek, Niederlande Unterrichtssprache: Englisch

1995 – 2000	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe Fachrichtung: Sprache Wirtschaft
1991 – 1995	Gymnasium Gänserndorf
1987 – 1991	Volksschule Auersthal