

Rezensionen

Ausgabe 25b, Rezension 6, September 2023

Monika Budde (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:

Zeynep Kalkavan-Aydin (Hrsg.) (2022): *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit. [Mehrsprachigkeit 55]. Münster/New York: Waxmann. 248 Seiten. ISBN 978-3-8309-4439-3.*

1 Überblick

Der Sammelband vereint zehn Beiträge zu ausgewählten Aspekten des Schriftspracherwerbs mehrsprachiger Kinder, Jugendlicher und Erwachsener aus Erwerbs- und aus Vermittlungsperspektive und bietet damit einen Einblick in die Vielfalt der Fragestellungen in diesem Forschungsbereich. Sieben Beiträge berücksichtigen – abgesehen von eigenen Publikationen – den Forschungsstand bis einschließlich 2019 bzw. 2020, die beiden der Herausgeberin sowie der von Czinglar u.a. auch noch die neuere Literatur.

Das Konzept des Bandes geht laut Vorwort der Herausgeberin zurück auf die Tagung „Erst- oder Zweitschifterwerb? Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit“ im Rahmen der Arbeitsgruppe „Deutsch als Zweitsprache“ des Symposions Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Mai 2019 (S. 7). Aus dem Tagungsbericht¹ und dem Tagungsprogramm² ergibt sich allerdings, dass nur die beiden Beiträge von Grießhaber und von Guerrero Calle und damit nur zwei von zehn Beiträgen auf den zehn Vorträgen der Tagung beruhen. Auch inhaltlich können die übrigen Beiträge – sowohl die der Herausgeberin als auch die von Autorinnen und Autoren, die auf der Tagung nicht mit einem Vortrag vertreten waren – kaum auf die nicht dokumentierten Vorträge bezogen werden. Anders, als es der Werbetext auf dem hinteren Umschlag mit „mehrheitlich“ suggeriert, handelt es sich also eher um einen klassischen Themen-Sammelband als um einen Tagungsband, der „die Fachdiskussion auf der Tagung wider[spiegelt]“ (S. 10).

Mit der thematischen Unterteilung greift die Herausgeberin die beiden Perspektiven im Band-Titel auf:

- I Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit
- II Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis mit mehrsprachigen Lerner*innen

Im ersten Teil des Bandes sind drei Beiträge versammelt, in denen von erwerbsbezogenen Fragestellungen ausgehend Überlegungen zur Vermittlung abgeleitet werden (so in den Beiträgen von Wildemann und von Wagnershauser) bzw. Forschungsdesiderate als Voraussetzung von Vermittlungsüberlegungen (so in dem Beitrag von Bulut und Bredthauer). Der

¹ Land, Karina/Ulrich, Kirstin: Bericht zur Fachtagung der SDD-AG Deutsch als Zweitsprache: „Erst- oder Zweitschifterwerb? Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit.“
https://sddagdaz.files.wordpress.com/2019/08/bericht_sdd-ag-freiburg-2019.pdf [05.09.2023].

² Fachtagung der SDD-AG Deutsch als Zweitsprache 2019: „Erst- oder Zweitschifterwerb? Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit“,
<https://sddagdaz.files.wordpress.com/2019/02/pr0gramm2019.pdf> [05.09.2023].

zweite Teil enthält sechs Beiträge aus der Vermittlungsperspektive. Den beiden Teilen vorangestellt ist nach der Einleitung (S. 9–14), in der das Thema des Bandes und die Beiträge in die aktuelle gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskussion eingeordnet werden, noch ein einleitender Beitrag der Herausgeberin, der Fragestellungen aus beiden Perspektiven diskutiert.

2 Zu den einzelnen Beiträgen

2.1 Forschungsübersichten

Wer sich einen ersten Einblick in den Forschungsstand zur mehrsprachigen Alphabetisierung im Allgemeinen verschaffen möchte, kann dazu innerhalb des Bandes den einleitenden Beitrag der Herausgeberin sowie den Beitrag von Bulut und Bredthauer (im Teil I) nutzen.

Zeynep Kalkavan-Aydın diskutiert in ihrem Beitrag zu den „Mythen der mehrsprachigen Alphabetisierung“ (S. 15–38) sieben „Annahmen“ (S. 15 u. 16) zum Schriftspracherwerb und zur Schriftsprachvermittlung bei Mehrsprachigkeit, die „in der alltäglichen Unterrichtspraxis noch häufig kursieren“ (S. 17) und die sie „als Mythen [...] formuliert“ (S. 16 u. 17) und bezeichnet, auch wenn sie sich in der Diskussion z. T. als „zutreffend“ (S. 28 zu Annahme 5) bzw. „Tatsache“ (S. 29 zu Annahme 6) herausstellen und z. T. nur als unterkomplex formuliert (Annahme 1, 3 und 4). Lediglich zwei Annahmen versucht die Autorin zu widerlegen.

Gegen Annahme 2 (dass sich die Entwicklungsstufen eines mehrsprachigen Kindes beim Schriftspracherwerb in der Zielsprache Deutsch von denen einsprachiger Kinder unterscheiden würden) wird Şahiner (2018) herangezogen: Hinsichtlich des Standard-Schriftspracherwerbsmodells „durchlaufen mehrsprachige Kinder die gleichen Entwicklungsstufen beim Schriftspracherwerb [des Deutschen] wie einsprachige (Şahiner 2018)“ (S. 22). Dieses Schriftspracherwerbsmodell ist allerdings selbst – aus guten Gründen – umstritten (vgl. z.B. Bredel/Röber 2015 und Bredel 2015 sowie Wildemann im hier rezensierten Band, S. 53f.). Vor allem aber wurden in der Fallstudie von Şahiner lediglich drei in Deutschland geborene und aufgewachsene Kinder mit L1 Türkisch untersucht (2018, S. 81f. und 85), die nicht-koordiniert zweisprachig alphabetisiert werden (im Deutsch- und im Herkunftssprachenunterricht³), und zum Vergleich vier Kinder mit L1 Deutsch (ebd., S. 82 und 91), und zwar mit Blick auf die „Besonderheiten, die die Bilingualität im Schrifterwerb mit sich bringt“ (ebd., S. 192), *ausgehend* von „der Annahme, dass der Erwerb der Schrift [in Bezug auf das Deutsche; MB] bei allen in Deutschland sozialisierten Kindern in der Regel ähnlich verläuft“ (ebd., S. 192), wobei „[d]ie Untersuchung bestätigt, dass Schüler/innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache ähnliche *Strategien* im SSE [des Deutschen und ggf. der nicht-deutschen Erstsprache; MB] haben“ (ebd., S. 192; Hervorh. MB). Diese Widerlegung von Annahme 2 ist daher schwach, obwohl die Annahme 2 zumindest für die in Şahiner (2018) untersuchte Gruppe mehrsprachiger Kinder wohl zurecht als Mythos gelten darf.

Gegen Annahme 7 (dass Mehrsprachige (in Deutschland) häufiger von Analphabetismus betroffen seien als Einsprachige⁴) werden Ergebnisse der LEO-Studie angeführt, nach denen „der Anteil [in Bezug auf das Deutsche] gering literalisierter Erwachsener bei Personen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch mit 47,7% etwas weniger [sic!] ist als die der

³ Zum Herkunftssprachenunterricht gehört jeder Unterricht in einer Minderheiten- bzw. Nicht-Schul-Sprache für Kinder, für die diese Sprache eine Erstsprache ist – unabhängig davon, ob es sich um eine allochthone oder eine autochthone Minderheitensprache handelt. Die rein politisch motivierte Umbenennung in „Erstsprachenunterricht“ (so jetzt in Berlin) verkennt, dass dazu dann sachlogisch auch Deutsch gehören müsste, was aber unvereinbar mit dem Schulfach Deutsch (für alle Kinder) wäre.

⁴ Gemeint sind Erwachsene, also Personen jenseits der in Deutschland üblichen Schulzeit.

gering literalisierten Erwachsenen mit Deutsch als L1 (52,6%) (Grotlüschen et al. 2018: 9)“ (S. 30), wobei „diejenigen Personen, die nicht Deutsch als Herkunftssprache gelernt haben, an[gaben], dass sie in der Lage seien, in ihrer L1 anspruchsvolle Texte zu lesen und zu schreiben“ (S. 30). Die konkreten Zahlen zu dieser Aussage finden sich in Grotlüschen et al. (2019, S. 10)⁵: „Von den im Deutschen gering literalisierten Erwachsenen, die Deutsch nicht oder nicht als alleinige Herkunftssprache erlernt haben, geben 77,8 Prozent an, in dieser Sprache auch anspruchsvolle Texte lesen und schreiben zu können ([...]). Betrachtet man nur diejenigen, die ausschließlich eine andere Herkunftssprache erlernt haben, beträgt dieser Wert 82,3 Prozent.“ Mit „Herkunftssprache“ wird dabei jede Sprache bezeichnet, die eine Person in der Kindheit (in der Familie bzw. im Umfeld als Kind) durch den alltäglichen Gebrauch erworben hat (Grotlüschen et al. 2019, S. 9) – der Begriff wird in dieser Studie also weiter gefasst als in anderen Zusammenhängen. Vor diesem Hintergrund ist es dann zumindest plausibel, dass auch von denjenigen Personen, die aufgrund nicht ausreichender mündlicher Deutschkenntnisse in der LEO-Studie nicht berücksichtigt werden, ein gewisser Anteil in einer ihrer mitgebrachten Sprachen⁶ literalisiert ist. Versteht man „Analphabetismus“ in der Annahme 7 dann wie im wissenschaftlichen Diskurs als „in *keiner* Sprache literalisiert“ und zählt zu den „Einsprachigen“ alle Erwachsenen, die in ihrer Kindheit im Wesentlichen nur Deutsch erworben haben, so muss diese Annahme in der Tat mit hoher Wahrscheinlichkeit als widerlegt gelten. Wenn man allerdings „Analphabetismus“ – wie bei Alltags-Annahmen üblich – nur auf das Deutsche bezieht, hängt es von der Anzahl der Personen ab, die aufgrund nicht ausreichender mündlicher Deutschkenntnisse in der LEO-Studie nicht berücksichtigt wurden, ob Mehrsprachige (in Deutschland) (knapp) seltener oder gemäß der Annahme 7 (knapp) häufiger von Alphabetismus (im Deutschen) betroffen sind als Einsprachige.

Zentrale und wirkmächtige Alltagsannahmen zum Schriftspracherwerb einer wissenschaftlichen Prüfung zu unterziehen, ist eine wichtige Aufgabe. Wünschenswert wären hierbei eine präzisere Formulierung der Alltagsannahmen und eine sorgfältigere Argumentation.

Necle Bulut und Stefanie Bredthauer stellen in ihrer Meta-Studie zum „Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die schriftsprachlichen Kompetenzen“ im schulischen Schriftspracherwerb (S. 79–93) zunächst fest, dass in den bisher vorliegenden Studien – bis einschließlich 2019 sowie einem eigenen Aufsatz von 2020 – der Faktor „Mehrsprachigkeit“ in „sehr ungleichen Aneignungskonstellationen (Schriftspracherwerb in der Erstsprache vs. Schriftspracherwerb in der Zweitsprache)“ untersucht (S. 80) bzw. operationalisiert wurde (S. 86), was zu „sehr uneinheitlichen Ergebnisse[n] für die Bereiche Lese- und Rechtschreibkompetenz sowie Schriftspracherwerb“ führe (S. 80). Darüber hinaus sei neben weiteren Unterschieden im Design der Studien vor allem relevant, „welche weiteren Variablen in die Analysen mit einbezogen bzw. kontrolliert wurden“, wobei sich gezeigt habe, dass „unbedingt die zwei Faktoren kognitive Grundfähigkeiten und sozioökonomischer Hintergrund berücksichtig[t werden sollten]“ (S. 87). Als weiteren Faktor für Leistungsunterschiede sehen die Autorinnen schließlich das deutsche Bildungssystem selbst an, das „wenig erfolgreich darin ist, [...] mehrsprachige Ressourcen als Potenziale für Lernprozesse zu nutzen“ (S. 88). Darüber hinaus könnten in ihm die von Schülerinnen und Schülern „wahrgenommene[n] negative[n] Stereotype ihre Leistungen sowohl kurz- als auch langfristig erheblich

⁵ Die Pressebroschüre wurde am 7.5.2019 veröffentlicht (<https://leo.blogs.uni-hamburg.de/leo-2018-62-millionen-gering-literalisierte-erwachsene/> [27.8.2023]) und in der Zitierempfehlung, der die Rezension folgt, wird entsprechend auch „2019“ angegeben.

⁶ Zu den mitgebrachten Sprachen zählen neben den Herkunftssprachen im Sinne von Grotlüschen et al. (2019, S. 9) insbes. auch schulisch und damit schriftlich erworbene Fremd- und Zweitsprachen, darunter vor allem Englisch, Französisch und (Hoch-)Arabisch.

beeinträchtigen“, was „als *Stereotype Threat* bezeichnet“ werde (S. 88). Daher sei es notwendig und möglich, „den Auswirkungen von *Stereotype Threat* entgegenzuwirken“ (S. 89f.). Nur wenn in der Forschung alle Faktoren und insbes. auch im Bildungssystem vorhandene Stereotypisierungen berücksichtigt werden, könnten „sinnvolle Maßnahmen für Schul- und Unterrichtsentwicklung abgeleitet“ und entsprechend ergriffen werden, insbesondere auch solche, die Stereotypisierungen und deren Auswirkungen entgegenwirken (S. 91).

Im Kontext des Bandes wäre es hilfreich, wenn der Schulbezug des Beitrags (im Unterschied zur Alphabetisierung Erwachsener) anhand der Überschrift erkennbar wäre (oder alternativ durch die Zuordnung zu einem Teil mit einem entsprechenden Zwischentitel).

2.2 Berichte aus Studien zum schulischen Schriftspracherwerb

Wer sich über ausgewählte Aspekte des schulischen Schriftspracherwerbs mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher informieren möchte, findet dazu vier Beiträge: die von Wildemann (im Teil I) sowie die von Grießhaber, von Großmann und den abschließenden von Kalkavan-Aydın (im Teil II).

Anja Wildemann stellt in ihrem treffend betitelten Beitrag „Mehrsprachige Sprachbewusstheit. Empirische Befunde und konzeptionelle Überlegungen für die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen im sprachlichen Anfangsunterricht“ Erkenntnisse aus zwei Forschungsprojekten vor (S. 41–59). Einleitend weist die Autorin auf eine zentrale Herausforderung für alle Kinder im sprachlichen Anfangsunterricht hin: Mit dem Lesen- und Schreibenlernen und damit der Aneignung konzeptioneller Schriftlichkeit erfahren die Kinder einen überwiegend impliziten Codewechsel, indem von ihnen „ein sprachliches Wissen und Können [...] erwartet wird, welches sie sich im Zuge des Schriftspracherwerbs erst noch aneignen müssen“ (S. 42).⁷ Erwartet werde u.a., dass „Sprache zum Gegenstand metasprachlicher Denk- und Handlungsweisen wird, indem über ihre Struktur, ihre Funktion und ihren Gebrauch reflektiert wird“, wozu wiederum „sprachliches Primärwissen“ benötigt wird (S. 42). Vor diesem Hintergrund und der hohen und zunehmenden Zahl von lebensweltlich mehrsprachigen Kindern sind die vorgestellten Untersuchungen zu der Frage, inwiefern diese Kinder „in einem Deutschunterricht, der sprachliche Vielfalt berücksichtigt, von ihren mehrsprachigen Kompetenzen profitieren können“ (S. 43), von besonderer Relevanz. Dabei erweisen sich die unterrichtlichen Lerngelegenheiten als wichtiger Faktor neben den mehrsprachigen Kompetenzen und der mehrsprachigen Sprachbewusstheit (S. 41 u. S. 51). Am Beispiel der – zu Recht problematisierten – phonetischen Orientierung als verbreiteter Praxis am Schulanfang zeigt die Autorin auf, wie Lehrkräfte den Kindern „Erfahrungen mit und Einsichten in das deutsche Lautsystem [...] ermöglichen“ können, wenn sie auf Kenntnisse in allen Sprachen zurückgreifen dürfen, die ihnen zur Verfügung stehen (S. 54). Wenn man die Kritik an dem lautorientierten Vorgehen (S. 53f.) ernstnimmt und nicht „dennoch“ (S. 54) so vorgehen möchte, dann könnte man – über Wildemann hinausgehend – von vornherein ein entsprechendes Lehrwerk wie Röber et al. (2020–2023) einsetzen. Wildemann schließt ihren Beitrag ab mit fünf konkreten Vorschlägen zu allen linguistischen Ebenen von der Phonetik bis zur Pragmatik, die in einem an Mehrsprachigkeit orientierten Deutschunterricht von Anfang an umgesetzt werden können (S. 56).

⁷ Mit Röber et al. (2020–2023) steht jetzt ein Lehrwerk zur Verfügung, das alle Kinder und insbesondere auch mehrsprachige Kinder dabei unterstützt, durch entdeckendes Lernen und kindgerechte Visualisierungen das erwartete Können und Wissen effektiv und effizient aufzubauen, und das mithilfe des Begleitbandes Lehrkräften zugleich das erforderliche fachliche und fachdidaktische Hintergrundwissen vermittelt.

Wilhelm Grießhaber reagiert mit seinem Beitrag „Schriftsprachvermittlung im Längsschnitt von der ersten bis zur vierten Klasse. Erfahrungen im Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘“ (S. 97–122) auf die viel diskutierte Studie zur Rechtschreibleistung von Kuhl und Röhr-Sendlmeier (2018), nach der „Kinder, die nach einer Fibelmethode unterrichtet wurden, besser ab[schneiden] als Kinder, die nach der Methode ‚Lesen durch Schreiben‘ (LdS; [...]) oder der Rechtschreibwerkstatt ([...]) unterrichtet wurden“ (S. 98). Kuhl und Röhr-Sendlmeier untersuchten mithilfe vor allem der Hamburger-Schreib-Probe (HSP) 84 Fibelkinder, 79 Lesen-durch-Schreiben-Kinder und 121 Rechtschreibwerkstattkinder (= insges. 284 Kinder)⁸ in einer Längsschnittstudie an fünf Messzeitpunkten im halbjährlichem Abstand ab Ende der ersten Klasse bis zum Ende der dritten Klasse und in einer Querschnittstudie mit sieben Messzeitpunkten 600 Fibelkinder, 432 Lesen-durch-Schreiben-Kinder und 1768 Rechtschreibwerkstattkinder (= insges. 2800 Kinder) der ersten bis vierten Klasse aus insgesamt 142 Klassen. Die Rechtschreibwerkstatt folge dem Spracherfahrungsansatz, während der Unterricht mit einer Fibel „systematisch“ sei, was auf S. 2 der Erläuterungen zur Posterpräsentation so präzisiert wird: „Die Rechtschreibung wird strukturiert vom Einfachen zum Komplexen vermittelt. Fehler werden von Anfang an korrigiert und als Lerngelegenheiten genutzt. Die Lehrkraft [...] gestaltet den Unterricht aktiv in Form eines Lehrgangs und orientiert sich hierbei an Lehrbuch und Arbeitsheft.“ Der zugehörigen Dissertation (Kuhl 2020) ist zu entnehmen, dass 149 Kinder mit der *Tobi-Fibel* (Cornelsen; in der Bearb. von 2009) und 535 Kinder mit der *Bausteine-Fibel* (Westermann; in der Bearb. von 2014) unterrichtet wurden (ebd., S. 71), die als „moderne“ Fibern lehrgangsorientiert sind und Raum für offene Freiarbeitungsphasen (u.a. mit Lauttabellen) bieten. Bemerkenswert ist: Keine dieser Fibern geht schriftsprachstrukturierend von Anfang an im Sinne von Röber et al. (2020–2023), Bredel (2015) oder Bredel/Röber (2015) vor. Ihre Modellierung des Schriftspracherwerbs unterscheidet sich also in einer möglicherweise wesentlichen Hinsicht gar nicht von der der beiden anderen Ansätze: Alle drei gehen von einem zweistufigen Schriftsprachsystem aus, bei dem ‚orthographische‘ Schreibungen als Überformungen der ‚eigentlich systematischen‘ ‚alphabetischen‘ Schreibungen modelliert werden und der Erwerb entsprechend von den ‚alphabetischen‘ Schreibungen zu den ‚orthographischen‘ erfolgt. Als Mangel früherer Vergleichsstudien zu den schriftsprachdidaktischen Ansätzen, der die Durchführung einer Meta-Analyse verhindert, stellt Kuhl (2020, S. 66) fest, dass dort häufig wesentliche statistische Angaben fehlen (zu Effektstärken, Mittelwerten, Standardabweichungen und/oder Reliabilitätsmaßen; eine tabellarische Übersicht zu 15 Studien findet sich ebd., S. 63–65). So enthält auch Grießhabers Beitrag nur Angaben zu Mittelwerten und Standardabweichungen (s.u.).

Grießhaber berichtet von „Erfahrungen im Förderprojekt ‚Deutsch & PC‘ ([...]), das in insgesamt neun Jahrgangsklassen an drei Grundschulen im Frankfurter Zentrum von 2002 bis 2006“ durchgeführt wurde, wobei zwei Schulen die Kinder fibelgestützt (*Löwenzahn und Pusteblyme* bzw. *Lollipop*) und eine nach Lesen-durch-Schreiben (LdS) unterrichtete (S. 98 u. 102). Er wertet dazu insgesamt 489 „frei formulierte narrative Texte zu altersgemäßen Bildimpulsen“ aus (S. 98 u. 104). Nach einer kritischen Sichtung des Forschungsstandes einschl. der Methoden zur Ermittlung der Rechtschreibkenntnisse (S. 98–101) stellt er das Förderprojekt und die in diesem Rahmen gewonnenen Daten vor. In Tab. 1 (S. 103) wird zunächst für jede Schule neben der jeweiligen Gesamtzahl von Kindern erfasst: (a) wie viele dieser Kinder diese Schule kontinuierlich von der ersten bis zur vierten Klasse besucht haben (absolut und prozentual) = weiter untersuchte Kohorte (insges. 120 Kinder), (b) wie viele Kinder der Kohorte mit einer weiteren Familiensprache, also mehrsprachig aufwachsen

⁸ Gemäß S. 2 der Erläuterungen zur Posterpräsentation gehören diese Kinder zu 18 Klassen.

(prozentual), (c) die Ergebnisse des C-Tests zur Messung der Deutschkenntnisse in der Kohorte am Ende der 4. Klasse („Mittelwert für die Gruppen“; max. 60 Punkte), (d) die mithilfe der Profilanalyse nach Grießhaber am Ende der 4. Klasse gemessene grammatische Komplexität der narrativen Texte, dargestellt als Erwerbsstufe („Mittelwert für die Gruppen“), (e) die Deutschkenntnisse im Urteil der Deutschlehrkräfte am Ende der 4. Klasse („Mittelwert für die Gruppen“), (f) die (wortbasierte) Orthographische Korrektheit am Ende der 4. Klasse, gemessen in Prozent („Mittelwert für die Gruppen“), (g) die sprachdidaktische Methode. Für (c)–(f) werden jeweils zusätzlich die Standardabweichungen (SD) angegeben. Angaben zur Signifikanz von Unterschieden und zum Zusammenwirken von Faktoren fehlen durchgehend. Nichtsdestotrotz werden aus diesen und den weiteren, nach demselben Muster aufbereiteten Daten unmittelbar weitreichende Schlüsse gezogen, die unabhängig von den Mängeln der statistischen Aufbereitung auch untereinander nicht zusammenpassen. Betrachten wir dazu den folgenden Ausschnitt der Tabelle 1 (Hervorhebungen und Formulierung der Spaltenüberschriften von MB):

Schule	(c) C-Test (Pkte)	(c) C-Test (SD)	(f) Orth. Korr. (%)	(f) Orth. Korr. (SD)	(g) didakt. Methode
A	41,7	8,1	90,9	7,1	LdS
B	38,9	11,3	90,6	6,5	Löwenzahn
C	43,9	9,6	92,3	5,0	Lollipop

In den folgenden Längsschnitt-Analysen werden die Variablen (c) und (g) (sowie (b)) je einzeln darauf hin untersucht, ob sie einen Einfluss auf die Rechtschreibkompetenz (f) haben, und dabei wird festgestellt, dass die Rechtschreibleistung am Ende der 4. Klasse „unabhängig von der Methode in allen drei Schulen auf vergleichbarem Niveau“ liegt (S. 110) und dass „sich die Deutschkenntnisse nach beiden Messverfahren [C-Test und Profilanalyse; MB] als stärkste Einflussgröße auf die Rechtschreibwerte [erweisen]“ (S. 113). Nimmt man diese Ergebnisse ernst, dann „erklären“ sie vermutlich den Unterschied bei den orthographischen Kompetenzen zwischen den Schulen C und B, aber nicht den zwischen den Schulen C und A. Für den Unterschied zwischen C und A könnte also zum Teil sehr wohl die sprachdidaktische Methode verantwortlich sein, im Einklang mit den Ergebnissen in Kuhl/Röhr-Sendlmeier (2018). Grießhaber kommt allerdings im Anschluss an Tabelle 1 und anscheinend durch alleinige Berücksichtigung des Faktors (g) zu dem Schluss: „Die Korrektschreibungen ([...]) zeigen keine eindeutige Überlegenheit der Effektivität von einer der zwei Methoden. [...] Die größte Differenz besteht zwischen den beiden fibelbasierten Schulen. Die Ergebnisse entsprechen damit nicht den Resultaten der mit dem HSP-Test ermittelten klaren Überlegenheit von fibelbasierten Methoden gegenüber ‚Lesen durch Schreiben‘ in der Studie von Kuhl und Röhr-Sendlmeier (2018).“ (S. 104) Unabhängig von diesem nicht überzeugenden Schluss gewinnt Grießhaber in der exemplarischen Analyse der Daten von fünf Schülerinnen bzw. Schülern wichtige Erkenntnisse für die schulische Praxis. Ob und inwiefern sich darüber hinaus auch ein Effekt der Förderung von pro Klasse „jeweils sechs besonders förderbedürftigen Kindern im ersten Schuljahr in Deutsch und Mathematik [... und] in der zweiten Klasse [...] nur mit Deutsch“ zeigen lässt (S. 102 u. 115), lässt sich anhand der hier präsentierten Daten nicht beurteilen.

Uta Großmann berichtet in ihrem Beitrag „FEHLER, FEHLER, FEHLER! Minus einen Punkt! – Feedbackgespräche im Anfangsunterricht *Deutsch als Zweitsprache*. Eine Fallanalyse zur Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung“ (S. 123–156) aus ihrem Habilitationsprojekt (S. 133), in dem sie Unterrichtsstunden in einer sprachlich heterogenen Vorbereitungs-klasse mit Lernenden der Klassen 5–8 untersucht. Mithilfe der Analyse des Fallbeispiels

möchte sie die Frage beantworten, „[i]nwiefern und wie [...] Lehrkräfte im Anfangsunterricht DaZ ihren Auftrag zur Fehleridentifikation und Fehlervermeidungsförderung in Feedbackgesprächen [sic!] wahr[nehmen]“, und „versucht, auf der Basis der Datenlage zur aktuellen DaZ-Unterrichtspraxis erweiterte Kriterien für die Feedbackgestaltung zu formulieren“ (S. 125). Gründe für die Auswahl des Beispiels und für die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse werden nicht genannt. Aufschlussreich ist, was eine DaZ-Lehrkraft, die sich zum Zeitpunkt der Aufnahmen erst noch in einer Qualifizierungsmaßnahme DaZ befindet (S. 134), zu leisten vermag, und wo sie – notwendigerweise – an ihre Grenzen stößt.

Mit ihrem zweiten Beitrag „Alphabetisierung in der Herkunftssprache Türkisch. Zur Vermittlung der Schriftsprache Türkisch in Lehrwerken“ (S. 221–244) stellt *Zeynep Kalkavan-Aydin* die erste von drei Teilstudien zum „Lernen im Muttersprachlichen Unterricht – Türkisch“ (LiMU) vor, die an Grund- und Sekundarschulen in Freiburg und Umgebung durchgeführt wird (S. 223). In diesem Zusammenhang informiert sie umfassend über die Rahmenbedingungen des herkunftssprachlichen Unterrichts speziell in Baden-Württemberg und zeigt auf, dass und inwiefern die vorhandenen und z.T. vorgeschriebenen Lehrwerke den Anforderungen des herkunftssprachlichen Unterrichts nicht genügen.

2.3 Berichte aus Studien zu Alphabetisierungskursen für Erwachsene

Wer sich für den (Zweit-)Schrifterwerb in Alphabetisierungskursen für Erwachsene interessiert, findet dazu in dem Band ebenfalls vier Beiträge: die von Wagershauser (im Teil I) sowie die von Czinglar et al., von Riegger und von Guerrero Calle (im Teil II).

Elena Wagershauser resümiert in ihrem Beitrag „Schreiben als soziale Praxis“ (S. 61–77) einige zentrale Befunde ihrer 2015 publizierten Dissertation mit gleichem Titel (S. 61), die auf einer Untersuchung basiert, die von September 2008 bis Mitte Juli 2009 durchgeführt wurde (S. 63) und bei der Daten von drei Zweitschriftlernenden berücksichtigt wurden (S. 65).⁹ Ziel war es, „mit einem ethnographischen Ansatz zu erforschen, wie russischsprachige Kursteilnehmer*innen [eines Alphabetisierungskurses] außerhalb des formellen Lernkontextes vom Schreiben Gebrauch machen und wie sich ihre schriftsprachlichen Kompetenzen im Laufe des Alphabetisierungskurses entwickeln“ (S. 66). Die Autorin identifiziert einige „individuelle [sic] bedeutsame schriftsprachliche Handlungen“ in der alltäglichen sozialen Praxis (S. 75) wie das Anfertigen von Notizzetteln und von Gesprächsstützen (S. 69) und leitet daraus als Anregung für einen handlungsorientierten Alphabetisierungsunterricht ab, dass diese Handlungen „im Alphabetisierungskurs trainiert werden sollten“ (S. 75) und „die erhobenen ‚alltagsweltlichen‘ literalen Artefakte zum Lerngegenstand werden“ könnten (S. 76). Die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen der drei Lernenden verlief „sehr individuell und unterschiedlich“ (S. 74). Dabei stellte die Unterstützung durch Drittpersonen „für die Ausbildung schriftsprachlicher Fähigkeiten eine notwendige Entwicklungsstufe“ dar, und zwar sowohl für die Entwicklung beim Formulieren als auch für die Entwicklung beim Inskribieren (konkrete Verschriftung) (S. 74f.). Wagershauser beleuchtet also insgesamt einen relativ kleinen Ausschnitt ihres Themas. Daher wäre ein konkretisierender und damit orientierender Titel oder Untertitel sinnvoll gewesen.

Christine Czinglar, Julia Edeleva, Gina Do Manh, Franziska Förster, Zeynep Arslan, Yousuf Aboamer, Feroz Nuranfar und Parivash Mashhadi beschreiben in ihrem Beitrag „ELIKASA – ein mehrsprachig ausgerichtetes Forschungsprojekt zur Entwicklung basaler Literalität von

⁹ Erst seit Februar 2017 gibt es für Zweitschriftlernende spezielle Integrationskurse, getrennt von Alphabetisierungskursen für primäre und funktionale Analphabetinnen und Analphabeten, worauf die Autorin S. 65, FN 2, hinweist.

erwachsenen DaZ-Lernenden in Alphabetisierungskursen“ (S. 157–179) eine Evaluationsstudie zu dem 2022 abgeschlossenen Projekt „KASA – Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (<https://kasa.giz.berlin>). Das von April 2020 bis August 2023 vom BMBF geförderte Projekt ELIKASA (Entwicklung literaler Kompetenzen durch kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz; <https://www.dafdz.uni-jena.de/elikasa>) dient zum einen der Entwicklung eines mehrsprachigen Instrumentariums, mit dem „auch geringe Lernfortschritte von Deutschlernenden in Alphabetisierungskursen“ aufgezeichnet werden können (S. 175), und schließt damit „[i]n einer psycholinguistisch und quantitativ ausgerichteten Teilstudie“ (S. 161) zur „technischen Literalität“ (den „basalen Fertigkeiten des Lesens und des Schreibens“; S. 160) eine zentrale Lücke bei den Diagnose-Instrumenten für den Schriftspracherwerb. Zum anderen wird die „funktionale Literalität“ in einer qualitativen Interviewstudie untersucht, mit der „die literalen Herausforderungen [erhoben werden], denen die Lernenden in ihrem Alltag in Deutschland begegnen“ (S. 161). Das Autorenteam gibt in äußerst kompakter Form einen sehr informativen Überblick über „die Ziele, den Aufbau und die Zielgruppe des Projekts“ (Abschn. 2) sowie „anhand konkreter Beispiele einen Einblick in methodische Aspekte der mehrsprachigen Diagnoseinstrumente“ (Abschn. 3) und erläutert „die Ziele der qualitativen Interviewstudie anhand eines Transkriptausschnitts“ (Abschn. 4) (S. 160). Dabei wird der Forschungsstand bis einschließlich 2022 berücksichtigt (darunter auch 2022 noch im Druck befindliche Arbeiten).

Miriam Riegger stellt in ihrem Beitrag „Kontrastive Sprachbetrachtung in Alphabetisierungskursen“ (S. 181–199) auf kompakte und informative Weise einige Ergebnisse ihrer Masterarbeit vor. Sie hatte 2015 mit acht Lehrkräften von Alphabetisierungskursen aus drei Sprachinstituten in Augsburg im Anschluss an Hospitationen in deren Kursen Leitfaden-Interviews geführt und die Beobachtungsprotokolle wie die Interviews mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet (S. 183, 187). Zu den Ergebnissen ihrer Untersuchung gehört, dass Herkunftssprachen zum einen zu sprachkontrastiven Zwecken genutzt und von den Lehrkräften befürwortet werden und zum anderen, „um den Unterricht aufzulockern bzw. den Teilnehmer*innen Wertschätzung entgegenzubringen oder um das Verständnis komplexerer Inhalte durch eine Übersetzung zu ermöglichen“ (S. 188). Ausführlicher stellt die Autorin die Bedingungen für Sprachvergleiche dar, die die Interviewten vor allem in „der typologischen Distanz von Ausgangs- und Zielsprache bzw. der Existenz paralleler Strukturen“ sowie den „Kenntnisse[n] der Lehrkräfte in den jeweiligen Herkunftssprachen sowie [dem] angenommene[n] Reflexionsvermögen und [der] Sprachbewusstheit der Lernenden“ sehen (S. 195). Daraus leitet sie einige Maßnahmen zur Unterstützung der Lehrkräfte ab (S. 197).

Santi Guerrero Calle fasst in ihrem informativen Beitrag „Möglichkeiten und Grenzen der Silbenmethode für Zweitschriftlernende mit Tigrinya als Erstschriftsprache“ (S. 201–220), der sich auf Alphabetisierungskurse für Erwachsene in der deutschsprachigen Schweiz bezieht, einige (teils vorläufige) Ergebnisse aus ihrer Dissertation (Guerrero Calle 2020) und einem Anschlussprojekt zusammen. Ziel der Studien war, einerseits die „Wirksamkeit des Konzepts für einen *Bundesweiten Integrationskurs (Zweitschriftlernerkurs)*“¹⁰ und andererseits [die] Wirksamkeit der Silbenmethode“ zu überprüfen (S. 203). Beide Studien werden vorgestellt, von den Ergebnissen berichtet die Autorin aber – dem Beitragstitel entsprechend – nur über

¹⁰ Dieses Konzept liegt in Deutschland seit Februar 2017 entsprechenden Kursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugrunde, während in der deutschsprachigen Schweiz Zweitschriftlernende weiterhin „gemeinsam mit Analphabeten und im selben Kurssystem unterrichtet werden“ (S. 202). Der vorliegende Beitrag gibt einen guten Überblick zu den Rahmenbedingungen für Alphabetisierungs- und Integrationskurse in Deutschland und der Schweiz (S. 202–205).

solche zu einem ausgewählten Aspekt des zweiten Ziels: zur Schreibkompetenz, die mithilfe eines Diktats zur Laut-Buchstaben-Zuordnung erhoben wird (S. 212).

Dazu wurden im Herbst 2018 37 Personen aus Eritrea (einem Hauptherkunftsland für in der Schweiz anerkannte Flüchtlinge; S. 207) untersucht, die Tigrinya schriftsprachlich mindestens auf dem Niveau A2 beherrschen (S. 203 u. 210f.). Tigrinya ist die in Eritrea am weitesten verbreitete Landessprache, die zudem mit einer Silbenschrift geschrieben wird (S. 207–209). Diese 37 Personen haben an insgesamt sechs „Basis-Sprachkursen“ mit dem Zielniveau A1 teilgenommen, die mit insgesamt 57 Teilnehmenden nach dem deutschen BAMF-Konzept an zwei verschiedenen Institutionen durchgeführt wurden (S. 210f.), und zwar ein Teil der Kurse ohne und ein anderer mit zusätzlichem Fokus auf der Silbenmethode im Umfang von mindestens einem Viertel der Kurszeit (S. 211). Mithilfe einer linearen Regression wurde geprüft, „ob die Laut-Buchstaben-Zuordnung ([...]) im Basis-Sprachkurs durch eine oder mehrere unabhängige Variablen erklärt werden kann“ (S. 213). Berücksichtigt wurden neben dem methodischen Fokus u. a. die Variablen „Institution“, „Anzahl der Schuljahre“, „Geschlecht“, „Alter“ und „Arbeitserfahrung“. Als überraschend einflussreich hat sich dabei die häufig vernachlässigte Variable „Institution“ herausgestellt (S. 216) – ein bemerkenswertes Ergebnis, da dieser Faktor auch für den schulischen Schriftspracherwerb eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen könnte. Die Ergebnisse zu den anderen Variablen bestätigen z.T. frühere Studien, z.T. widersprechen sie ihnen.

Für die Einordnung der Ergebnisse zur Silbenmethode ist entscheidend, dass mit „Silbenmethode“ eine Methode gemeint ist, die „die Silbe als Ausgangspunkt [hat] [, ...] auf deren Analyse und Synthese auf[baut und] auf das zeitgleiche Training von auditiver und visueller Wahrnehmung und der Kombination von gesprochener und geschriebener Sprache ab[zielt]“ (S. 206). Im Anschluss an Rokitzki et al. (2013) werden drei Stufen unterschieden: 1. „Wörter[...] ohne Konsonantenhäufungen (z. B. To-ma-te). Der Einfachheit halber [sic!] wird auf lautgetreue Vokale (z. B. <e>^[11]) [...] fokussiert.“; 2. „Silben mit Konsonantenhäufungen (z. B. Fra-ge)“; 3. „orthographische Regelmäßigkeiten (z. B. Lie-be) und Ausnahmen (z. B. Kino [sic!])“, „wobei eine sichere Beherrschung einer Stufe vorausgesetzt wird, um mit der nächsten fortfahren zu können“ (S. 207). Bei dieser Methode wird das Syntheseproblem (Röber 2015, S. 169–179) nur von der Laut- auf die Silbenebene gehoben und ansonsten die verbreitete und problematische zweischrittige Schriftvermittlung praktiziert (vgl. z.B. Bredel/ Röber 2015). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, „dass die Kurse ohne zusätzliche Silbenmethode zu beiden Messzeitpunkten einen geringfügig höheren Mittelwert aufweisen als die Kurse mit zusätzlicher Silbenmethode“ (ohne statistische Signifikanz) (S. 213) – entgegen der Erwartung (S. 207) hat *diese* Silbenmethode also nicht zu einem höheren Lernerfolg geführt.

3 Fazit

Insgesamt enthält der vorliegende Sammelband Beiträge zu sehr unterschiedlichen, teils sehr speziellen Aspekten aus dem sehr großen Themenbereich „Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit“ und deckt diesen Bereich insgesamt bei weitem nicht ab. Angemessen wäre daher ein eingrenzender Untertitel. Zugleich ist „Schriftvermittlung“ im

¹¹ Der e-Buchstabe ist mit Abstand der am wenigsten „lauttreue“ und standardsprachlich als [e:] (<Weg>) oder [ɛ] (<Bett>) oder [ə] (<Tante>) oder als Teil eines Diphthongs (<heult>: [høʏlt], <heilt>: [haʏlt]) oder gar nicht auszusprechen (<Kinder>: [kɪndɐ] mit Verschmelzung von /ə/ und vokalischer Realisierung des /r/; <haben>: [ha:.bm]; <Stiel>).

weiten Sinne als „Schriftsprachvermittlung“ zu verstehen – zu Recht ist im Titel ja auch nicht von Schriffterwerb, sondern von Schriftspracherwerb die Rede.

Formal auffällig waren die vermeidbaren Grammatik- bzw. Überarbeitungsfehler in einem Teil der Beiträge und die relativ häufigen fehlerhaften (automatischen) Trennungen am Zeilenende vom Typ „Stif-/terfahrungen“; S. 203).

Inhaltlich jedoch ist die Lektüre der einzelnen Beiträge ein Gewinn: Sie tragen auf je eigene Weise zur Aufklärung unterschiedlicher Vorurteile im Bereich des Schriftspracherwerbs und zur Beseitigung von entsprechenden Missständen in der Schriftsprachvermittlung bei und regen zum Teil auch zu Anschlussforschungen an.

Literatur

- Bredel, Ursula (2015): Der Aufbau von elementarem Wissen über die Systematik der Orthographie deutscher Wörter. In: Röber, Christa/Olfert, Helena (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 255–279 [im Wesentlichen unverändert in die 2. Aufl. von 2022, S. 349–373, übernommen].
- Bredel, Ursula/Röber, Christa (2015): Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In: Röber, Christa / Olfert, Helena (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3–10 [im Wesentlichen unverändert in die 2. Aufl. von 2022, S. 3–10, übernommen].
- Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Hamburg. Abrufbar unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2022/09/LEO2018-Presseheft.pdf> [26.8.2023].
- Guerrero Calle, Santi (2020): Zweitschriftlernende in der deutschsprachigen Schweiz. In 300 Kurslektionen Alpha und A1? Diss. Fribourg: Université de Fribourg. Abrufbar unter: <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/308703> [22.9.2023].
- Kuhl, Tobias (2020): Rechtschreibung in der Grundschule. Eine empirische Untersuchung der Auswirkungen verschiedener Unterrichtsmethoden. Wiesbaden: Springer.
- Kuhl, Tobias/Röhr-Sendlmeier, Una M. (2018): Rechtschreiberfolg nach unterschiedlichen Didaktiken. Eine kombinierte Längsschnitt-Querschnittstudie in der Grundschule. Poster, präsentiert am 21.9.2018 auf dem Bundeskongress für Schulpsychologie, Frankfurt am Main, 20.–22.9.2018, und Erläuterungen dazu vom 1.10.2018. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/327832814_Rechtschreiberfolg_nach_unterschiedlichen_Didaktiken_-_eine_kombinierte_Langsschnitt-Querschnittstudie_in_der_Grundschule [26.8.2023].
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Röber, Christa (2015): Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriftspracherwerb. In: Röber, Christa / Olfert, Helena (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 163–226.
- Röber, Christa/Häusle, Rafaela/Berchtold, Magdalena (2020–2023): Die Kinder vom Zirkus Palope und ihre kleinen Freunde. Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken. 4 Bde. Abrufbar unter: www.zirkus-palope.de [14.8.2023].
- Rokitzi, Christiane/Nestler, Doreen/Sokolowsky, Celia (2013): Lernabenteuer Schriftsystem. In: Feick, Diana/Pietzuch, Anja/Schramm, Karen (Hrsg.): Alphabetisierung für Erwachsene. (Deutsch lernen, Bd. 15). München: Klett-Langenscheidt, 91–108.
- Şahiner, Pembe (2018): Vokalschreibung bei bilingual deutsch-türkischen Grundschüler/innen. Eine Fallstudie. (Studien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 4). Berlin: Erich Schmidt Verlag.