

Lesen- und Schreibenlernen in der Fremde – Eine Übersicht nationaler und internationaler Vorgehensweisen

Hanna Mareike Schmidt und Johanna Fay

Abstract

Länder und Staaten reagieren ganz unterschiedlich auf die enorme Heterogenität in den Grundschulen, die seit dem weltweiten Anstieg der Zuwanderungszahlen aufgekommen ist. Das Lesen und Schreibenlernen stellt für neu zugewanderte Kinder eine Herausforderung dar, der Lehrpersonen konstruktiv begegnen müssen, da nicht auf altbewährte Lehrkonzepte zurückgegriffen werden kann. Dabei können ihnen Lehrpläne und Curricula der jeweiligen Ministerien helfen, die Lerninhalte und Ziele bezüglich schulrelevanter Kompetenzen und Fähigkeiten festlegen. Wie im vorliegenden Beitrag eruiert, unterscheiden sich diese Vorgaben in unterschiedlichen Ländern teilweise stark voneinander. Darüber hinaus sind sie mitunter nicht durchgängig konform mit aktuellen Forschungsergebnissen und wissenschaftlich fundierten Empfehlungen, welche wir im ersten Abschnitt des Beitrages zusammenführen und ordnen. Darauffolgend werden beispielhaft einige Inhalte der nationalen Richtlinien begutachtet und anschließend Diskrepanzen zwischen Geboten und Dekreten präzisiert und diskutiert.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Alphabetisierung, Fachdidaktik, Konzepte, Deutsch-als-Zweitsprache, neu zugewanderte Kinder

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorinnen

Hanna Mareike Schmidt, Institut für Sprache, Literatur und Medien, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, Deutschland, hanna-mareike.schmidt@uni-flensburg.de

Johanna Fay, Institut für Sprache, Literatur und Medien, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg, Deutschland, johanna.fay@uni-flensburg.de

Lesen- und Schreibenlernen in der Fremde – Eine Übersicht nationaler und internationaler Vorgehensweisen

Hanna Mareike Schmidt und Johanna Fay

1. Einleitung

In den vergangenen zweieinhalb Jahren gab es weltweit durch Kriege, Vertreibung, Hunger und wirtschaftliche Not enorme Flüchtlingsströme, u.a. auch in den deutschsprachigen Raum. 2015 sind etwa 1.543.800 Menschen nach Deutschland, 166.300 nach Österreich und 153.600 in die Schweiz immigriert, unter ihnen viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche (vgl. Eurostat 2017). Häufig weisen die Kinder bei Schuleintritt noch keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse auf. Darüber hinaus sind die jüngeren unter ihnen im Schuleingangsalter noch nicht alphabetisiert. Sie sind folglich ganz besonderen Herausforderungen ausgesetzt, da sie keinen Rückgriff auf die gesprochene Zweitsprache haben und sich beide Sprachrepräsentationen, die gesprochene und die geschriebene Sprache, gleichzeitig aneignen müssen. Diesen ganz spezifischen Bedürfnissen der Lerner*innen müssen Lehrpersonen im Unterricht begegnen. Dabei stehen alle beteiligten Akteure*inne durchaus unter einem gewissen Zeitdruck: Die Literalisierung der neu Zugewanderten in der Zweitsprache Deutsch gilt als ein entscheidender Schlüssel zur Integration in dem Aufnahme-land. Nicht nur die Beherrschung des gesprochenen Deutsch („basic interpersonal communicative skills“, BICS), sondern die Fähigkeit, lesen und schreiben zu können und – in diesem Zuge – ein komplexeres sprachliches Register zu erwerben („cognitive academic language proficiency“, CALP) sind wichtige Kompetenzen für den weiteren Bildungsweg und späteren beruflichen Erfolg (vgl. u. a. Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Der Erwerb der Schriftsprache ‚in der Fremde‘ steht daher im Fokus dieses Beitrages.

Welche didaktisch-methodischen Konzepte sind für diese besonders herausfordernde Lehr-Lern-Situation geeignet? Durch den (vermeintlich) überraschend plötzlichen Anstieg zwei- oder mehrsprachiger Kinder in den regulären Schulen der Aufnahmeländer sind zwei parallele Entwicklungen zu beobachten: Auf der einen Seite kommen Konzepte und Materialien in der schulischen Praxis zum Einsatz, bei denen es sich i. d. R. um ad hoc modifizierte Lehrgänge aus der traditionellen Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)- bzw. Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)- und auch Deutsch als Muttersprache (DaM)-Didaktik handelt. Auf der anderen Seite befasst sich die (Schrift-)Spracherwerbsforschung unter Rückbezug auf verschiedene fachwissenschaftliche und fachdidaktische Disziplinen der Germanistik mit der wissenschaftlichen Ermittlung geeigneter Wege für das Lesen- und Schreibenlernen, wobei das Gros dieser Forschung auf folgende Zielgruppen abzielt: a) Kinder, die in Deutschland geboren wurden, also tatsächlich mit Deutsch als zweiter Sprache aufgewachsen sind (DaZ-Lerner*innen), b) Kinder und Jugendliche, die bereits in ihrer Muttersprache vollständig oder partiell literalisiert wurden, bevor sie nach Deutschland kamen, für die also der Erwerb der deutschen Schriftsprache ein Zweitschriftlerwerb darstellt und c) Lerner*innen, die im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe eine weitere Sprache in Wort und Schrift als Fremdsprache lernen (vgl. Noack & Weth 2012; Weinhold, Rymarczyk & Webersik 2015). Didaktische Konzepte aber, die auf den Schriftspracherwerb von Kindern fokussieren, für die das gesprochene Deutsch erst eine Zweitsprache werden muss, sind derzeit erst im Entstehen. Parallel zu all diesen beschriebenen Entwicklungen werden curriculare Vorgaben und Lehrpläne bedient.

Der vorliegende Beitrag stellt sich der Aufgabe, didaktische Konzepte zum Schriftspracherwerb für zwei- oder mehrsprachige Kinder systematisch zu erheben. Dabei betrachten wir zuerst die aktuelle Forschungslage und bearbeiten damit die Frage ‚Wie sollte ein wissenschaftlich fundierter Schriftspracherwerb für Kinder ohne Deutschkenntnisse konzipiert sein?‘. In einem zweiten Schritt betrachten wir die schulische Praxis insofern, als dass curriculare Vorgaben und Lehrpläne im Hinblick auf die zuvor herausgearbeiteten Forschungsergebnisse in Augenschein genommen werden, wohlwissend, dass Curricula nicht mit der unterrichtlichen Wirklichkeit gleichzusetzen sind. Neben deutschsprachigen Curricula untersuchen wir auch internationale Vorschläge und Vorgehensweisen. Dabei betrachten wir exemplarisch die Einwanderungsländer Schweden und Kanada, welche aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen mit mehrsprachigen Schüler*innen mittlerweile gut fundierte Konzepte vorweisen können. Von Interesse ist also im zweiten Schritt die Frage ‚Wie werden Konzepte zum Schriftspracherwerb für zwei- oder mehrsprachige

Kinder im deutschsprachigen Raum und international curricular gestaltet?'. Ermittelte Diskrepanzen zwischen den aus der aktuellen Forschung ableitbaren Empfehlungen guter Schriftspracherwerbskonzepte und der tatsächlichen curricularen Praxis fassen wir am Ende pointiert zusammen.

2. Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache: Aspekte der sprachdidaktischen Forschung

Studien zum zweitsprachlichen Lesen- und Schreibenlernen richten sich auf unterschiedliche Zielgruppen und ermitteln die diversen Bedingungsfaktoren und Mechanismen des Erwerbsprozesses (z. B. Berkemeier 1997; Schulte-Bunert 2000; Grieshaber 2004; Becker 2013; Kern & Walkenhorst 2014). Dabei stehen je unterschiedliche Aspekte im Fokus; keine Studie verfolgt den Anspruch, in Gänze die ‚best practice‘ des Schriftspracherwerbs wissenschaftlich zu generieren. Die folgende Übersicht stellt den Versuch einer Ordnung des Forschungsstandes dar, bei der verschiedene Aspekte zunächst analytisch getrennt voneinander betrachtet und schließlich Zusammenhänge erschlossen werden.

2.1 Die Rolle der mündlichen Kompetenzen in der Zweitsprache für den Schriftspracherwerb

Um geeignete Konzepte für den Schriftspracherwerb zu entwickeln, wird die Rolle der mündlichen Kompetenzen in der Zweitsprache kontrovers diskutiert. Zentral ist u.a. die Frage, wie gut jemand deutsch sprechen und verstehen können muss, um erfolgreich Lesen und Schreiben im Deutschen zu lernen.

Um schriftlich kommunizieren zu können, bedarf es zum einen Wissen über das Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache, um die Übersetzung beider Systeme in die eine und die andere Richtung normgerecht leisten zu können (s. dazu Kap. 2.2). Zum anderen bedarf es zur schriftlichen Kommunikation sprachlicher Kompetenzen, die denen der mündlichen Kommunikation gleichen. Dazu zählt (implizites) Wissen auf pragmatischer, semantischer, lexikalischer und syntaktisch-morphematischer Ebene. Das semantisch-pragmatische Wissen in Form des Wortschatzes gilt vielfach als „Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs“ (Steinhoff 2009), da es im Gesprochenen wie im Geschriebenen sowohl im Zusammenhang mit der Textebene, als auch der Morphologie und der Syntax steht (vgl. Kurtz & Vasylyeva 2014).

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die fachdidaktische Forschung zum Spracherwerb bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen (klassische DaZ/DaF-Forschung) einen besonderen Schwerpunkt auf den Ausbau mündlicher Kompetenzen im oben beschriebenen Sinne legt (vgl. u. a. Rösch 2014). Geht es dann um den Schriftspracherwerb dieser Lerner*innen, ist häufig ein Nacheinander zu erkennen: Skizziert werden erst Konzepte zum Erwerb gesprochener Sprache, auf die dann nach Erreichen eines bestimmten Niveaus das Lesen- und Schreibenlernen folgt (vgl. Kalkavan-Aydın 2015). Die Prämisse dieses Vorgehens ist also vergleichsweise schlicht: Das Erlernen der Schriftsprache ist erst dann gut möglich, wenn das Sprechen und Verstehen der Zweitsprache ‚sitzt‘. Ein Beispiel für die curriculare Umsetzung bildet das ausgearbeitete Curriculum für Einwanderer*innen in Kanada („Canadian Language Benchmarks“, s. Kap. 3.2).

Als Weiterentwicklung dieses Grundgedankens darf der „Schreiberfahrungsansatz“ von Schulte-Bunert (2000) gelten. Dieser Ansatz zielt zwar von vornherein auf den Schriftspracherwerb, zentrale Aspekte bilden jedoch auch allgemein-kommunikative Kompetenzen wie der Ausbau des Wortschatzes. Angelehnt ist das Konzept an den an einsprachigen Kindern ausgerichteten „Spracherfahrungsansatz“ (vgl. Brüggemann & Brinkmann 2016). Die Erfahrungen, die die Lerner*innen mit gesprochener und geschriebener Sprache in ihrem Alltag machen, bilden den Ausgangspunkt der Sprachbetrachtung und des Schriftlernens. Ganze Schriftwörter und Bilder dienen der Erarbeitung der Phonem-Graphem-Beziehung und parallel dem Aus- und Aufbau eines altersgemäßen Wortschatzes (vgl. Schulte-Bunert 2015). Die Worthäufigkeit in der Umwelt der Lerner*innen, wie z. B. Schriftwörter auf Schildern, Straßennamen usw., ist das Auswahlkriterium für die Lernwörter, und nicht, wie in anderen Konzepten, ihr schriftstruktureller Aufbau (vgl. Kap. 2.2). Eine methodisch fundierte Evaluation des Konzepts liegt nicht vor, jedoch hat Schulte-Bunert ihr Konzept innerhalb von 150 Unterrichtsstunden in einer Vorbereitungsklasse mit jugendlichen DaZ-Lerner*innen erprobt. Sie beobachtete, dass das an dem Alltagswortschatz der Lerner*innen orientierte und auf den Einzelfall konkretisierte Material nicht nur die Schüler*innen motivierte, sondern es auch der extremen Heterogenität der Lerngruppe gerecht wurde (vgl. Schulte-Bunert 2000). Die genutzten Schriftwörter und Bildkarten machten die Zweitsprache „greifbar“ und sprachliche Phänomene „begreifbar“, die besonders bei Lernunerfahrenen Erfolge beim Lesen- und Schreiblernen erbrachten (ebd.).

Die außerordentliche Nähe zur kommunikativen Realität der Lerner*innen, die mit dem betrachteten Wortmaterial einhergeht, und die damit verknüpfte Möglichkeit der Individualisierung dürfen als großer Vorteil dieses Konzepts gelten. Gleichzeitig wird jedoch keine schriftsystematische und orthographische Fundierung des Konzepts sichtbar. Dazu gehört zum einen der didaktische Umgang mit der vielschichtigen Verflechtung und Interaktion von gesprochener und geschriebener Sprache über die einfache Phonem-Graphem-Korrespondenz hinaus. Eine Unterstützung bei der im Lernprozess notwendigen Sprach- und Schriftstrukturanalyse auf silbischer, morphologischer und syntaktischer Ebene wird in diesem Ansatz nicht ausreichend beschrieben. Aus Forschungsergebnissen zu schriftsystematischen Konzepten wissen wir aber, dass dieses ‚Primat der Mündlichkeit‘, wie es in Konzepten wie dem „Schreiberfahrungsansatz“ zum Tragen kommt, sowohl für Muttersprachler*innen als auch für die klassischen DaZ-Lerner*innen Chancen, die die Auseinandersetzung mit Schrift ermöglicht, ungenutzt lässt und oft zu erheblichen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben führen kann (vgl. u. a. Röber 2006; Pracht 2010; Bredel 2012). Zum anderen bleibt im „Schreiberfahrungsansatz“ ungeklärt, wie mit Lautwahrnehmungsproblemen, die für viele Zweitsprachler*innen eine ganz grundlegende Hürde beim Schriftspracherwerb darstellen, umgegangen werden kann (vgl. u. a. Dahmen & Weth 2017). Beide Monita werden im Folgenden fundiert.

2.2 Wechselseitige Beeinflussung von Laut- und Schriftsprache

Ein weiterer Teilbereich der sprachdidaktischen Forschung fokussiert weniger die kommunikative Seite des Sprach- und Schriftspracherwerbs, sondern die sprachsystematische. Zentral ist zunächst die linguistische Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache im Deutschen und dem Aufbau des Schriftsystems. Es steht die Frage im Vordergrund, wie Kinder, die wenig bis gar kein Deutsch sprechen und verstehen können, die Logik der Schriftsprache nutzen können, und zwar sowohl für den Erwerb der geschriebenen wie auch der gesprochenen Sprache. Um diese sprachdidaktische Frage beantworten zu können, geben wir im Folgenden einen kurzen Abriss zur grundlegenden Systematik der Schrift.

Neuere Erkenntnisse der Graphematik und Orthographie betonen die Verflechtung und Interaktion von Laut- und Schriftsystem (vgl. Nerius & Baudusch 2007; Eisenberg 2013, Fuhrhop 2015). Schriftsystemregulierungen beziehen sich demnach auf phonologische, morphologische und syntaktische oder semantische Strukturebenen des lautsprachlich realisierten Sprachsystems. Ferner kodiert das Schriftsystem die phonematische Struktur des Gesprochenen (z. B. Vokalquantitäten), den natürlichen Sprechfluss und die Betonung auf Ebene der Silbe (vgl. u. a. Primus 2010). Das deutsche Schriftsystem ist ein alphabetisches. Nach Maas (1992) und Eisenberg (2013) handelt es sich genauer gesagt um eine alphabetische Silbenschrift. „Für Alphabetschriften ist der Bezug auf die Lautstruktur der Sprache kennzeichnend“ (Tophinke & Röber-Siekmeyer 2002, 2). Diese Eigenheit betont auch Ossner (2010) in der Beschreibung der Grundlagen der deutschen Orthographie:

„Das Wesen einer Alphabetschrift besteht darin, dass den Lauten (Phonemen) einer Sprache Buchstaben (Grapheme) zugeordnet werden. Aber es gibt kaum Sprachen, wo sich dies als ein 1:1 Verhältnis darstellt. Im Deutschen kann dies schon deswegen nicht der Fall sein, weil wir kein eigenes Alphabet haben. Vielmehr arbeiten wir mit dem lateinischen Alphabet, angereichert durch griechische Buchstaben [...]“ (Ossner 2010, 6).

Die Phonem-Graphem-Zuordnung wird durch die „orthographischen Prinzipien“ geregelt, welche aufeinander aufbauen bzw. sich teilweise überlagern (vgl. u. a. Fuhrhop 2015). Zwei der Prinzipien seien hier herausgegriffen: Das „morphematische Prinzip“ beschreibt die Konstantanschreibung von verwandten Wörtern trotz lautlicher Veränderung. Die Morphemkonstanz zeigt sich z. B. in der Verschriftung der Auslautverhärtung, der vokalischen Umlautung und der Lautverschmelzung an Morphemgrenzen. Dieses Prinzip stellt eine große Erleichterung im Leseverstehen dar, da die Wortschreibweise semantische Informationen mittransportiert. Für mehrsprachige Lerner*innen ist das eine große Hilfe: Ist z. B. der Plural zu dem Wort /baum/ im inneren Lexikon nicht fest verankert, so kann er im Geschriebenen doch recht leicht identifiziert werden, denn das Wort /bɔɪmə/ weicht zwar phonologisch ab, gleicht jedoch im Geschriebenen (<Bäume>) dem Wort <Baum> sehr.

Das „silbische Prinzip“ sorgt über den silbischen Aufbau von Wörtern zunächst für deren Klang. Hier wird das wechselseitige Verhältnis von Laut- und Schriftsprache besonders deutlich: Gesprochen wird nicht in einzelnen Lauten, sondern in koartikulierten größeren Einheiten, den Silben. Je nachdem, an welcher Stelle

in der Silbe ein Laut positioniert ist, kann er unterschiedlich klingen. Prägnant sind dabei die Vokale, die abhängig von ihrer Position und dem Aufbau der Silbe sich ändernde Qualitäten und damit einhergehende Quantitäten vorweisen. Wir sprechen beispielsweise in dem Wort /ʔe:bəʔɛʃə/ (<Eberesche>) vier verschiedene e-Laute. Ihr Klang variiert je nachdem, ob

- das /e/ im Anfangsrand einer offenen Silbe steht (langes, gespanntes /e:/ in /ʔe:bə/, Eber). Vokale in offenen, betonten Silben werden lang und gespannt gesprochen.
- das /e/ Teil einer geschlossenen Reduktionssilbe ist (Tiefschwa-Laut /ɐ/ in /ʔe:bə/, Eber). Die unbetonte Reduktionssilbe hat vokalisches einen ganz eigenen, dem Phonem /a/ ähnlichen, Klang.
- das /e/ Teil einer offenen Reduktionssilbe ist (Schwa-Laut /ə/ in /ʔɛʃə/, Esche).
- das /e/ vor einem Silbengelenk steht (kurzes, ungespanntes /ɛ/ vor /ʃ/ in /ʔɛʃə/, Esche). Vokale in geschlossenen, betonten Silben werden kurz und ungespannt gesprochen.

Orthographische Markierungen auf silbischer Ebene unterstützen und ergänzen dieses Prinzip. So zeigt beispielsweise die Doppelkonsonantenschreibung einen vorhergehenden kurzen, ungespannten Vokal an (differenzierter erläutert bei Berkemeier 2007). Das Dehnungs-h gilt als zusätzlicher Lesehinweis für die gespannte und lange Aussprache des vorhergehenden Vokals.

Diese Logik des Schriftsystems mit direktem Bezug zur Lautsprache versucht man in aktuellen Sprach- und Schriftspracherwerbskonzepten didaktisch zu nutzen. Die Materialität des Geschriebenen ermöglicht und erfordert in herausragender Weise eine lernfördernde Sprachreflexion. Sie strukturiert das Denken neu, schafft Möglichkeiten für Einsichten in den Aufbau von Sprache und hilft diese zu präzisieren und zu verstehen. Schrift ist in diesem Sinne also keine zusätzliche Anforderung, an die man sich erst später – also nach dem Erwerb der Mündlichkeit (vgl. Kap. 2.1) - heranwagen sollte, sondern im Gegenteil: Es gilt sie „als Lehrmeisterin im Spracherwerb“ zu nutzen (Röber 2012). Folgende Charakteristika bietet die Schrift u. a. dafür:

- Die Spalten des Geschriebenen erleichtern die zügige Entwicklung eines Wortkonzepts, das aus der Analyse des Lautstroms des Gesprochenen nicht zu gewinnen ist.
- Orthographische Markierungen von betonten Vokalen auf silbischer Ebene machen sichtbar, wie ein Wort artikuliert werden muss (z. B. /o:fən/, <ofen> vs. /ɔfən/, <offen>, s. o.).
- Die morphologische Struktur des Geschriebenen macht ersichtlich, welchen Bedeutungskern ein Wort hat, auch wenn dieser in der Aussprache nicht zu erkennen ist (z. B. <Bäume>, s. o.).

Den Nutzen dieser schriftsystematischen Besonderheiten greift u. a. ein Konzept auf, das an dieser Stelle exemplarisch vorgestellt werden soll. Das Projekt „Lesen und Schreiben mit System, SchmitS“ von Lingnau, Herzig, Walkenhorst & Preuß (2016) wurde gemeinsam von Dozierenden und Studierenden der Universität Bielefeld sowie von Schulen erarbeitet, um die Lese- und Rechtschreibleistungen von Grundschulkindern (DaM und DaZ) mit diagnostizierter Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) zu fördern und wird derzeit an Schulen erprobt. Der Leserschaft wird zu Beginn ein wichtiger Grundgedanke zum Verhältnis von Laut- und Schriftsprache präsentiert: „Wörter [bestehen] aus Silben [...] und [...] Silben in geschriebenen Wörtern aus Buchstaben [...] und in gesprochenen Wörtern aus Lauten“ (Lingnau et al. 2016, 2). Zentral ist die Arbeit mit trochäischen Wörtern, die schriftlich vorliegen und deren unterschiedliche Betonungsverhältnisse farblich in Silbenkästchen markiert sind („lange und laute Silben“ etwas dunkler als „leise und kurze Silben“). Auf diese Weise werden u. a. die unterschiedlichen Vokalquantitäten und damit einhergehende -qualitäten im Silbenreim visualisiert (z. B. /a:/ in Made vs. /a/ in Mantel). Die Reduktionssilben /ə/, /əl/ bzw. [ɪ], /ən/ bzw. [ŋ] und /ɐ/ im Gesprochenen werden anschließend am Schriftbild (z. B. <Mode, Nudel, malen, Feder>) verdeutlicht. Durch Abbildungen der Mundstellung bei der Artikulation der unterschiedlichen Reduktionssilben wird zusätzlich die korrekte Aussprache des Gelesenen trainiert (vgl. Lingnau 2018).

Als Nachteil dieses sehr systematischen und sprachwissenschaftlich gut fundierten Konzeptes darf eine Vernachlässigung des kommunikativen Aspektes von Sprechen und Schreiben gelten. Die Auswahl der Wörter nach silbischen Gesichtspunkten kann dazu führen, dass die Inhalte künstlich wirken und im Vergleich zu Konzepten wie dem „Schreiberfahrungsansatz“ (vgl. Kap. 2.1) keinen Lebensweltbezug aufweisen (z. B. in den Übungssätzen „Mome hat einen Meter“ und „die Made ist mager“). Auch die Abbildbarkeit des Wortmaterials ist teilweise schwierig, so dass eine Bedeutungssicherung nicht zuverlässig gegeben ist.

Trotz des nachvollziehbaren Plädoyers, den Erwerb des Gesprochenen und des Geschriebenen im Lernprozess früh zu verknüpfen, gibt es dennoch bestimmte sprechsprachliche Fähigkeiten, die sinnvollerweise vorab trainiert werden sollten. Zentral ist dabei der Begriff der „Phonologischen Bewusstheit“.

Um gesprochene Sprache in Schrift umwandeln zu können, müssen Kinder ihre Aufmerksamkeit vom Äußerungsinhalt weg auf die formale Seite richten. Sie müssen erkennen, dass die Wortform, die lautliche Seite sprachlicher Zeichen nicht im Zusammenhang mit der Wortbedeutung steht und lernen, diese isoliert voneinander zu betrachten und zu verändern. Der Wechsel zwischen den Systemen der gesprochenen und geschriebenen Sprache verlangt selektive Aufmerksamkeit auf Sprache, weshalb analytische Sprachfähigkeiten entwickelt sein müssen (vgl. Andresen 2005). Diese metasprachliche Fähigkeit bildet die Grundlage des Sprachenlernens, sowohl im erst- als auch im zweitsprachlichen Kontext (vgl. Oomen-Welke 2010). Ein Ausbau metasprachlicher Fähigkeiten führt zu größerer Sprachbewusstheit. Sprachbewusstheit wird von Eichler (2004) als prozedurales Wissen definiert, da es einen bewussten Umgang mit Sprache verlangt. Der bewusste Umgang mit Sprachstrukturen auf suprasegmentaler und segmentaler Ebene wird als „Phonologische Bewusstheit“ bezeichnet. Phonologische Bewusstheit kann als ein komplexes Konstrukt der Sprachwissenschaft betrachtet werden. In der Literatur wird es häufig in zwei Dimensionen untergliedert. So bezeichnet Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne die Fähigkeit von Kindern, größere sprachliche und sprachrhythmisch markierte Einheiten, wie Reime und Silben, wahrnehmen zu können. Diese ist bei den meisten Kindern im Vorschulalter sprachübergreifend vorhanden (vgl. Berkemeier & Drinhaus 2014). Sie haben die Sprachstruktur ihrer Umgebungssprache durchdrungen und ihren Aufbau und ihre Gestalt in Teilen erkannt. Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bedeutet hingegen, dass Phoneme aus der gesprochenen Sprache herausgefiltert bzw. identifiziert werden können. Diese Fähigkeit ist sprachspezifisch und wird durch die Auseinandersetzung mit Schrift ausgebildet. Laute werden erst durch die Schriftsprache zu Wahrnehmungskategorien (vgl. Röber 2012).

Viele Studienergebnisse deuten darauf hin, dass sich Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne auch in einer Zweitsprache durch die Begegnung mit Schrift ausbaut. So schreibt Belke (2016, 84), dass „[...] Sprachbewusstsein [...] weitgehend durch die Schriftsprache geprägt [wird]“. Krafft (2014) resümiert aus der Untersuchung metasprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder ebenfalls, dass der Schriftspracherwerb ein wichtiger Faktor für eine distanzierte, dekontextualisierte und deautomatisierte Sprachbetrachtung sei und folgert aus seinen Ergebnissen außerdem, dass sowohl der Kontakt mit mündlichen und schriftlichen Inhalten, aber auch kognitive Leistungen eine Rolle beim Ausbau der Phonologischen Bewusstheit spielen.

Die Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne gilt als echte Vorläuferfähigkeit, die den Erwerb der Schriftsprache unterstützt und erleichtert. Sowohl für Kinder mit DaM als auch mit DaZ wird es daher als sinnvoll erachtet, diese Form der Dekontextualisierung frühzeitig, bereits vor Schuleintritt bzw. vor Beginn des Lesen- und Schreibenlernens, zu trainieren. Bisher differenzieren die Übungsangebote jedoch kaum nach den unterschiedlichen Sprachbiografien der Lerner*innen (z. B. Küspert & Schneider (2008): Hören, lauschen, lernen; Martschinke, Kirschhock & Frank (2016): Der Rundgang durch Hörhausen).

Die vorangegangenen Überlegungen und ersten Konzepte zur frühzeitigen Verknüpfung im Erwerb der Laut- und Schriftsprache dürfen sprachwissenschaftlich als state of the art und sehr überzeugend eingestuft werden; empirisch überprüft und evaluiert ist der Ansatz noch nicht. Als Desiderat kann jedoch schon jetzt festgestellt werden, dass bestimmte Aspekte, die das Verhältnis von Erst- und Zweitsprache der Lerner*innen betreffen, hier bislang wenig Eingang finden. Diese werden im Folgenden betrachtet.

2.3 Das Verhältnis von Erst- und Zweitsprache: Interferenz und/oder Transfer und Kontrastierung

Die vorangegangenen Ausführungen zur Nutzung von Schriftstrukturen beim Sprach- und Schriftspracherwerb von Lerner*innen nichtdeutscher Erstsprache müssen ergänzt werden durch die Bearbeitung eines phonologischen Problems dieser Zielgruppe. Es speist sich aus der Tatsache, dass diese Kinder nicht nur kein Deutsch sprechen, sondern dass sie durch eine andere, dem Deutschen möglicherweise sehr fremden Sprache, geprägt sind. Die Erstsprache der Lerner*innen und ihre Kompetenzen haben einen spezifischen Einfluss auf den Sprach- und Schriftspracherwerb. Als Ausgangspunkt dieses Phänomens darf das „phonologische Sieb“ (Trubeckoj 1939) auf der Ebene der Sprachwahrnehmung gelten, aus dem in der Folge Produktionschwierigkeiten im Gesprochenen und Geschriebenen resultieren.

Aufgrund ihrer Spracherfahrung in der Erstsprache können DaZ-Lerner*innen im Grundschulalter i. d. R. problemlos Segmentierungen auf Ebene der „Phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne“ (s. Kap. 2.2) vornehmen. In der Zweitsprache gelingt ihnen das jedoch nicht ohne Weiteres, da bereits die Wahrnehmung der fremden Sprachlaute ein Problem darstellen kann. Auf phonologischer Ebene besteht nämlich

starke Interferenz, so dass Laute der Zweitsprache zu Beginn des Spracherwerbs durch einen sog. „Erstsprach-Filter“ hindurchfallen. Lautmerkmale der Zweitsprache werden nicht wahrgenommen, was sich produktiv z. B. in fremdsprachlichen Akzent äußert. Auf Grundlage einer abweichenden Lautwahrnehmung entstehen nicht nur Aussprachefehler, sondern auch Fehler in Lexik, Grammatik und Schrift bzw. Orthographie, weshalb das Verstehen und Verstandenwerden der DaZ-Lerner*innen stark eingeschränkt sein kann (vgl. Dahmen 2016). In der Literatur sind etwa folgende Problembereiche herausgestellt worden:

- phonetische Interferenz: z. B. kann es beim Wort <bitten> dazu kommen, dass Lerner*innen mit Erstsprache Arabisch /be:tən/ statt /bītən/ sprechen, also einen gespannten, langen anstelle eines ungespannten, kurzen Vokals artikulieren, da es in dem phonologischen System ihrer Erstsprache kein distinktives Merkmal Ungespanntheit bzw. Qualität gibt (das Merkmal Quantität hingegen schon) (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2009).
- Erschwerter Aufbau des Wortschatzes: Lerner*innen mit Erstsprache Polnisch haben ebenfalls Schwierigkeiten Vokalqualitäten in der Zweitsprache Deutsch wahrzunehmen, so dass z. B. die Lemmata und Minimalpaare „rate“ vs. „Ratte“ nicht erworben werden können (vgl. Nimz 2016).
- Fehler in der Grammatik: DaZ-Lerner*innen unterschiedlicher Erstsprachen machen aufgrund von Wahrnehmungsschwierigkeiten auf suprasegmentaler Ebene, d. h. bei unbetonten Silben mit Reduktionsvokal, Fehler bei der Anwendung morphologischer Markierungen, z. B. Femininendung in *Freundin* statt Pluralsuffix in *Freunden* (vgl. Belke 2016).
- Fehlerhafte (Recht)Schreibung: Beim Wort „Freunde“ bereitet DaZ-Lerner*innen mit Erstsprache Arabisch, Türkisch oder Chinesisch außerdem Schwierigkeiten, dass eine Verbindung mehrerer Konsonantenphoneme, ein komplexer Silbenonset, besteht. Produktiv wird dies im Gesprochenen und Geschriebenen durch Einsatz eines Sprossvokals /fəɾɔɪndə/, *<Fereunde> erkenntlich, da oft so geschrieben wird, wie gesprochen wird (vgl. Dahmen 2015).

An diesen Beispielen wird die Rolle perzeptiver Fähigkeiten im Zweitspracherwerb deutlich. Erst wenn Phöne der Zweitsprache richtig wahrgenommen werden können, ist das Baumaterial für Lexikon und Grammatik fertiggestellt und damit das Fundament für den Erwerb der Zweit- und der Schriftsprache.

Die Beeinflussungen zwischen Erst- und Zweitsprache fallen je nach sprachlicher Ebene und Kompetenzstufe unterschiedlich stark aus (Kontrastivhypothese, Lado 1957). Einerseits liegt ein positiver Transfer vor, wenn sprachliche Strukturen aus der Erstsprache richtigerweise in die Zweitsprache überführt werden. Beispielsweise wenn sowohl in der Erstsprache Türkisch als auch in der Zweitsprache Deutsch das Graphem <h> vorkommt. Negativer Transfer bzw. Interferenz tritt auf, wenn die Übertragung von Sprachstrukturen aus der Erstsprache zu Fehlern in der Zweitsprache führt (vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Dies ist der Fall, wenn das Graphem <h> beispielsweise im Deutschen fälschlicherweise für das Phonem /ç/ des Türkischen verwendet wird, weil es in der Erstsprache mit diesem Laut konvertiert wird (z. B. *<ih> statt <ich>) (vgl. Belke 2016).

Die Tatsache, dass die Prägung durch die Erstsprache augenscheinlich Auswirkungen auf den Sprach- und Schriftspracherwerb der Zweitsprache hat, wird in verschiedene sprachdidaktische Konsequenzen überführt. Eine strikte Unterdrückung der Erstsprache im Sinne der populär gewordenen politischen Forderung einer „Deutsch-Pflicht auf Schulhöfen“ wird aus sprachdidaktischer und pädagogischer Sicht jedoch konsensual abgelehnt (ein in der Fachliteratur bekanntes Schlagwort dazu ist der sog. „monolinguale Habitus“ nach Gogolin 1994; Gogolin & Krüger-Potratz 2012). Vielmehr gilt es, die Kompetenzen in der Erstsprache zu nutzen (und ggf. sogar auszubauen), um den Zweitspracherwerb im Sinne eines positiven Transfers zu fördern. Eine solche, mehrsprachige Unterrichtskonzeption setzt allerdings voraus, dass die Lehrperson (zumindest einige prägnante) Merkmale der Erstsprachen kennt bzw. erarbeitet und sowohl die positive, als auch die negative Beeinflussung der Erstsprache zielführend berücksichtigt. Gleichzeitig muss die Lehrkraft in der Lage sein, Kontrolle an die Schüler*innen abzugeben, da diese hinsichtlich ihrer Erstsprachen die Expert*innen sind.

Das bereits in den 1980er Jahren dazu entwickelte „Berliner bilinguale Alphabetisierungskonzept“ von Nehr (1988) strebt den koordinierten Schriftspracherwerb bei Deutschlerner*innen mit Erstsprache Türkisch an. Nehr ging auf Grundlage der Annahmen von Cummins davon aus, dass die Förderung der schriftsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (CALP) in der Erstsprache Türkisch dazu führt, dass diese auf die Zweitsprache Deutsch übertragen werden können und umgekehrt (vgl. Nehr 1990). Unterschiede in den beiden Schriftsystemen wurden kontrastiv erarbeitet, etwa die unterschiedlichen Silbenstrukturen, da im

Türkischen keine komplexen Anfangs- und Endränder vorkommen, sowie die unterschiedlichen Phonem-Graphem-Korrespondenzen, bei denen durchaus Interferenzen aufkommen konnten. Die gleichzeitige, koordinierte Vermittlung zielte darauf ab, dass die Lerner*innen Transferleistungen zwischen Erst- und Zweitsprache nutzten und bewusst zwischen den Sprachen trennten, wobei die Einführung von Grundbegriffen wie z. B. Laut, Silbe, Wort auf der Erstsprache Türkisch stattfand (ebd.).

Neben der Sprachkontrastierung, die meistens die Erschließung der Sprachstrukturen der ‚Zielsprache Deutsch‘ anstrebt, werden in solchen didaktischen Konzeptionen auch bewusst Sprachmischungen gefördert, um - nach Reflexion - eine mehrsprachige Sprachbewusstheit zu entwickeln (vgl. García 2017, zum Mischen und Wechseln von Sprachen im Unterricht, sog. „Translanguaging“). In Translanguaging-Ansätzen gibt es keine Hierarchie zwischen den Sprachen; es gibt also keine ‚Zielsprache Deutsch‘, sondern alle vorhandenen Sprachen im Klassenraum werden gleichwertig behandelt. Darüber hinaus stehen weniger die sprachstrukturellen Unterschiede, sondern vielmehr der funktionale Sprachwechsel im Fokus. Die Lerner*innen sollen ein metasprachliches Verständnis entwickeln, welche Sprache in welchem Kontext auszuwählen ist. Daher wird Translanguaging im Schriftspracherwerb didaktisch kaum genutzt (vgl. Velasco & García 2014).

Ein weiterer Aspekt zur didaktischen Unterstützung des Sprach- und Schriftspracherwerbs des beschriebenen Lerner*innenklientels wird derzeit von der Hauptautorin des vorliegenden Beitrags entwickelt (Schmidt i.V.). Zentral ist die didaktische Bearbeitung des o. g. phonologischen Filters. Damit wird die Erkenntnis, dass jeder sprach- und schriftsprachlichen Produktion eine – möglicherweise falsche - Perzeption vorangeht, konsequent verfolgt. Angesetzt wird also bereits bei der Wahrnehmung zielsprachlicher Laute und nicht erst bei der Produktion. Wie in den in Kap. 2.2 beschriebenen Ansätzen werden bei Schmidt die Materialität von Schrift und die inhärenten phonographischen Informationen der Orthographie als Lernhilfe genutzt. Das Material beinhaltet trochäische Zweisilber, die als Bedeutungsträger und Darstellungseinheiten gesprochen sprachlicher Merkmale dienen, wie etwa das e-Graphem für die Nicht-Betonung des Silbenkerns oder die Konsonantengemination für die Nicht-Gespanntheit der Vokalphoneme. Darüber hinaus wird ebenfalls die Silbe, nicht einzelne Phoneme, als kleinste artikulierbare Einheit behandelt. Indem die Wortform der Zweitsprache den Lerner*innen semantisch, schriftlich und mündlich vorgegeben wird, haben sie die Gelegenheit, das wahrgenommene Gesprochene mit der Schrift zu verbinden und deduktiv Regularitäten zu entdecken. Ähnlich wie in dem Konzept von Lingnau et al. (2016) wird also die Betrachtung des Schriftbildes dafür genutzt, dass unterschiedliche Phoneme, insbesondere Vokale, in der Zweitsprache Deutsch wahrgenommen und erworben werden (vgl. Kap. 2.2). Allerdings wird in dem geplanten Vorgehen auch die Erstsprache der Lerner*innen einbezogen und kontrastive Elemente genutzt (z. B. das trochäische Betonungsmuster des Deutschen gegenüber des jambischen des Arabischen), um auf Interferenz-Phänomene reagieren zu können. Die Auswahl des Lernmaterials orientiert sich an individuellen Schlüsselproblemen, und nicht, wie im Material „SchmitS“, an prädiktablen Zielphonemen. Einem möglichen Mangel an Anwendbarkeit des Wortmaterials kann dadurch vorgebeugt werden, da das Vorgehen als Förderung rezeptiver Fähigkeiten (Lesen und Hören bzw. Wahrnehmen) und nicht als Verfahren zum Schreibenlernen konzipiert ist, so dass es mit handlungsbezogenen Schreibübungen kombiniert werden kann (vgl. Schmidt i. V.).

Insgesamt wird in der Beleuchtung der aktuellen sprachdidaktischen Forschung zum ‚Schriftspracherwerb in der Fremde‘ deutlich, dass sowohl kontrastive und schriftsystematische Mittel, als auch der Ausbau und Gebrauch der Erstsprache der Lerner*innen wichtige Aspekte darstellen. Weiterhin bleibt die kommunikative Dimension von Sprache, und damit besonders der Ausbau eines alltagstauglichen Wortschatzes, ein zentraler Gegenstand der Schriftspracherwerbsdidaktik.

3. Schriftspracherwerb in einer Zweitsprache: Konzepte und Methoden in Curricula

In den folgenden Abschnitten möchten wir klären, inwiefern die o. g. Aspekte Eingang finden in Richtlinien zum Schriftspracherwerb sowohl aus dem deutschsprachigen Raum als auch exemplarisch aus den Einwanderungsländern Kanada und Schweden. Dazu wurden aktuelle Lehr- bzw. Rahmenpläne, curriculare Vorgaben und Leitfäden, die auf den Seiten der jeweiligen Ministerien online abrufbar sind, gesichtet und geordnet.

3.1 Vorgaben und Vorgehen zum Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder in Deutschland, Österreich und der Schweiz

Bundesrepublik Deutschland

Prinzipiell ist die Beschulung neu zugewanderter Kinder in Deutschland zwar nicht länderübergreifend festgelegt, allerdings koordiniert die KMK (Kultusministerkonferenz) als Zusammenschluss der politischen Organe der Länder Angelegenheiten u. a. im Bereich Bildung und legt in diesem Zuge bestimmte Ausrichtungen fest. Grundsätzlich wird die Beherrschung der Zweitsprache Deutsch als wesentlicher Faktor für den Wissenserwerb und die Kommunikationsfähigkeit angesehen, die als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration in Schule, Beruf und Gesellschaft gilt (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007, 1). Im Gegensatz zu der in Kap. 2.3 angesprochenen Verdrängung der Erstsprachen aus dem Bildungssystem, wird die Erstsprachförderung in der Empfehlung der KMK vom 25. Oktober 1996 unterstützt, um eine stärkere Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts in den regulären Unterricht zu erzielen. Außerdem wird konstatiert, dass der Unterricht „monokulturellen, -nationalen oder -ethischen Inhalten“ keinen Platz bieten dürfe (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister 1996, 5).

Da Deutsch als Zweitsprache kein eigenes Fach darstellt, gibt es keine Festlegung von Lernzielen gemäß der KMK. Konkrete Hinweise und Vorgaben zur Praxis des Schriftspracherwerbs und dem hier fokussierten Schriftspracherwerb lassen sich aber in den curricularen Vorgaben der einzelnen Bundesländer finden. Im Folgenden greifen wir exemplarisch die Lehrpläne und Vorgehensweisen dreier Bundesländer heraus. Insgesamt sei die Beobachtung vorweg genannt, dass konkrete didaktisch-methodische Hinweise zum Schriftspracherwerb bei Lerner*innen, die kaum oder gar kein Deutsch sprechen, in den deutschen Vorgaben rar sind. Angedeutet werden Tendenzen in der Sprach- und Schriftvermittlung, die wir auf Basis der Betrachtungen in Kap. 2 deuten und zuordnen.

In *Schleswig-Holstein* werden in einem bereits seit 2010 bestehenden dreigliedrigen Stufenmodell neu zugewanderten Kindern zunächst in einem additiven Unterricht, in sog. „DaZ-Zentren“, ein (Grund-)Wortschatz, Fachbegriffe, die Phonem-Graphem-Korrespondenz, morphematische und einfache syntaktische Strukturen vermittelt, die später in einem integrativen Unterricht weiter ausgebaut und gefestigt werden. Gesprochensprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch dienen hier als Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache im Deutschen (vgl. Schulte-Bunert 2016). Damit wird dem ‚Primat der Mündlichkeit‘ gefolgt, wie es in Kap. 2.1 beschrieben ist. Auch im Lehrplan für die Grundschule des Landes Schleswig-Holsteins wird der Ausbau von Fähigkeiten im Bereich der gesprochenen Sprache als notwendig betrachtet: „Der zum Lesen und Schreiben erforderliche Wortschatz muß (sic!) ggf. zuvor erarbeitet worden sein“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 1997, 60).

Auch das *Niedersächsische* Kultusministerium brachte anlässlich der erhöhten Zuwanderungszahlen 2016 curriculare Vorgaben für den Unterricht DaZ heraus, angelehnt an das o. g. Curriculum. Es wird Deutsch als Zielsprache angestrebt, mit Einbezug der unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Lerner*innen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016). So werden auch Aspekte des Konzepts zur Sprachbewusstheit („language awareness“) berücksichtigt, indem Sprachvergleiche durchgeführt werden (vgl. Kap. 2.3). Hinsichtlich der Hinweise zum Schriftspracherwerb lässt sich feststellen, dass vor allem der Ausbau der mündlichen Fertigkeiten im Vordergrund steht. Gearbeitet wird zuvorderst mit schriftfreien Verfahren, d. h. durch Visualisierung in Form von Piktogrammen, Bildern und Filmen, was dem Vorgehen in Schleswig-Holstein ähnelt. Parallel sollen aber schon vor dem Erwerb einer gewissen Sprechkompetenz Übungen zum Wortschreiben in den DaZ-Unterricht mit einfließen. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die Erarbeitung von Phonem-Graphem-Beziehungen gelegt. Ein Nutzen der Schriftstrukturen auf weiteren sprachlichen Ebenen als der rein phonographischen ist nicht zu erkennen. Es wird jedoch die Bedeutung

eines systematischen Hör- und Aussprachetrainings hervorgehoben und mit der Gefahr von möglichen Interferenzfehlern im Schreiben begründet (entsprechend Kap. 2.3).

Den Vorgaben der KMK-Beschlüsse zur interkulturellen Bildung und Erziehung aus dem Jahr 2013 nähert sich der neue Rahmenlehrplan *Berlin-Brandenburgs* an, der aktuell zum Schuljahr 2017/18 in Kraft getreten ist (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016). Das primäre Ziel lautet, Mehrsprachigkeit zur Schulung von Sprachbewusstheit zu nutzen.

„Ein besonderes Potential für das Lernen im Fach stellt die Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern dar, die im Unterricht eingebunden wird und so allen Lernenden dabei hilft, die sprachlichen Strukturen des Deutschen im Vergleich zu anderen Sprachen zu erfassen und zu nutzen“ (Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2015, 23).

Im Gegensatz zu den vorherig erläuterten Prämissen der Curricula der Länder Schleswig-Holstein und Niedersachsen gilt nicht die Kompetenz im geschriebenen und gesprochenen Deutsch als Schlüssel zur Bildung und Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, sondern der flexible und sichere Umgang mit der Erst- und Zweitsprache, was auch als entscheidender Faktor für die Ausbildung der individuellen Identität angesehen wird (ebd.). Im klassischen Sinne des Language Awareness-Ansatzes werden die unterschiedlichen Sprachen der Lerner*innen als Ressource zur Sprachreflexion genutzt und die deutsche Sprache selbst zum Lerngegenstand gemacht. Explizit heißt das, dass Sprache in ihrem situativen Kontext untersucht wird und Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Aufbau und in der Struktur entdeckt werden sollen. Konstatiert wird, dass Sprachbewusstheit unter Nutzung der Ressource Mehrsprachigkeit im Rahmencurriculum für das Fach Deutsch gleichberechtigt neben den klassischen Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben angeordnet ist (ebd.). Weiterhin wird eher global formuliert, dass im „Bereich DaZ“ sowohl die Entwicklung von medial mündlicher und schriftlicher Textkompetenz, als auch der Ausbau eines „alltagssprachlichen und unterrichtsspezifischen Wortschatz“ zentral sei (Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2015, 7).

Um weitere Richtlinien und curriculare Vorgaben aus dem deutschsprachigen Raum zu beleuchten, werden die Rahmenbedingungen in den Ländern Österreich und Schweiz vorgestellt.

Österreich

Angeichts der Entwicklungen und der Zunahme des Zuzugs asylsuchender Menschen nach Österreich seit 2015 (18 468 Schüler*innen zum Schuljahr 2015/16) sind die Vorgaben zur Beschulung von „Flüchtlingskindern und -jugendlichen“ stetig aktualisiert worden (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2017). Auf Grundlage des Gesetzes zur allgemeinen Schulpflicht, werden neu zugewanderte Kinder aufgrund ihrer fehlenden Deutschsprachkenntnisse zunächst als außerordentliche Schüler*innen in Sprachstartgruppen für maximal zwei Jahre oder an einem unterrichtsintegrativen Sprachförderkurs für die Dauer von elf Wochenstunden unterrichtet (ebd.). Als Unterstützungsangebot im Bereich sprachliche Bildung bietet das österreichische Schulsystem aber auch muttersprachlichen Unterricht an, um sowohl die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder voranzutreiben, als auch die Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern zu stärken (vgl. Bundesministerium für Bildung 2016). Im Lehrplan wird die Gleichstellung der Muttersprache und des Deutschen im Unterricht betont. „Die Erreichung der Zweisprachigkeit ist Ziel des muttersprachlichen Unterrichts“ (Bundesministerium für Bildung 2016, 35; vgl. hier Kap. 2.3). Diese Maxime geht sogar so weit, dass auch das Lesen- und Schreibenlernen in der Muttersprache der Kinder dem Lesen- und Schreibunterricht in der Zweitsprache Deutsch vorangeht, oder parallel koordiniert wird, so dass strukturelle Unterschiede bewusstgemacht werden können (ebd.). In dem sehr ausdifferenzierten Lehrplan „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ ist vorgesehen, dass einerseits elementare Lese- und Schreibkompetenzen (d. h. das Verständnis der Laut-Buchstaben-Zuordnung) vermittelt werden, und andererseits die Funktion der Buchstabenschrift. Die besonderen Schwierigkeiten für diese Kinder werden genannt, weshalb durch Übungen zum Hörverstehen (z. B. die Gewöhnung an Intonation und Rhythmus der deutschen Sprache) und Sprechen (z. B. ähnlich klingende Laute /i; u; y; o; ø; d, t, b, p/ und Konsonantenhäufungen), erst einmal die notwendigen Lernvoraussetzungen geschaffen werden sollen. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass der Zeitrahmen individuell festzulegen ist und den mehrsprachigen Kindern im Vergleich zu den einsprachigen Kindern mehr Lernzeit gegeben werden soll. Folgende zusätzliche Maßnahmen werden in diesem Zusammenhang aufgeführt:

- „besonders intensive Übungen zum akustischen Identifizieren, Diskriminieren und Artikulieren von Einzellauten, Lautgruppen und Wörtern (Hör- und Sprechübungen),

- Erarbeiten des zum Lesen und Schreiben erforderlichen Wortschatzes sowie
- Erarbeiten der zum Lesen und Schreiben benötigten Satz- und Wortbildungsformen“ (Bundesministerium für Bildung 2016, 12).

Um der neuen Gegebenheit der Mehrsprachigkeit im Unterricht besser begegnen zu können, sieht das „österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum“ (ÖSZ) vor, dass Lehrer*innen mehrsprachige Kinder durch einen sprachsensiblen Unterricht auf dem Weg zur bildungssprachlichen Kompetenz unterstützen (vgl. ÖSZ 2017). Orientiert an den Bildungsstandards soll ein systematischer Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen sowohl in der gesprochenen, als auch in der geschriebenen Sprache erfolgen, wobei die Sprachbetrachtung als ‚Überlappungsbereich‘ zwischen mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten steht. Eine weitere Möglichkeit, um die Vielzahl von Sprachen im Klassenraum aufzufangen und die sprachlichen Ressourcen der Lerner*innen zu nutzen, bieten Online-Steckbriefe zu allen Sprachen, die in Österreich gesprochen werden (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018).

Insgesamt ist der österreichische Umgang mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache im Bildungssystem erstaunlich liberal und sprachdidaktisch sehr genau beschrieben. Der Schriftspracherwerb wird entsprechend unserer Ausführungen in Kap. 2.3 durch Perzeptions- und Ausspracheübungen vorbereitet und ist in ein Gesamtkonzept der Förderung von Mehrsprachigkeit eingebettet. Details einer schriftsystematischen Erarbeitung werden nicht genannt.

Schweiz

Auch in der Schweiz steigen die Flüchtlingszahlen seit 2014 und damit die Schüler*innen nichtdeutscher Muttersprache. Jährlich stellen circa 200 bis 400 unbegleitete Kinder und Jugendliche einen Asylantrag. Sie haben „das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen“ (Lubos 2018). In der Schweiz gliedert sich das Integrationsverfahren in zwei Phasen. In der ersten Phase, in der die Kinder noch in Sammelzentren untergebracht sind, besuchen sie für maximal ein Jahr eine „Aufnahmeklasse“. Dies sind schulähnliche Kurse, in denen Kinder unterschiedlichster Erstsprachen gemäß dem Rahmenlehrplan des Volksschulamtes insbesondere in die deutsche Sprache eingeführt werden (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich 2015). Primär geht es um den Erwerb gesprochensprachlicher Kompetenzen. Wie genau dies geschieht, und ob es sich dabei auch um eine schriftsprachliche Heranführung handelt, ist den Vorgaben nicht zu entnehmen. Anschließend kommen die Lerner*innen in der zweiten Phase zusammen mit ihren Familien in eine ihnen zugewiesene Gemeinde im Kanton und gehen vor Ort in der Schule in eine Regelklasse. Beispielsweise wird im Kanton Aargau neu zugezogenen Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache von Beginn an Sprachunterricht angeboten. Dies geschieht entweder in sog. „Deutsch Intensivkursen“, die parallel zum Regelunterricht stattfinden und ein Jahr andauern, oder in regionalen bzw. kommunalen, ebenfalls einjährigen, „Integrationskursen“, um jedes Kind danach individuell angepasst in die Regelklasse der Primarschule einzugliedern (vgl. Departement Bildung, Kultur und Sport 2017). Anfänglich wird auf ein intensives Erlernen der deutschen Sprache im Gesprochenen abgezielt. Daneben erfolgt die sukzessive Integration der Lerner*innen in eine Regelklasse, die sie schrittweise mehr und mehr besuchen. In der Regelklasse angekommen, folgt ein weiterer, über drei Jahre hinweg stattfindender „Stützunterricht“, in denen die Kinder integrativ im Klassenverband in zusätzlichen Deutschstunden unterrichtet werden (ebd.).

Der langen Tradition der Mehrsprachigkeit in der Schweiz folgend, werden in den nationalen Bildungsstandards zur Schulsprache Grundkompetenzen im Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Orthographie und Grammatik in der entsprechenden Amtssprache der jeweiligen Sprachregion festgeschrieben. Die Schüler*innen sollen im Laufe der Grundschulzeit in Bezug auf schriftsprachliche Kompetenzen die Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben kennen, den Sinn von Wörtern und Sätzen verstehen, sowie Texte in Wörter segmentieren können (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2011).

2014 wurde in der Schweiz der „Lehrplan 21“ von der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) erarbeitet, der die Ziele für den Unterricht aller Stufen der Volksschule festlegt (vgl. D-EDK 2017). Deutsch als Zweitsprache wird im Lehrplan 21 bei der Förderung des Sprachbewusstseins und bei der integrierten Sprachförderung aufgenommen. Die Lehrperson ist angehalten, für Schüler*innen mit DaZ gezielte Unterstützung für den Aufbau dieser Sprachkompetenzen anzubieten:

- „Schlüsselbegriffe
- Dokumente zum Nachhören,
- sprachlich vereinfachte Texte,

- Wörterlisten,
- lexikalische Vorentlastungen,
- niveauangepasste Anleitung“ (Lehrplan 21, 2016).

Ziel ist ein „Sprachgefühl“ für die Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Explizitere Angaben sind nicht gegeben, da es keinen Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache gibt (ebd). Gleichzeitig, und analog zu den o. g. Vorgaben des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, wird im Bereich didaktische Hinweise des Lehrplans 21 auf die Nutzung der Mehrsprachigkeit verwiesen. Ziel im Sprachunterricht sei „nicht die perfekte Zweisprachigkeit, sondern die Ausbildung zur funktionalen Mehrsprachigkeit“ (Lehrplan 2016). Den neu zugewanderten Schüler*innen wird auch in der Schweiz die Möglichkeit geboten, Unterricht in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK) zu beanspruchen.

Die Vorgaben der Schweiz sehen für die Zielgruppe der neu zugewanderten Kinder gleiche Ziele beim Schriftspracherwerb vor, wie für einsprachige und andere mehrsprachige Kinder. Dabei wird die Erstsprache der Lerner*innen unterstützend zur Hilfe genommen. Ob diese kontrastierend und auch bei der Vermittlung schriftsprachlicher Fähigkeiten eingesetzt wird, ist zumindest curricular nicht ausformuliert (vgl. Kap. 2.3.).

3.2 Vorgaben und Vorgehen zum Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder in Kanada und Schweden

Nachdem zentrale Inhalte der deutschsprachigen Lehrrichtlinien zur Beschulung neu zugewanderter Kinder veranschaulicht wurden, möchten wir nun den Blick auf zwei Länder richten, die eine lange Tradition bezüglich der Integration von neu Zugezogenen in das Bildungswesen vorweisen können.

Kanada

Der Staat Kanada hat seit 1967 ein Punktesystem, mit dem Immigrant*innen kontrolliert nach ihrer Bildung, ihren Arbeitserfahrungen und sprachlichen Kompetenzen ausgewählt werden (vgl. Schmidtke 2009). Seit Einführung dieses „settlement programs“ hat sich Kanada zu einem weltweiten Vorbild mit jährlich höchsten Einwanderungszahlen (ca. 250 000 Menschen pro Jahr) entwickelt. Das Programm umfasst bestimmte Angebote, wie z. B. ein Sprachtraining in Englisch und Französisch. Seit November 2015 sind aber auch nach Kanada circa 40 000 (syrische) Flüchtlinge zugewandert, die nun Hilfe bei der Beschulung ihrer Kinder benötigen (vgl. Government of Canada 2018). Es gibt sowohl englischsprachige, als auch französischsprachige Schulen. Neu zugewanderte Kinder erhalten aufgrund ihrer mangelnden Sprachkompetenz unterstützenden Unterricht in der jeweiligen Zweitsprache, der separat in parallelen Klassen stattfindet.

Sprachstandards für Englisch bzw. Französisch als Zweitsprache sind zuletzt im Jahr 2012 im kanadischen Rahmenplan („Canadian Language Benchmarks“, CLB) festgelegt worden (vgl. Centre for Canadian Language Benchmarks 2012). In Bezug auf die Vermittlung des Lesen- und Schreibenlernens in der Zweitsprache sieht die Leitlinie vor, dass die Erstsprache der Lerner*innen herangezogen wird, damit ein Ausbau der mündlichen Sprachfähigkeiten erzielt werden kann. Prämisse dieser Leitlinie ist, dass es eine starke Interdependenz zwischen gesprochenen und geschriebenen Sprachfähigkeiten gibt: „Strong oral skills support reading development, and literacy skills pave the way for oral language development“ (Centre for Canadian Language Benchmarks 2012, 13). Die Berücksichtigung der Erstsprache ist in Kanadas Curricula so präsent wie u. E. nirgends sonst. Es wird beispielsweise der gegenseitige Wissensaustausch der Lerner*innen in ihren jeweiligen Erstsprachen explizit empfohlen, wobei in einigen Kursen auch sog. „language coaches“ für die Vermittlung in der entsprechenden Muttersprache zur Hilfe kommen.

Die Festlegung der konkreten Inhalte der Lehrpläne in Kanada ist Sache der insgesamt 13 Provinzen und Territorien des Landes. Beispielhaft sind im Folgenden Inhalte des Bildungsministeriums Ontarios dargestellt.

Mehrsprachigkeit und die Nutzung unterschiedlicher Erstsprachen im Unterricht hat in Kanada aufgrund seines institutionellen Bilingualismus aus Englisch und Französisch lange Tradition. Ganz im Sinne des „Immersionskonzeptes“ werden die Schüler*innen von Beginn an sowohl in ihrer Herkunftssprache, als auch in der Zweitsprache unterrichtet. In Anlehnung an Cummins Hypothese (vgl. Kap. 2.1) wird von einer starken gegenseitigen Beeinflussung der Sprachen beim Ausbau der kognitiv-akademischen Fähigkeiten (CALP) ausgegangen (vgl. Bredel, Noack & Fuhrhop 2017). Auch für neu zugewanderte Kinder mit anderer Erstsprache als Englisch oder Französisch gilt, dass ihre Herkunftssprache Eingang in den Unterricht findet: „The

first language provides a foundation for developing proficiency in additional languages, serves as a basis for emotional development, and provides a vital link with the student's family and cultural background“ (Ontario Ministry of Education 2006, 7). Der Ausbau mündlicher Fähigkeiten (Hören und Sprechen) steht dabei über den schriftlichen, die später, d. h. ab Klasse 4, einsetzen und weniger stark fokussiert werden (ebd.). Insgesamt sieht der Lehrplan folgende vier Ziele im Bereich des Schriftspracherwerbs in der Zweitsprache Englisch vor, an denen sich Lehrpersonen orientieren sollen:

- Stufe 1: *Englisch zum Überleben*. Lerner*innen sollen mit dem Rhythmus und den Lauten der Zweitsprache vertraut werden. Im Bereich der Schriftsprache sollen die Lerner*innen einfache Texte sinnentnehmend lesen und einfache Strukturen schreiben können.
- Stufe 2: *Gebrauch des Englischen in vertrauten Umgebungen*. Lerner*innen sollen alltägliche Äußerungen in der Zweitsprache verstehen und anwenden können.
- Stufe 3: *Überwiegend korrekter Gebrauch des Englischen*: Lerner*innen verweilen in dieser Entwicklungsstufe am längsten. Sie sollen tiefgründige Inhalte lesen und schreiben können, wenngleich akademische Sprachkenntnisse noch im Aufbau sind.
- Stufe 4: *Lesen und Schreiben*. Lerner*innen sollen schriftliche Leistungen in der Zweitsprache aufweisen können, die den Anforderungen der Klassenstufe entsprechen und Schreibregeln des Standardenglisch anwenden können (ebd.).

Hingewiesen wird außerdem auf individuelle Lernunterschiede der neu zugewanderten Kinder, die bei der Beschulung ganz besonders zu berücksichtigen seien, da diese Kinder unterschiedlichste Merkmale in Bezug auf Alter, Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen und traumatischer Erlebnisse aufweisen. Es wird hervorgehoben, dass die Fähigkeit der Lerner*innen, in alltäglichen Situationen in der Zweitsprache Englisch kommunizieren zu können zwar bereits nach ein bis zwei Jahren ausgebaut sein kann, der Erwerb des Gebrauchs der „*akademischen Zweitsprache*“ aber bis zu fünf oder sieben Jahre andauern kann (ebd.).

Mit den kanadischen Vorgaben liegt also ein außergewöhnlich ausdifferenziertes Konzept vor, das die lange Tradition von Einwanderung und den proaktiven Umgang damit widerspiegelt. Charakteristisch im Sinne der Analysen von Kap. 2 ist das Primat der Mündlichkeit, im dem das Gesprochene als Fundament für die geschriebene Sprache angesehen wird. Ferner hat der Gedanke einer mehrsprachigen Förderung in Kanada eine viel stärkere Tiefe als in den zuvor betrachteten Curricula im deutschsprachigen Raum. Würdigung und Förderung anderer Sprachen neben der Sprache des Einwanderungslandes ist im Bildungssystem Kanadas prägend.

Schweden

Ähnlich wie Kanada, ist auch Schweden seit langem als Einwanderungsland zu bezeichnen. Den Höhepunkt seiner Zuwanderung erlebte das Land im Jahr 2015, als aufgrund des Syrienkrieges 160 000 Flüchtlinge nach Schweden kamen (vgl. Migrationsverket 2018). Aktuell werden die neu Zugewanderten im Schwedischen als „*nyanländas*“ bezeichnet, d. h. als „*Neuankömmlinge*“; sprachlich perspektivisch interessanterweise die Gegenrichtung zum deutschen „*Flüchtling*“ bzw. „*Geflüchteten*“.

Die Beschulung der neu angekommenen Kinder findet parallel in Vorbereitungsklassen und der normalen Schulausbildung statt. Um diese Kinder beim Zweitspracherwerb zu unterstützen, erfolgt der Unterricht ab der Grundschule auch in der jeweiligen Erstsprache der Kinder. Wie in Kanada wird auch im schwedischen Lehrplan die Rolle der Erstsprache stark hervorgehoben. Sprache sei das primäre Werkzeug des Menschen, um zu denken, kommunizieren und lernen zu können und um eine Identität auszubilden (vgl. Skolverket 2017). Darüber hinaus wird beruhend auf Forschungsergebnissen von einer positiven Beeinflussung des Ausbaus von Kenntnissen in der Erstsprache auf Sprachkenntnisse in der Zweitsprache ausgegangen. Gemäß den Vorgaben des nationalen Zentrums für Zweitsprache wird auch in den unterschiedlichen Fächern im Sinne des „*Translanguage-Konzeptes*“ (vgl. Kap. 2.3) mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit gearbeitet, um diese als Ressource und für den Ausbau von metasprachlicher Bewusstheit zu nutzen (ebd.).

Richtlinien und Ziele für den Grundschulunterricht umfasst der nationale Lehrplan, der u. a. die Unterrichtsfächer Muttersprache, Schwedisch und Englisch als Zweitsprache beinhaltet. Mit Blick auf den Ausbau der Lese- und Schreibfähigkeit in den Klassenstufen eins bis drei werden in allen drei Sprachfächern folgende zentrale Inhalte vorgesehen:

- Vermittlung von Lesestrategien, um Texte verstehen und deuten zu können und um die Lesart an die jeweilige Textform und -inhalt anpassen zu können

- Vermittlung von Schreibstrategien, um unterschiedliche Textarten schreiben zu können, wobei der typische Aufbau und Sprachmerkmale ggf. genannt werden müssen
- Behandlung der Schreib- und Leserichtung zusammen mit Formen und Lautung von Buchstaben im Vergleich zur jeweils anderen Sprache (ebd.)

Diese Inhalte gelten also zunächst einmal für alle Schüler*innen in Schweden; es wird keine Unterscheidung nach den o. g. drei Sprachfächern und damit auch Zielsprachen gemacht. Im Muttersprachunterricht werden darüber hinaus Rechtschreibregeln samt Interpunktion kontrastiv zur schwedischen Schriftsprache behandelt. Gleiches gilt in Hinblick auf den Ausbau der Sprech- und Hörleistungen mit Ausspracheregeln der Erstsprache und des Schwedischen. Das in Kap. 2.3 beschriebene Kontrastieren von Erst- und Zweitsprache findet in schwedischen Grundschulen somit konsequent auch im Hinblick auf den Schriftspracherwerb statt. Unklar ist, ob der Einbezug der Zweitsprache Schwedisch in der Schriftform bereits von Anfang an, also auch bei Kindern ohne Zweitsprachkenntnis im Gesprochenen, eingesetzt wird (vgl. Kap. 2.2).

4. Zusammenfassung und Schluss

Die von uns im 2. Kapitel erarbeitete Betrachtungsweise unterschiedlicher Foki in der theoretischen Erarbeitung und teils empirischen Überprüfung von Schriftspracherwerbskonzepten für Kinder nichtdeutscher Muttersprache konnten wir nur bedingt in den nationalen und internationalen curricularen Vorgaben wiederfinden. Wie eingangs erwähnt, wissen wir durch die exemplarische Analyse der Curricula nicht, wie es um die tatsächliche Umsetzung in Schriftsprachförderung bestellt ist. Deutlich wurden jedoch einige Maxime, die sich durch fast alle betrachteten Bildungsvorgaben ziehen und die u. E. durchaus im Vergleich zur wahrgenommenen Unterrichtsrealität überraschen mögen.

Wir beginnen ex negativo:

In keinem der betrachteten Vorgaben und Lehrplänen wird explizit angegeben, das alphabetische Schriftsystem und graphematisch-orthographische Strukturen im didaktischen Kontext analytisch zu nutzen, um sowohl Schrift als auch – in schriftlich materialisiert angezeigter Form – Aussprache zu vermitteln (vgl. Kap. 2.2). Zwar wird die Erarbeitung von rechtschriftlichen Regeln in einigen Vorgaben erwähnt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2016), dabei wird jedoch bereits von einem Erwerbsniveau gesprochener Sprache ausgegangen, dass dann kein spezifisches Schriftspracherwerbskonzept für die beschriebene Zielgruppe mehr notwendig macht. Wir gehen davon aus, dass die Herangehensweise, Schrift für den Spracherwerb zu nutzen, im wissenschaftlichen Diskurs noch zu jung und damit zu wenig abgesichert ist, um Eingang in curriculare Vorgaben zu finden.

Demgegenüber deutlich abgebildet wird das Primat der Mündlichkeit. So etwa in dem kanadischen und Schweizer Rahmencurriculum sowie den Lehrplänen der Länder Schleswig-Holsteins und Niedersachsens. Es wird davon ausgegangen, dass ohne Fähigkeiten in der gesprochenen Sprache, ohne eine solide Basis in der Mündlichkeit, kaum Schriftkenntnisse, insbesondere Fähigkeiten zur konzeptionellen Schriftlichkeit, erworben werden können. Für die Festlegung dieses Grundsatzes in den Lehrplänen mag der „Schreiberfahrungsansatz“ leitend sein, der durch seine Lerner*innenzentrierung und die Verwendung visueller Bedeutungsvermittler bei DaZ-Lerner*innen Erfolge im Lese- und Schreiberwerb erzielte (vgl. Schulte-Bunert 2000). Es scheint eine Routine in der Schriftsprachvermittlung im Kontext DaZ Eingang gefunden zu haben, die Lerner*innen als Erstes an eine mündliche Handlungskompetenz heranzuführen, da vermeintlich nur das gelesen werden kann, was bereits verstanden wird. Zweifelsohne muss das Material, mit dem neu zugewanderte Kinder lesen und schreiben lernen, von ihnen verstanden werden. Denn erst mit dem Wortwissen kann Leseverstehen erzielt werden. Doch kann der Aufbau von semantischen Inhalten auch parallel und durch die Analyse der Wortform gelingen (vgl. Kap. 2.2).

Diese Präferenz des Mündlichen richtet sich auch nach den Annahmen der Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese von Cummins, denen zufolge schriftsprachliche Leistungen (CALP) von der Sprachkompetenz im Mündlichen (BICS) abhängen bzw. Leistungen, die bereits im Bereich CALP in der Erstsprache bestehen, für den Erwerb in der Zweitsprache genutzt werden können. Damit ist bereits eine zweite, in den Curricula überraschend prominent zu findende Vorgehensweise aufgeführt, nämlich der Einbezug der Erstsprache der Lerner*innen in den Sprach- und Schriftspracherwerb. Sowohl in den kanadischen und schwedischen, als auch in den österreichischen, Schweizer und Berliner Rahmenplänen ist die Förderung der Erstsprache für den Erwerb der Schriftsprachkompetenz vorgesehen. Begründet werden kann diese Priorität

auch damit, dass bereits in der Erstsprache erworbene Schriftkenntnisse durch Kontrastierung in die Zweitsprache überführt werden können, vorausgesetzt sie eignen sich für Transfer. Aber auch auf sprachstrukturelle Unterschiede kann über den Gebrauch der Erstsprache bewusstgemacht werden, insofern diese der Lehrperson bekannt sind.

Die institutionelle Förderung der Erstsprache soll an dieser Stelle auch deshalb als besonders bemerkenswert hervorgehoben werden, bedenkt man einmal die aktuellen nationalistischen Tendenzen in der Politik verschiedener europäischer Staaten. Zu beobachten wird daher sein, inwiefern es auch in Zukunft bei dieser sprachdidaktisch klugen wie auch humanistisch feinfühligem Ausrichtung des Sprachunterrichts für Lerner*innen mit einer anderen Muttersprache bleibt.

In Deutschland ist die Nutzung der Mehrsprachigkeit und damit die Nutzung der Erstsprache (leider) noch eine Rarität, obwohl die migrationsbedingte Heterogenität inzwischen konstitutiv für deutsche Schulen geworden ist (vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014). Neu zugewanderte Kinder werden meist submersiv, d. h. in getrennten Sprachförderklassen, unterrichtet, in denen ihre mehrsprachige Kompetenz unbeachtet bleibt. Dabei kann Mehrsprachigkeit im Unterricht für alle Kinder einen Gewinn darstellen, wie es Kanada oder Schweden musterhaft in ihren bewährten Mehrsprachigkeitskonzepten vorweisen. Doch muss berücksichtigt werden, dass meist gesprochene Fähigkeiten durch solch ein Vorgehen ausgebaut werden, und nicht von Beginn an auch die Schriftsprache. Letztere wäre jedoch, wie hier gezeigt, eine zusätzliche, brauchbare Hilfe zum parallelen Zweitsprach- und Schriftspracherwerb. Darüber hinaus müssen die Lerner*innen auf ihrem jeweiligen Lernstand der Zweitsprache abgeholt werden, was ein hohes Sprachniveau der Lehrperson voraussetzt und bei stark divergierenden Lernausgangslagen in den meisten Lehr-Lern-Settings aktuell kaum zu leisten ist.

Wir können daher resümieren, dass ein erfolgreiches Lesen und Schreibenlernen ‚in der Fremde‘ einem derzeitigen Entwicklungsprozess unterliegt, dessen Güte davon abhängen wird, wie sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Erkenntnisse in Praxiskonzepte überführt und diese dann gekoppelt werden mit lernförderlichen institutionellen Bedingungen, die der Lehrperson ein intensives individuelles Unterrichten erlauben. Schrift sollte dabei nach neusten sprachdidaktischen Forschungen der gesprochenen Sprache nicht untergeordnet behandelt werden.

Literatur

- Andresen, Helga (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker, Tabea (2013): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache: eine qualitative Längsschnittstudie (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Belke, Gerlind (2016): Mehr Sprache(n) für alle: Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft (2. unv. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Berkemeier, Anne (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. In: Konrad Ehlich (Hrsg.), Arbeiten zur Sprachanalyse. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berkemeier, Anne (2007): Zur Bedeutung der Silbe in der neuen rechtschreibdidaktischen Diskussion: Versuch einer Synopse. In: Eduard Haueis und Stefan Schallenger (Hrsg.), (Schrift-) Spracherwerb und Grammatik(kali)sierung (S. 81-96). Duisburg: Gilles & Francke.
- Berkemeier, Anne; Drinhaus, Mareike (2014): Förderung phonologischer Bewusstheit für den Schrift- und Orthographieerwerb in inklusiven Settings. In: Silke Trumpa, Stefanie Seifried, Eva Franz und Theo Klauß (Hrsg.), Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik (S. 308-320). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bredel, Ursula; Noack, Christina; Fuhrhop, Nanna (2017): Wie Kinder lesen und schreiben lernen. (2. überar. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bildungsserver Berlin Brandenburg (2015): RLP-Online Berlin-Brandenburg. Teil C Deutsch Jahrgangsstufen 1-10. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2015): Flüchtlingskinder in der Volksschule. URL: <http://edudoc.ch/record/119094/files/fluechtlingskinder.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Schule mehrsprachig. URL: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=367>
- Bundesministerium für Bildung (2017): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. URL: <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=660>.
- Bundesministerium für Bildung (2016): Lehrplanbestimmungen für Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip "Interkulturelles Lernen". URL: <http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=283>.
- Bredel, Ursula (2012): (Verdeckte) Probleme beim Orthografieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern. In: Wilhelm Grieshaber und Zeynep Kalkavan-Aydin (Hrsg.), Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern (S. 125-142). Stuttgart: Fillibach.
- Brügelmann, Hans; Brinkmann, Erika (2016): Die Schrift erfinden: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben (3. Aufl.). Lengwil: Libelle.
- Centre for Canadian Language Benchmarks (2012): Canadian Language Benchmarks English as a Second Language for Adults. URL: <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>.
- Dahmen, Silvia (2015): Orthographiefehler bei DaZ-Lernern - Ursachen, Diagnostik und Training. In: Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.), Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache (3. überar. Aufl.) (S. 143-162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dahmen, Silvia (2016): Phonetik und Orthografie. Deutsch als Zweitsprache, 55, 49-51.
- Dahmen, Silvia; Weth, Constanze (2017): Phonologie und Schrift. Paderborn: UTB.
- Departement Bildung, Kultur und Sport (2017): Leitfaden: Kinder und Jugendliche aus dem Asyl- und Flüchtlingsbereich im Aargauer Bildungssystem. URL: https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/BKS_Leitfaden_Bildung_Fluechtlingskinder.pdf.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-DEK) (2017): Lehrplan21. URL: <http://vorlage.lehrplan.ch/>.
- Eichler, Wolfgang (2004): Sprachbewusstheit und Orthographieerwerb. Über den Erwerb von analytischen Einstellungen zur Sprache im Orthographieerwerb mit Bemerkungen zur Erhebung von Rechtschreibleistungen in der PISA-Nachfolgestudie DESI. In: Albert Bremerich-Vos, Karl-Ludwig Herné und Cordula Löffler (Hrsg.), Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik (S. 191-206). Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Eisenberg, Peter (2013): Das Wort (4., akt. und überarb. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Eurostat (2017): Migration and migration population statistics. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics.
- Fuhrhop, Nanna (2015): Orthografie (3., akt. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- García, Ofelia (2017): Multilinguale acquisition through a translanguaging lens. The Multilingualism and Diversity Lectures (Mudile) 2017. Universität Hildesheim. Hildesheim, 07.06.2017. URL: <https://mudil.blog.uni-hildesheim.de>.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multikulturellen Schule. Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid und Krüger-Potratz (2012): Sprachenvielfalt – Fakten und Kontroversen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich, 6 (2), 7-19.
- Grießhaber, Wilhelm (2004): Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Monika Baumann und Jakob Ossner (Hrsg.), Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Schreibfähigkeiten (S. 69–92). Oldenburg: Obst.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2015): Deutsch als Zweitsprache - Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Kern, Friederike; Walkenhorst, Amrei (2014): Schriftspracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Johannes Hennies und Michael Ritter (Hrsg.), Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik (S. 89–100). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2009): Erstsprachliche Lautwahrnehmung und ihr Einfluss auf den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. In: Gerda Videsott und Werner Wiater (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. (S. 217–238). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krafft, Andreas (2014): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kurtz, Gunde; Vasylyeva, Tetyana (2014): Die Rolle des Wortschatzes für den Spracherwerb. In: Beate Lütke und Inger Petersen (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache - erwerben, lehren und lernen. Beiträge aus dem 9. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund", (S. 209–226). Stuttgart: Fillibach.
- Küspert, Petra; Schneider, Wolfgang (2008): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache (6. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht.
- Lado, Robert (1964): Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers (6. Aufl.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lehrplan 21 (2016): Sprachen. URL: <http://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|2>
- Lingnau, Beate; Herzig, Catherina; Walkenhorst, Amrei; Preuß, Stephanie (2016): Lesen und Schreiben mit System. Hg. v. Universität Bielefeld. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. URL: <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/germanistik/lehmaterial/eins.html>.
- Lubos, Christiane (2018): Kinderflüchtlinge und Flüchtlingskinder in Schweizer Schulen. In: vpod Bildungspolitik Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft. URL: <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1665>.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Martschinke, Sabine; Kirschhock, Eva-Maria; Frank, Angela (2016): Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit (9. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Migrationsverket (2018): Fakta om migration. URL: <https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Fakta-om-migration.html>.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (1997): Lehrplan Grundschule Deutsch. URL: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=152>.
- Nehr, Monika (1988): In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nehr, Monika (1990): Schrift- und Schriftspracherwerb am Beispiel der bilingualen Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In: Gudula List und Günther List (Hrsg.), Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit (S. 146–166). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nerius, Dieter; Baudusch, Renate (2007): Deutsche Orthographie (4., neu bearb. Aufl.). Hildesheim: Olms.
- Niebuhr-Siebert, Sandra; Baake, Heide (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Curriculare Vorgaben für den Unterricht. Deutsch als Zweitsprache. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/cv-daz_2016.pdf.
- Nimz, Katharina (2016): Sound perception and production in a foreign language: Die Rolle der Orthographie in der fremdsprachlichen Lautperzeption und -produktion. Potsdam: Universitätsverlag.
- Noack, Christina; Weth, Constanze (2012): Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen - Ein Forschungsüberblick. In: Wilhelm Grießhaber und Zeynep Kalkavan-Aydin (Hrsg.), Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern (S. 15–34). Stuttgart: Fillibach.
- Ontario Ministry of Education (2006): The Ontario Curriculum Language Grades 1-8. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/nativelang18curr.pdf>.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2017): Aufbau von Bildungssprache in der Grundstufe. Wege zu einem vernetzten, sprachsensiblen und inklusiven Deutschunterricht in der Grundstufe 1. (ÖSZ Praxisreihe, Heft 27). Graz: ÖSZ. URL: http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/oesz_praxisheft_27_deutsch_su_usbplus_web.pdf.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): Sprachliches Lernen im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: Hans-Werner Huneke (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts - Sprach- und Mediendidaktik, Band 1 (S. 409–426). Baltmannsweiler: Schneider.

- Ossner, Jakob (2010): Grundlagen der deutschen Orthographie. Hrsg. v. Deutscher Volksschul-Verband e.V. URL: <http://grundbildung.de/unterricht/dvv-rahmencurriculum-schreiben.html>.
- Pracht, Henrike (2010): Pixelpunkte und Pinselstriche. Das Problem der Lautsynthese im Alphabetisierungsunterricht. In: Heike Roll (Hrsg.), Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (S. 35-48). Duisburg: Obst.
- Primus, Beatrice (2010): Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In: Ursula Bredel, Astrid Müller und Gabriele Hinney (Hrsg.), Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch - didaktisch - empirisch. Linguistisch - didaktisch - empirisch (S. 9-45). Berlin: De Gruyter.
- Röber, Christa (2006): "Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache". Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schrifterwerbs. In: Swantje Weinhold (Hrsg.), Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte - Diagnostik - Entwicklung (S. 6-44). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Röber, Christa (2012): Die Orthografie als Lehrmeisterin beim Spracherwerb. Die Bedeutung der Rechtschreibung für die Veranschaulichung der Strukturen des Deutschen im DaZ-Unterricht. Deutsch als Zweitsprache, 2, 34-49.
- Rösch, Heidi (2014): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Schmidt, Hanna Mareike (i. V.): Schriftsystematik als Potenzial für den zweitsprachlichen Laut- und Schriftspracherwerb? - Eine explorative Studie [Arbeitstitel]. Dissertation, Europa-Universität Flensburg.
- Schmidtke, Oliver (2009): Einwanderungsland Kanada - Ein Vorbild für Deutschland? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Politik und Zeitgeschichte, 44). URL: <http://www.bpb.de/apuz/31674/einwanderungsland-kanada-ein-vorbild-fuer-deutschland?p=all>.
- Schulte-Bunert, Ellen (2000): Alles noch einmal von vorn? Zweitschrifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schulte-Bunert, Ellen (2015): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In: Magdalena Michalak und Michaela Kuchenreuther (Hrsg.), Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache (3. überarb. Aufl.) (S. 118-142). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schulte-Bunert, Ellen (2016): Umsetzung des Mehrstufenmodells. Die Notwendigkeit langfristiger sprachlicher Eingliederung. In: Deutsch als Zweitsprache (Sonderheft), 1-4.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011): Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. URL: http://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) (1996). Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. URL: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/bildungsstandards/primar/bs_gs_kmk_deutsch.pdf
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2007). *Integration als Chance - gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit, Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration-als-Chance.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016), „Fachbrief Nr. 21 - Durchgängige Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache“. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/sprachfoerderung/Fachbrief_Sprachfoerderung_DaZ_21.pdf.
- Skolverket (2017): Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. URL: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3813.pdf%3Fk%3D3813.
- Tophinke, Doris; Röber-Siekmeyer, Christa (2002): Schärfungsschreibung im Fokus. Zur schriftlichen Repräsentation sprachlicher Strukturen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Trubeckoj, Nikolaus S. (1989): Grundzüge der Phonologie (7. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Velasco, Patricia, & García, Ofelia (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. Bilingual Research Journal, 37(1), 6-23.
- Weinhold, Swantje; Rymarczyk, Jutta; Webersik, Julia; (2015): Schriftspracherwerb. In: Jörg Kilian und Jutta Rymarczyk (Hrsg.), Sprachdidaktik: Erst-, Zweit-, Fremdsprache. Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. Berlin: De Gruyter (16). URL: <https://www.degruyter.com/view/db/wsk>.

Autorinnen

Hanna Mareike Schmidt, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Germanistik des Instituts für Sprache, Literatur und Medien und Promotionsstudentin an der Europa-Universität Flensburg, Deutschland.

Hanna Mareike Schmidt studierte von 2007 bis 2015 an der Philipps-Universität Marburg Sprache und Kommunikation, Klinische Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Sie war studentische Hilfskraft am Institut für germanistische Sprachwissenschaften und absolvierte Studienaufenthalte an der Universität de Barcelona, Spanien und an der Universität i Oslo, Norwegen. Nach ihrem Studium arbeitete sie als akademische Sprachtherapeutin in Berlin Steglitz und begann danach ein Promotionsstipendium an der Universität Linköping, Schweden in der Abteilung für Logopädie, wo sie Kurse zu kindlichen Sprach- und Sprechstörungen unterrichtete. Seit August 2016 ist sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Germanistik an der Europa-Universität Flensburg und arbeitet nebenbei an ihrem Dissertationsprojekt zum Thema Laut- und Schriftspracherwerb bei neu zugewanderten Kindern mit Erstsprache Arabisch, betreut von Prof. Dr. Johanna Fay.

Prof. Dr. Johanna Fay, Professorin für germanistische Sprachwissenschaft am Seminar für Germanistik des Instituts für Sprache, Literatur und Medien an der Europa-Universität Flensburg, Deutschland.

Johanna Fay promovierte 2009 nach einem Studium des Lehramts für die Grundschule (Fächer Deutsch und Kunst) in Lüneburg zur Diagnostik von Rechtschreibkompetenz von Grundschulkindern. Nach der Beschäftigung im Wissenschaftlichen Mittelbau an der Technischen Universität Braunschweig und der Leibniz Universität Hannover im Bereich der Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik war sie von 2009 bis 2015 Juniorprofessorin für Sprachdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Im Herbst 2015 erfolgte der Ruf an die Europa-Universität Flensburg. Johanna Fay arbeitet zu den Themen Orthographie und Rechtschreibdidaktik, Diagnostik im Schreiben und Lesen, Leseflüssigkeit und prosodische Kompetenz beim Lesen.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2018 von leseforum.ch veröffentlicht.

Apprendre à lire et à écrire à l'étranger : une vue d'ensemble des pratiques nationales et internationales

Hanna Mareike Schmidt et Johanna Fay

Résumé

Les différents pays réagissent de manière très diverse à l'immense hétérogénéité qui s'est développée à l'école primaire depuis l'augmentation des flux migratoires à l'échelle planétaire. Apprendre à lire et à écrire représente un défi pour les enfants primo-arrivants. Ainsi le corps enseignant doit être formé de manière constructive sans qu'il s'appuie sur une méthodologie attestée. Ainsi, il peut se baser sur les plans d'étude et les programmes scolaires de différents ministères pour définir le contenu et les objectifs d'enseignement se référant aux compétences et aux aptitudes scolaires. Comme le précise le présent article, les directives peuvent être très différentes d'un pays à l'autre. De plus, celles-ci ne correspondent pas toujours aux résultats actuels de la recherche et ne suivent pas forcément les recommandations fondées scientifiquement qui sont présentées en détail et classifiées dans la première partie de l'article. Dans la seconde partie, quelques exemples tirés des directives nationales sont examinés, précisés et discutés à l'aune des contradictions existantes entre lois et décrets.

Mots-clés

acquisition de la langue écrite, alphabétisation, didactique des disciplines, concepts, allemand langue seconde, enfants récemment immigrés

Cet article a été publié dans le numéro 2/2018 de forumlecture.ch