

Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder

Für alle Kinder kann der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen eine Herausforderung darstellen - vor besonderen Hürden stehen jedoch dabei oft Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Mit diesem Artikel soll ein Beitrag dazu geleistet werden, vorhandenes Wissen der Lehrkräfte zu dem Thema zu systematisieren und so etwas mehr für die individuellen, in der Mehrsprachigkeit begründeten Stolpersteine beim Schriftspracherwerb zu sensibilisieren.

Was ist Schriftspracherwerb?

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Der Erwerb der Bildungssprache CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) beinhaltet den Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit. Die Bildungssprache ist eher schriftlich, leistet Distanzkommunikation, ist situationsentbunden, sie verlangt oft Hypotaxen, eine große lexikalische Elaboriertheit und eine höhere inhaltliche und semantische Dichte.

Der Weg dorthin ist ein jahrelanger, zeitaufwändiger und kognitiv anspruchsvoller Prozess, in dem der Schriftspracherwerb (SSE) einen wichtigen Meilenstein darstellt.

Definition

Im *engeren Sinne* ist Schriftspracherwerb die Entwicklung und Förderung von Lese- und Schreibkompetenzen.

Mit hinein gehören einige relevante *VOR*schulische Fähigkeiten und Fertigkeiten wie die erste Einsicht in die Funktion von Schrift UND die phonologische Bewusstheit (= die Kenntnis von Reimen, Silben und Lauten, s.u.).

Entwicklungsstufen beim SSE

- präliterale-symbolische Stufe (Schreib- und Leseverhalten wird imitiert, „kritzeln“, Wahrnehmen von Bildern und Symbolen)
- logografische Stufe (Wörter werden anhand v bestimmten Merkmalen erkannt zB „TaXi“)
- alphabetische Stufe (Schriftzeichen werden Sprachlauten zugeordnet)
- orthografische Stufe (Aneignung der Regeln des Schriftsystems)

Dies sind eher systematische, ergänzende Strategien und nicht zwingend aufeinanderfolgende Stufen. Es kommt beim Erwerb zu Überlappungen, auch kompetente Leser nutzen *alle* Strategien.

→ Diese Entwicklung muss durch unterrichtliche Maßnahmen unterstützt und koordiniert werden. Die Lehrkraft erkennt jeweils, wo das Kind steht und macht entsprechende Angebote.

Was ist phonologische Bewusstheit?

Phonologische Bewusstheit:

- ist ein zentraler Prädiktor für den Erwerb der Schriftsprache
- ist Teil der allgemeinen Sprachbewusstheit
- ist ein bewusster Zugriff auf die phonologischen Einheiten von Wörtern auf den Ebenen Silben/ Reime/ Phoneme

Kinder müssen **vor** dem SSE in der Lage sein, gehörte Wörter in entsprechende phonologische Einheiten zerlegen zu können.

Phonologische Bewusstheit ist zunächst implizit und wird erst allmählich bewusst.

SSE im Kontext von Mehrsprachigkeit

„Klassisch“ erwartete Voraussetzungen bei (deutschen/ deutschsprachigen) Erstklässlern:

- Semantische Erfahrungen: Sie haben einen mehr oder minder umfangreichen und differenzierten Wortschatz.
- Phonetische Erfahrungen: Sie haben die Laute, den Wort- und Satzakkzent verinnerlicht und mit der phonologischen Bewusstheit begonnen.
- Sie haben eine implizite Grammatik entwickelt: Sie wissen intuitiv, was für eine Wortart oder welche (Flexions-)Form des Wortes an einer bestimmten Stelle im Satz stehen kann.
- Sie kennen auf Grund von literalen Erfahrungen (Vorlesen, Reime, Lieder etc.) textstrukturelle Phänomene.
- Sie haben kulturelle Erfahrungen/ „Weltwissen“ (sie wissen z.B., womit Kinder in Deutschland spielen, kennen Märchenfiguren u.ä.).

Lernvoraussetzungen und Fehlerquellen: Besondere Anforderungen und Hürden beim SSE für Kinder mit DaZ

Wenn der Schriftspracherwerb im Schuleingangsalter bei Kindern mit einer anderen Erstsprache stattfindet, sind folgende Punkte relevant und zu beachten:

- Der Schriftspracherwerb erfolgt in einer Sprache, die entweder noch gar nicht oder nur schwach entwickelt ist.
- Die Forschung sagt eher, Lesen sollte in der „starken“ Sprache gelernt werden.
- Die „starke“ Sprache ist bei Sechsjährigen zumeist die Familiensprache.
- Die Schriftsozialisation in der Erstsprache ist bei Sechsjährigen aber häufig nicht oder kaum gegeben.

Der Schriftspracherwerb in einer mündlich noch nicht gemeisterten Sprache bedeutet eine erhebliche kognitive Herausforderung.

These: *Kinder, die vor Schuleintritt in Deutschland regelmäßig eine Kita besuchen, haben i.d.R. genug Gelegenheit, die phonologischen Strukturen der deutschen Sprache zu erwerben.*

- Es ist zu erwarten, dass sie die gleichen Schwierigkeiten haben wie monolingual deutsche Kinder.
- (Falsche) Übertragungen von der oder auf die Erstsprache sind zwar möglich, aber bei Grundschulkindern eher selten.
- Die Mehrzahl der Schwierigkeiten beruhen eher auf der spezifischen Struktur des deutschen Schriftsystems.

Aber...

Es sind bei vielen Kindern bei Schuleintritt **keine** „muttersprachlichen“ Deutschkenntnisse zu erwarten.

Dies führt dazu, dass DaZ-Kinder beim Übergang von der Kita in die Grundschule oft einen besonderen Bruch erleben, denn...

- sie beziehen ihre sprachanalytischen Leistungen auf eine fremde Sprache mit anderer **Lautung** als ihre Erstsprache,
- sie müssen Sinnerwartungen und Hypothesen in Bezug auf Wort-/ Satz-/ Textinhalte in einer Sprache aufstellen, die noch erlernt wird und (noch) **nicht die Denksprache** ist.

Gegenthese: *DaZ-Lernen ist immer eine potentiell belastende Lernsituation. Es sind mehr und andere Konstruktionsprozesse (beim SSE) zu bewältigen als bei monolingualen Kindern.*

Typische Lernhürden von DaZ-Lernern beim SSE:

- fehlende Kenntnis der Phonologie des Deutschen
- Umfang des erworbenen Alltags- und Fachwortschatzes ist oft noch gering
- (noch nicht) erworbene Automatismen bei der Worterkennung (Worterkennung durch Zugriff auf größere sprachliche Einheiten wie Silben)
- weniger morphologische und syntaktische Kompetenzen
- fehlendes Kontextwissen
- fehlende vorschulische Literacyerfahrungen/ fehlende Vertrautheit mit konzeptioneller Schriftlichkeit

Die Hürden sind also oft höher und damit auch das Risiko, dass die Lernmotivation schneller verloren geht.

Der Angangunterricht **muss** die Hürden und Prozesse bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beachten, sonst sind Misserfolge, mangelnde Motivation und Defizite vorprogrammiert.

Konkretisierung:

- ⇒ Die Rolle der Erstsprache bei den einzelnen Kindern muss beachtet werden, wenn SuS in der Zielsprache Deutsch lesen und schreiben lernen:
- Wichtig ist zu wissen, wie lange und in welcher Form und Qualität bereits Kontakt mit dem Deutschen (z.B. über die Kita) bestanden hat.
 - Wie sind die Artikulation und die Lautbildung im Deutschen? Wie gut klappt die Lautsegmentierung? Muss sie ggf. noch vorentlastet und gefördert werden?
 - Außerdem ist der Wortschatz zu beachten: Hat das Kind das zu erlesende Wort schon im mentalen Lexikon verankert? Kennt es das „Yak“ aus der Anlauttabelle? usw.
 - Welche Literacy-Erfahrungen liegen vor? Keine bzw. wenig Erfahrungen bedeuten auch einen fehlenden Einblick in die kommunikative Form von Schrift und in den Zusammenhang zwischen Schrift und gesprochener Sprache - den Kinder mit größerer Literacy-Erfahrung durch Verse, Lieder, Bilderbuchbetrachtungen, Erzählen und Vorlesen erworben haben.
 - In bildungsfernen Familien besteht zudem bis zum Schuleintritt auch in der Erstsprache oft nur Kontakt mit einer konzeptionell mündlich geprägten Umgangssprache und nicht mit einer konzeptionell schriftlich geprägten Standardsprache.
- ⇒ Wichtig ist jeweils individuell zu klären, OB und inwiefern sich die Erstsprache auf den SSE auswirkt (denn DaZ wird immer über das „Hörraster der Erstsprache“ erlernt), ob zum Beispiel (falsche) Übertragungen zur Erstsprache vorliegen (z.B. bei der Erstsprache Türkisch: Kleinschreibung und Setzung von sogenannten Sprossvokalen zwischen zwei Konsonanten „Bulume“ oder bei der Erstsprache Arabisch die fehlende Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen usw.) oder ob es sich ggf. um „typische Fehler“ beim SSE handelt (Fehler bei Konsonantenhäufungen z.B.), die auch einsprachig deutschen Kindern unterlaufen.

Aufgabe der Lehrkraft ist zu klären, woher genau die Schwierigkeiten beim SSE kommen.

Eine Konkurrenzsituation zu deutschen Mitschülern entsteht schnell. Kinder mit einer anderen Erstsprache sind dabei eindeutig in einer schwächeren Position.

Schreiben lernen (in der Zweitsprache)

Bei Alphabetschriften muss dem Lernenden die Beziehung zwischen dem Zeichen und dem damit verschlüsselten Laut bekannt sein: die „**Graphem-Phonem-Korrespondenz**“.

Im Deutschen gibt es 21 vokalische Laute und 24 konsonantische Laute, 46 Laute stehen aber 26 Zeichen (plus Umlaute) gegenüber.

Bei der Übertragung von Lauten in die Schrift müssen Schülerinnen und Schüler *immer* Laute segmentieren - unabhängig von der jeweils im Unterricht genutzten Methode.

„Stolpersteine beim Schreiben“

Schwierigkeiten beim Schreiben von...	Mögliche Ursachen
Buchstaben	<ul style="list-style-type: none">- Transfer von Lauten in Buchstaben misslingt, da nicht alle Sprachlaute bekannt sind- Interferenzen zwischen Lauten von Erst- und Zweitsprache- Verschriftlichung von Lauten mit Graphemen der Erstsprache
Wörtern	<ul style="list-style-type: none">- die Einhaltung von Wortgrenzen gelingt nicht, wenn die Wörter unbekannt sind- unbekannte Wörter können nicht aus dem „Lautstrom“ herausgefiltert werden- morphologisches Wissen fehlt (Wortbildung im Deutschen), z.B. Flexion, Steigerung, Prä- und Suffixe- fehlerhafter Artikelgebrauch

→ Im Anfangsunterricht treffen sich die bisherigen schriftbezogenen Erfahrungen, der Lerngegenstand und das unterrichtliche Vorgehen.

→ Über den Schulerfolg entscheiden nicht nur die Sprachkompetenzen in Deutsch, sondern v.a. die Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Unterricht.

Lesen lernen (in der Zweitsprache)

Fragestellungen für die Lehrkraft beim SSE:

- Welchen Stellenwert hatte für das jeweilige Kind das Lesen **VOR** Schuleintritt im sozialen Umfeld?
- Wie sind die literalen Vorerfahrungen?

Die erste grundlegende Voraussetzung zum Erlesen erster Wörter ist die sichere Phonem-Graphem-Zuordnung (s.o). Wenn das Lautinventar des Deutschen noch nicht verinnerlicht wurde, kann dies Schwierigkeiten bedeuten: Dem Graphem wird z.B. ein Laut zugeordnet, der jedoch der Erstsprache entspricht und somit wird das Wort falsch ausgesprochen und es ergibt sich kein sinnvolles deutsches Wort (besonders schwierig wird dies, wenn Kinder in der Erstsprache schon alphabetisiert sind).

Weitere Schwierigkeiten beim Lesen entstehen, wenn das erlesene Wort noch nicht im lexikalischen Speicher vorhanden ist: Unbekannte Wörter kann man auch in der Schrift nicht „wiedererkennen“.

„Stolpersteine beim Lesen“

Schwierigkeiten beim Lesen von...	Mögliche Ursachen
Wörtern	<ul style="list-style-type: none">- Laute oder Lautkombinationen werden falsch artikuliert, es ist kein Wort erkennbar- Graphem-Phonem-Zuordnung nicht korrekt- Komposita können nicht erschlossen werden- Funktionswörter können nicht sinnvoll mit Inhaltswörtern verknüpft werden- eingeschränkter Wortschatz- Synonyme werden nicht erkannt- Vorsilben verändern Wortbedeutungen- Bezug auf Weltwissen, über das die Kinder nicht verfügen (Märchen/ Geschichten, Bräuche,...)

Das jeweils verfügbare Vorwissen/ Weltwissen kann den Lesevorgang unterstützen!

Unterstützung mehrsprachiger Kinder beim SSE

Es kann davon ausgegangen werden, dass am Schulanfang zwischen allen Kindern sowieso schon Entwicklungsunterschiede von bis zu drei Jahren bestehen. Hinzu kommen die dargestellten zusätzlichen Probleme von DaZ-Kindern (und besonders von DaZ-Kindern aus bildungsfernen Familien und/ oder ohne nennenswerte literale Vorerfahrungen).

⇒ Der Deutschunterricht in der Grundschule muss sich also umorientieren und die Förderung der Sprachaneignung muss einen größeren Stellenwert erhalten.

⇒ Es ist insgesamt mehr Sprachförderung in der Zweitsprache Deutsch notwendig!

⇒ Fehlende vorschulische Erfahrungen in den Bereichen Literacy und phonologische Bewusstheit müssen von den Lehrenden „nachgeholt“ werden.

Konsequenz für den SSE:

Dazu sollte man zunächst:

- natürliche Kommunikationssituationen und
- spielerische Kommunikationssituationen schaffen,
- eine Unterstützung durch visuelle Medien oder körperliche Handlungen (=sprachbegleitendes Handeln) garantieren,
- vielfältige Erzähl- und

- Vorlesesituationen schaffen,
- Hörerfahrungen ermöglichen,
- (Bewegungs-)Lieder, Verse und Gedichttexte nutzen,
- den gezielten Einsatz von Rhythmus und Melodie erfahrbar machen,
- Spiele zur Laut- und Sprachwahrnehmung spielen,
- dialogisches Sprechen z.B. mit Handpuppen nutzen *usw.*

⇒ Das Hörverstehen muss in authentischen, kommunikativen Lernsituationen gefördert und zunächst das implizite Sprachenlernen in den Vordergrund gestellt werden.

Außerdem muss für die Förderung der phonologischen Bewusstheit

- detailorientiertes analytisches Hören gefördert und
- die Hörrichtung ganz bewusst auf Lautliches gerichtet werden.

⇒ Die Förderung der phonologischen Bewusstheit sollte im Idealfall mit Wörtern aus dem bekannten bzw. grade bearbeiteten Themenwortschatz erfolgen.

Wenn die DaZ-Schülerinnen und Schüler mit dem SSE beginnen, muss die Lehrkraft bei Schwierigkeiten die Unterschiede in den Phonemsystemen der Sprachen beachten und bei der Wiederholung des immer gleichen Fehlers das Phonemsystem der Erstsprache *genauer* analysieren, um festzustellen, ob darin die Fehlerquelle liegt (⇒ kontrastive Sprachbetrachtung).

Umgang mit der Schriftlichkeit

Kinder erleben in der Schule einen neuen Umgang mit Sprache, da sich das schulische Lernen hauptsächlich auf das Schriftliche stützt.

Dabei ist es wichtig, nicht nur Kulturtechniken zu lehren, sondern Kinder von Beginn an die kommunikative und soziale Funktion von Schrift entdecken zu lassen und das Lesen und Schreiben bzw. die Schrift in reale funktionale Zusammenhänge zu bringen. Besonders relevant ist dies für Kinder aus wenig schriftnahen Elternhäusern.

Schulanfänger sollten von Beginn an Schreiben als sprachlich-konzeptionellen, sinnhaften kommunikativen und kooperativen Prozess erlernen und als Ausdrucksmittel ihrer Gedanken erleben.

Dabei helfen „Tagebücher“, Dialogjournale, Rechtschreibgespräche und ähnliches.

„Ohne die Bedeutung des Schreibens erfahren zu dürfen, macht Rechtschreibung keinen Sinn.“
(Beate Lessmann)

Anlauttabellen (und ihre Grenzen)

Die Grundvoraussetzung für den sinnvollen Einsatz einer Anlauttabelle ist, dass die Kinder den Bildern den richtigen Anlaut zuordnen und diesen korrekt aussprechen können. Das muss intensiv geübt werden.

Anlaut- und Schreibtabellen haben den entscheidenden Vorteil, dass sie von Anfang an die Motivation beim SSE erhöhen, da mit dieser Unterstützung so früh wie möglich alle Buchstaben verschriftlicht werden können, auch wenn sie noch nicht explizit eingeführt wurden. Es können schnell viele Wörter von den Kindern verschriftlicht werden, was in hohem Maße zur Erhöhung der Schreibmotivation beitragen kann.

Allerdings ist der Umgang mit diesen Tabellen schon für deutsche Kinder teilweise schwierig, da nur ein begrenztes Repertoire deutscher Wörter, nämlich die lautgetreuen, so (korrekt) abzubilden ist.

Für DaZ-Kinder können zusätzliche Probleme auftauchen, da in den Tabellen ggf. für sie fremde Laute abgebildet sind oder aber wiederum solche nicht, die sie aus ihren Erstsprachen kennen. Mit den Tabellen alleine sind Interferenzen zwischen beiden Sprachen nicht erklärbar oder auflösbar.

Schreibtabellen sind schon etwas besser geeignet als reine Anlauttabellen. Es werden darin nicht nur die Anlaute, sondern auch häufige Buchstaben und Buchstabenkombinationen abgebildet. Heutzutage sind die meisten Tabellen in Lehrwerken solche Schreibtabellen.

Darüber hinaus können die Tabellen folgende Schwierigkeiten bergen:

- Es besteht die *Gefahr*, dass gerade junge Lerner den Bildern erstsprachliche Benennungen zuordnen (statt /b/ für den gezeigten Ball bei türkischen Kindern /t/ für top). Dies kann aber auch eine Chance darstellen und die Mehrsprachigkeit der Klasse würdigen, wenn z.B. zum „Buchstaben der Woche“ Wörter aus allen Herkunftssprachen gesammelt werden.
- Es können *Mischungen* zwischen Lauten aus Erst- und Zweitsprache auftreten, weil die Phonem-Graphem-Korrespondenz sich unterscheidet.
- Die deutschen Wörter der Tabellen müssen immer wieder geübt und wiederholt werden, damit sie fester Bestandteil des Wortschatzes werden.

→ Eine gute Alternative ist hier, eine eigene Anlauttabelle mit bekanntem Wortschatz/ mit Bildmaterial zu erstellen, das die Kinder aus anderen Kontexten kennen.

- Ggf. sollte man eine Anlauttabelle der Erstsprache hinzuziehen, um Unterschiede zu verdeutlichen oder eine zweisprachige Anlauttabelle anfertigen, wenn mehrere Kinder derselben Herkunftssprache in der Klasse sind.

⇒ Anlaut- und Schreibtabellen bedürfen insbesondere bei DaZ-Kindern einer ständigen zusätzlichen Sprachthematization durch die Lehrkraft. Sie sind nur *ein* Mittel unter vielen beim SSE.

⇒ DaZ-Kinder dürfen nicht mit Materialien wie Anlauttabellen oder Arbeitsblättern alleine gelassen werden, dürfen nicht „stumm“ arbeiten, denn **Kinder brauchen die Sprache „im Ohr“!**

Lautorientiertes Schreiben

Das lautorientierte Schreiben kommt bei DaZ-Kindern genauso an Grenzen wie bei deutschen Kindern. Teilweise sind jedoch andere - aber oft *konsequente* Schreibweisen zu beobachten, wenn die Kinder auf zwei verschiedene Lautsysteme zurückgreifen:

dt. Kind: Kleid = klait

türk. Kind: Kalait (da es im Türkischen keine Konsonantenhäufung am Wortanfang gibt)

Aufgabe der Lehrkraft ist es an dieser Stelle, den SuS eine vertiefende Einsicht in das deutsche Lautsystem zu ermöglichen. Ggf. muss dies explizit kontrastiv geschehen: phonetische Gemeinsamkeiten und Unterschiede müssen klar verdeutlicht werden, um bei den SuS durch diese Visualisierung anzubahnen, dass schließlich eigene Strategien zur Fehlerfindung entwickelt werden.

Fazit

Der Schriftspracherwerb stellt mehrsprachige Kinder (und ihre Lehrkräfte) teilweise vor besondere Schwierigkeiten.

Neben der Förderung der Sprachaneignung, also einer Intensivierung der schulischen Sprachförderung gibt es in Literatur und aus der Praxis jedoch bereits einige andere Hinweise und Ideen, wie diesen Schwierigkeiten begegnet werden kann.

Die wichtigste Voraussetzung auf Seiten der Lehrkraft ist dabei wohl, dass er oder sie eine *Vorstellung* davon haben sollte, **dass** und **inwiefern** die Schwierigkeiten in der Mehrsprachigkeit, insbesondere in den unterschiedlichen Lautsystemen sowie der (fehlenden) Literacy-Erfahrung begründet liegen können.

⇒ Ein konkretes Konzept mit mehreren Schritten und konkreten Übungsvorschlägen für den Anfangsunterricht im Fach Deutsch findet man bei Jeuk/ Aschenbrenner: „Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen - Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente“ auf den Seiten S.112ff.

Literatur

Grießhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep: Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern, Stuttgart 2012.

Jeuk, Stefan; Aschenbrenner, Karl-Heinz: Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen - Grundlagen, Unterrichtsideen und Planungsinstrumente, Berlin 2021, S.110ff.

Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim: Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule, Berlin 2019, S.100ff.

Kalkavan-Aydin, Zeynep: Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. In: Deutsch differenziert 2 (2018), S.9ff.

Ramdan, Mohcine Ait; Sigel, Richard: Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. Wo liegen die Stolpersteine? Und Warum? In: Sprachförderung und Sprachtherapie 2 (2021), S.130ff.

Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa: Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Chilla, Solveig; Habertzettl, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit, München 2014, S.39ff.

Sinemus, Antje und Strozyk, Kristina: Besondere Anforderungen und Hürden beim Schriftspracherwerb mit DaZ. In: Petra Hanke, Petra; Möwes-Butschko, Gudrun; Hein, Anna Katharina; Berntzen, Detlef; Thielges, Andree (Hrsg.): Anspruchsvolles Fördern in der Grundschule, Münster 2010, S.295ff.

Wildemann, Anja; Rathmann, Claudia: Sprachlicher Anfangsunterricht. Deutsch als Zweitsprache, Oberursel 2015.

<https://www.beate-lessmann.de/>

<https://www.dialog-journale.de/>

Zur kontrastiven Sprachbetrachtung:

Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler, Heidelberg 2014.

© Anne Rübel-Le Gal, SprachFörderZentrum Berlin Mitte, Februar 2022