



Britta Hövelbrinks

Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Eine vergleichende Studie in
naturwissenschaftlicher Lernumgebung
des ersten Schuljahres

BELTZ JUVENTA

Kapitel 1

Einleitung

Der schulische Erfolg der Kinder und Jugendlichen in unserem Bildungssystem entscheidet über deren Teilhabe an zukünftigen gesellschaftlichen Prozessen. Leider können viele von ihnen ihr Bildungspotential nicht ausschöpfen, weil sie die Sprache, in der gelehrt und gelernt wird, nicht ausreichend beherrschen. Dies betrifft (unter anderen) einige Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Zuwanderungsgeschichte in ihrer Familie mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen. Manche von ihnen erwerben parallel dazu bereits die deutsche Umgebungssprache (doppelter Erstspracherwerb), viele kommen erst in einem späteren Alter, z. B. im Kindergarten, regelmäßig in Kontakt mit der deutschen Sprache (früher Zweitspracherwerb). In der vorliegenden Studie stehen solche Schülerinnen und Schüler im Forschungsinteresse, die die deutsche Sprache als frühe Zweitsprache erwerben und eine oder mehrere nicht-deutsche Erstsprache(n) sowie verschiedene kulturelle Hintergründe mitbringen – der Blick richtet sich damit auf *mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund*.

Die Kinder stehen einem Bildungssystem gegenüber, das die Mehrsprachigkeit ihrer Lerngruppen bislang nicht ausreichend berücksichtigt. Die unterrichtliche Kommunikation ist in deutscher Sprachkultur vorgesehen – Ingrid Gogolin spricht in diesem Zusammenhang vom *Monolingualen Habitus* deutscher Schulen, der sich darin äußert, dass trotz der Herausbildung von Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit im „Lebensraum Schule“ an einem monolingualen „Lernraum Schule“ festgehalten wird (Gogolin 2008, 253 ff.). Für eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen stellt die reguläre Unterrichtssprache eine Zweitsprache dar, die sie sich zu Schulbeginn möglicherweise erst seit zwei bis drei Jahren intensiv aneignen. Sie bringen zwar meist ein akzentfreies, alltagssprachlich gut entwickeltes Sprachniveau mit, weisen aber Probleme in fortgeschritteneren Strukturen ihrer Zweitsprache auf, die insbesondere im Anfangsunterricht erst einmal verdeckt bleiben (Knapp 1999, 31). Ebenfalls verdeckt bleiben meist die sprachlichen Erwartungen der Lehrkräfte an die Kinder (Schleppegrell 2004, 2); darüber hinaus fehlen insbesondere den Fachlehrkräften nicht-sprachlicher Fächer systematische Hilfen für sprachfördernde Strategien (Grießhaber 2010a, 51; Tajmel 2013, 198). Für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitspra-

che kann dies zur Folge haben, dass sie nicht in dem Maße an fachlichen Lernprozessen teilnehmen können, in dem sie kognitiv und aufgrund ihres Vorwissens in der Lage wären. Sie sind hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen nicht ausreichend auf die schul- und fachspezifischen Erwartungen und Konventionen vorbereitet. Ihr Schulerfolg wird vorrangig durch ihre Sprachfähigkeiten in ihrer Zweitsprache Deutsch bestimmt; ihre weiteren Sprachressourcen können sie normalerweise nicht einbringen. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation sind die öffentlich breit rezipierten Bildungsdisparitäten zu lesen:

Kinder mit Migrationshintergrund sind laut internationalen Schulleistungsvergleichsstudien im deutschen Bildungssystem signifikant benachteiligt. Dies zeigt sich für die Lesekompetenz in IGLU (2006; Bos et al. 2007, 251 ff.) und PISA (2009; Klieme et al. 2010, 211 f.) sowie für die naturwissenschaftliche Kompetenz in TIMSS (2007; Bos et al. 2008, 17) und PISA (2006; OECD 2007, 206 ff.). Der Abstand in der Lesekompetenz gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund ist in der PISA-Studie 2009 trotz einer Annäherung seit PISA 2000 immer noch signifikant. Dies gilt insbesondere für die *Zweite Generation*, d. h. für solche Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren sind und das deutsche Bildungssystem von Anfang an durchlaufen (Stanat/Rauch/Sege-ritz 2010, 211 ff.). Die PISA-Daten zeigen zudem, dass Jugendliche, in deren Familien nicht (nur) Deutsch gesprochen wird, besonders schwache Leistungen zeigen (z. B. in PISA 2006; OECD 2007, 208 f.). Diese Zusammenhänge sind jedoch nicht regelmäßig, zudem liegen keine klaren Befunde zur Auswirkung der Sprachpraxis in der Familie auf den Bildungserfolg von Zweitsprachlernenden vor (Gogolin 2009, 266). Einen ebenso starken Einfluss hat der soziale Hintergrund der getesteten Schülerinnen und Schüler, wie die PISA-Daten zeigen (Stanat/Rauch/Sege-ritz 2010, 201 f.; OECD 2007, 210). Auch in TIMSS 2007 gibt es eine enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und naturwissenschaftlicher Leistung, beide Variablen zusammen – soziale Herkunft und Migrationshintergrund – machen den stärksten Effekt aus (Bos et al. 2008, 15 ff.). Als besondere Risikogruppe dürften daher mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte aus sozial schwächeren Lebensverhältnissen gelten – eine solche Lerngruppe wird in der vorliegenden Studie untersucht.

Welche äußeren Faktoren ursächlich für die geschilderten Bildungsdisparitäten sind, ist nicht hinreichend geklärt. In jedem Fall sind sie nicht unmittelbar auf den Faktor der Mehrsprachigkeit oder des Migrationshintergrundes zurückzuführen, sondern durch Einflussvariablen wie sozialer Hintergrund der Familie, Bildungsniveau und -affinität der Eltern, Zugang zur Schriftlichkeit oder Kontaktzeit zum Deutschen geprägt. Es besteht lediglich Konsens darüber, dass die Disparitäten sich in sprachlichen Defiziten in der Unterrichtssprache äußern, was unmittelbar zu Schwierigkeiten in der Un-

terrichtsbeteiligung und damit im fachlichen Lernen führt. „Als Minimalkonsens kann man sicher die Einigkeit darüber werten, dass die Mehrheitsprache/Bildungssprache gut beherrscht werden muss, um Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu eröffnen“ (Tracy 2009, 185). Neben der Erforschung der o.g. Faktoren im Sinne *indirekter Ursachen* sollten daher ebenso die sprachlichen Voraussetzungen in der Unterrichtssprache als *direkte Ursache*¹ für die Chancenungleichheit näher beschrieben werden. Die Unterrichtssprache ist dabei als Mittel des Lehrens und Lernens zu verstehen, die spezifische Charakteristika aufweist und sich von der Sprache, die die Kinder im alltäglichen Umgang mit Freunden und Familie erleben, unterscheidet. Seit einigen Jahren wird die Sprache der Bildungsinstitutionen mit dem wieder auflebenden Begriff *Bildungssprache* greifbar gemacht und als ein Erklärungsmuster für herkunftsbedingte Disparitäten im schulischen Lernen aller Fächer herangezogen.² Bildungssprachliche Kompetenz gilt als Voraussetzung für Schulerfolg und stellt den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung dar.

Welche Merkmale zur Bildungssprache zählen und sich für Zweitsprachlernende als besonders schwierig darstellen, ist nicht hinreichend bekannt. Im deutschsprachigen Forschungsraum werden zwar an zahlreichen Stellen morphosyntaktische, lexikalisch-semantische und pragmatische Eigenschaften genannt, eine empirische Absicherung zu bildungssprachlichen Disparitäten bei Erst- und Zweitsprachlernenden liegt jedoch nur für einzelne Indikatoren vor.³ Aus diesem Desiderat heraus soll bildungssprachliche Kompetenz anhand bisheriger Ansätze aus Linguistik, Erziehungswissenschaft und Sprachdidaktik definiert, operationalisiert und im Rahmen natürlicher Unterrichtskommunikation in ihrer grammatischen, lexikalischen und pragmatischen

-
- 1 Definition in der Philosophie: „Eine direkte Ursache führt ihre Wirkung ohne Zwischenschaltung anderer Ereignisse herbei, während eine indirekte Ursache kausal für das Auftreten eines Ereignisses verantwortlich ist, das seinerseits – gegebenenfalls vermittelt einer ganzen Reihe weiterer Ereignisse – die eigentliche Wirkung herbeiführt.“ (Baumgartner/Grasshoff 2004, 51).
 - 2 Bspw. durch die Arbeiten im *FörMig*-Programm (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; z. B. Gogolin 2009 oder Gogolin/Lange 2011), das Forschungsprojekt *BiSpra* (Bildungssprachliche Kompetenzen: Anforderungen, Sprachverarbeitung und Diagnostik; z. B. Heppt/Dragon/Berendes 2012) oder aktuelle Sammelbände wie die von Ahrenholz 2010a, Becker-Mrotzek et al. 2013 oder Röhner/Hövelbrinks 2013.
 - 3 Bspw. durch die Studien von Gogolin/Neumann/Roth 2007, Eckhardt 2008 oder Heppt/Dragon/Berendes 2012 (vgl. Kap. 3.1.4). Ferner liegen für einzelne Indikatoren Vergleichsstudien vor, die nicht mit dem Begriff *Bildungssprache* oder verwandten Konzepten operieren, sondern fortgeschrittenere Sprachstrukturen untersuchen (z. B. Hepsöyler/Liebe-Harkort 1991, Griefhaber 1999 oder Lütke 2008 für Präpositionen und präfigierte Verben; vgl. Kap. 2.1.2).

schen Breite erforscht werden. Das Forschungsziel besteht darin, Unterschiede im bildungssprachlichen Gebrauch zwischen einsprachig aufwachsenden Kindern ohne Sprachförderbedarf und mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Sprachförderbedarf zu beschreiben. Dies geschieht exemplarisch in einer vergleichenden Momentaufnahme im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres, um die Ausgangsbedingungen, mit denen Schülerinnen und Schüler in die Grundschulen kommen, als Lernvoraussetzungen aufdecken zu können. Dabei wird mit dem naturwissenschaftlichen Lernen eine fachliche Domäne fokussiert, für die in der Forschung bereits ein erster Anstoß im Hinblick auf die gedachte Verschränkung von fachlichem und sprachlichem Lernen erfolgt ist (Beese/Benholz 2013, 43 ff.). Anhand von videografierten Unterrichtseinheiten wird bildungssprachliches Handeln auf unterschiedlichen Ebenen – von der sprachlichen Oberfläche bis hin zum mikroanalytischen Einblick in zentrale Unterrichtsszenen – im Gruppenvergleich beleuchtet. Es soll aufgezeigt werden, wie sich bildungssprachliche Disparitäten zwischen den ausgewählten Fallgruppen im frühen naturwissenschaftlichen Lernen ausdifferenzieren und auf das fachbezogene Sprachhandeln auswirken.

Die Ergebnisse sollen schließlich didaktische Konsequenzen für zukünftige Sprachfördermaßnahmen zulassen. Seit den alarmierenden PISA-Ergebnissen sind zahlreiche Programme, Projekte und Materialien zur Sprachförderung entwickelt worden. Über die tatsächlichen Inhalte von Sprachförderangeboten vor Ort – sowie deren Wirksamkeit – ist jedoch wenig bekannt, d. h. die Sprachförderpraxis ist von einer systematischen Auswahl von Sprachbereichen und angemessenen Fördermethoden weit entfernt (vgl. z. B. das Gutachten zur vorschulischen Sprachförderung von Lisker 2011, 71 ff. oder auch Hopp/Thoma/Tracy 2010, 611 ff.; Limbird/Stanat 2006, 291 ff.). Die hier angezielte Beschreibung der (bildungs-)sprachlichen Lernvoraussetzungen sowie entsprechender Disparitäten zwischen einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern soll ermöglichen, zukünftige Interventionen spezifischer zuschneiden zu können – spezifischer zum einen auf verschiedene Lerngruppen und zum anderen auf die sprachlichen Anforderungen des beginnenden schulischen Lernens.

Die vorliegende Arbeit ist dabei wie folgt aufgebaut:

Im theoretischen Teil der Arbeit wird zunächst der Forschungsstand zur zweitsprachlichen Entwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit Migrationshintergrund dargestellt und mit Blick auf den Zeitpunkt des Schuleintritts beleuchtet (vgl. Kap. 2). In Kapitel 3 werden theoretische und empirische Erkenntnisse zu grammatischen und lexikalischen Merkmalen, die als bildungssprachlich gelten, herangezogen und um eine linguistisch-pragmatische Sicht auf bildungssprachliches Handeln ergänzt. Kapitel 4 umreißt die ausgewählte Fachdomäne des frühen naturwissenschaftlichen Ler-

nens aus didaktisch-normativer und empirischer Sicht und schließt mit einer Fokussierung auf naturwissenschaftliches Experimentieren im Grundschulalter. Die theoretischen Überlegungen aus Kapitel 2 bis 4 werden schließlich in einem theoretischen Fazit verschränkt und münden in die Forschungsfragen und Hypothesen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 5).

Der methodische Teil (vgl. Kap. 6) beginnt mit methodologischen Vorüberlegungen und einem Gesamtüberblick zum Untersuchungsdesign. Nach der Beschreibung der Fallgruppen und des mit ihnen durchgeführten naturwissenschaftlichen Unterrichts wird die videographische Methode zur Datenerhebung begründet und ausführlich vorgestellt (vgl. Kap. 6.1). Es folgen Überlegungen zur Datenaufbereitung (vgl. Kap. 6.2) und zu den aufeinander aufbauenden Auswertungsschritten sowie die Vorstellung der dafür entwickelten Kategoriensysteme (vgl. Kap. 6.3).

Im Ergebnisteil werden die aufeinander aufbauenden Auswertungen zur Analyse der bildungssprachlichen Schüleräußerungen chronologisch dargestellt und jeweils in einem Zwischenfazit zusammengefasst. Die deduktive Analyse der bildungssprachlichen Oberfläche wird in Kapitel 7 behandelt, Kapitel 8 enthält die Ergebnisse zur induktiven Kodierung der bildungssprachlichen Diskursfunktionen, und in Kapitel 9 wird die gesprächslinguistische Mikroanalyse ausgewählter Unterrichtsszenen vorgestellt. Die Ergebnisse werden in einer abschließenden Zusammenfassung diskutiert (vgl. Kap. 10) und im Hinblick auf Forschungsdesiderate und didaktische Konsequenzen bilanziert (vgl. Kap. 11).