



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Ein Sturz ins Tulpenbeet- die bilinguale  
Alphabetisierung von Kindern mit Türkisch als  
Familiensprache an Wiener Volksschulen anhand des  
FÖRMIG-Analyseinstruments“

verfasst von / submitted by

Gülsüm Namaldi

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und  
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, am 01.03.2020

Ort, Datum

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'J. Wimmer', is written on a light blue background.

Unterschrift der Studierenden

## Danksagung

*„Es scheint immer unmöglich,  
bis es vollbracht ist.“*

*Nelson Mandela*

Es war ein langer und harter Weg bis zur Vollendung dieser Arbeit und ohne die Unterstützung mancher Menschen wäre er noch steiniger gewesen. All denen möchte ich hiermit danken:

Ein herzliches Dankeschön an Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A., die die vorliegende Diplomarbeit betreute, sehr verständnisvoll und zuvorkommend in der Schreibphase war, mir ausführliches Feedback gab und mich ermutigte.

Der größte Dank gilt meiner Mutter Ayşe Namaldı, die meine größte Unterstützung während des Erstellens der Diplomarbeit war, indem sie auf mein Baby aufpasste, mich immer motivierte und vorantrieb. Auch mein Vater İbrahim Namaldı übernahm immer wieder die Kinderbetreuung und erleichterte mir das Arbeiten.

*Danke Anne, Danke Baba!*

Ein besonderer Dank geht auch an meinen Ehemann, Haider Rahman, der sich um alles andere bezüglich der Kinder und des Alltags kümmerte, während ich nur am Schreiben war und mich immer aufmunterte, wenn mich das Gefühl überkam, den Uniabschluss nicht zu schaffen.

*Danke Hayati!*

Ein Riesendank verdienen auch meine Söhne, die geduldig und verständnisvoll ohne Mama auskommen mussten und mitfieberten.

*Zubeyr, mein Schatz,*

*Omar, mein Sonnenschein und*

*Hamza, mein Engel,*

*ich danke euch!*

## **Inhaltsverzeichnis:**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>6</b>
1.1	Problemaufriss und Forschungsinteresse	6
1.2	Aufbau der Arbeit	9
<b>2</b>	<b>Theorieteil</b>	<b>11</b>
2.1	Begriffserklärung	11
2.1.1	Muttersprache	11
2.1.2	Erstsprache	12
2.1.3	Zweitsprache	12
2.2	Wichtigkeit und Vorteile der Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Schule	13
2.2.1	Die menschenrechtliche Argumentation	15
2.2.2	Die migrationspolitische Argumentation	15
2.2.3	Die sozialisationstheoretische Argumentation	16
2.2.4	Die psycholinguistische Argumentation	17
2.2.5	Die Mehrsprachigkeitsargumentation	17
2.3	Unterrichtsformen in mehrsprachigen Klassen	18
2.3.1	Immersionsunterricht	18
2.3.2	Submersionsunterricht	18
2.3.3	Transitorischer bilingualer Unterricht	19
2.3.4	Two -Way-Immersionsunterricht	19
2.4	Die Interdependenzhypothese	20
2.5	Die Bedeutung der Erstsprache	21
2.6	Modelle zur Förderung der Mehrsprachigkeit	23
2.6.1	Projekt-Marille	24
2.6.2	Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht KOALA	27
2.6.3	Curriculum Mehrsprachigkeit	29
2.7	Bilinguale Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch an Deutschen Grundschulen	34
2.7.1	Schulversuch Berlin Kreuzberg	34
2.7.2	Staatliche Europaschule Berlin	36
2.7.3	Bilinguale Grundschulen Hamburg	40
2.7.4	Sprachförderkonzepte an Kölner Grundschulen	43
2.8	Bilinguale Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch an Wiener Volksschulen	47
2.8.1	Beispiel Volksschule Kindermannngasse	48
2.8.2	Beispiel Volksschule Ortnergasse	50
2.8.3	Sprachförderzentrum Wien	52
2.8.4	Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Studien über die bilingualen Schulen bzw. Schulmodelle	54

<b>3</b>	<b>Praxisteil</b>	<b>57</b>
3.1	FÖRMIG Instrument Tulpenbeet	58
3.2	SchülerInnentexte	60
3.3	Testgruppe	62
3.3.1	Textbewältigung	62
3.3.2	Wortschatz	68
3.3.3	Bildungssprachliche Elemente	70
3.3.4	Satzverbindungen	71
3.3.5	Vergleich zwischen den deutschen und türkischen Texten	72
3.4	Kontrollgruppe	73
3.4.1	Textbewältigung	73
3.4.2	Wortschatz	78
3.4.3	Bildungssprachliche Elemente	79
3.4.4	Satzverbindungen	80
3.4.5	Vergleich zwischen den deutschen und türkischen Texten	80
3.5	Elternfragebogen	82
3.6	Vergleich zwischen Test- und Kontrollgruppe	85
3.7	Fazit	91
<b>4</b>	<b>Quellenverzeichnis</b>	<b>96</b>
4.1	Bibliografie	96
4.2	Sitografie	100
4.3	Bildnachweise	104
<b>5</b>	<b>Anhang</b>	<b>105</b>
5.1	Abstract	105
5.2	SchülerInnentexte	106
5.2.1	Testgruppe	106
5.2.2	Kontrollgruppe	135

# 1. Einleitung

## 1.1. Problemaufriss und Forschungsinteresse

Das Phänomen der Mehrsprachigkeit ist ein Ergebnis vieler Faktoren, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben. Menschen waren seit jeher in Bewegung, ganze Stämme und Völker wanderten umher und nahmen ihre Kultur, ihre Bräuche und ihre Sprache mit sich, veränderten sie je nach Einflüssen und beeinflussten auch umgekehrt andere damit. Es ist also keine Erscheinung der Neuzeit, dass Menschen mit mehreren Sprachen konfrontiert sind, im Gegenteil: die normale Form war stets die Mehrsprachigkeit und selten eine einsprachige Gesellschaft. (vgl. Mecheril 2010, S.7)

Heutzutage spielen natürlich auch die Globalisierung und die Digitalisierung eine große Rolle beim Schwinden von Grenzen. Ländergrenzen spielen nur noch geographische Rollen, das Internet und vor allem die Sozialen Medien kennen keine Distanzen. All dies führt dazu, dass auch sprachliche und kulturelle Differenzen ineinander schmelzen und es zu einer so genannten hybriden Identität kommt. Die NutzerInnen von den Sozialen Medien sind vermehrt junge Menschen, die von den multikulturellen und multilingualen alltäglichen Begegnungen geprägt sind.

Diese Erscheinung zeigt sich in den verschiedensten Lebensbereichen wieder. Am Arbeitsmarkt, in der Wirtschaft und natürlich im Bildungswesen. Vor allem in den Schulen zeigt sich das Phänomen der Mehrsprachigkeit sehr deutlich. Doch wie oben schon erläutert, dürfte dies nicht als Phänomen bezeichnet werden, da eben auch im Laufe der Zeit die Mehrsprachigkeit eine alltägliche Erscheinung geworden ist.

Österreichs Schulen sind mehrsprachig. Durch die Migration im letzten Jahrhundert kamen viele Kinder mit anderen Familiensprachen in die österreichischen Schulklassen. Dies geschah vor allem mit der sogenannten Gastarbeitermigration in den 1960er Jahren oder der Flüchtlingswelle im Jahr 2015, aber auch mit der fortwährenden Migrationsbewegung innerhalb der Grenzen der Europäischen Union.

Aktuell haben in den dicht besiedelten Gemeinden in Österreich 38% der VolksschülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch, in Gemeinden mit mittlerer Besiedlungsdichte sind es 20% und in dünn besiedelten Orten nur 6%. In Wien

zählen 42% der Kinder in den Volksschulen eine andere Sprache als Deutsch als ihre Familiensprache. (vgl. Nationaler Bildungsbericht 2018, S.27)

Trotz dieser Zahlen und Fakten wird noch immer an dem monolingualen Habitus in multilingualen Klassen (vgl. Gogolin 2008) festgehalten. Überwiegende Unterrichtssprache ist Deutsch und die Defizite bzw. fehlenden Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler sollen zum Beispiel durch Förderklassen bzw. Deutschklassen überwunden werden. Die mitgebrachten Erstsprachen werden ignoriert bzw. sogar als Störfaktor im Deutschsprachenerwerb angesehen. Um diese Sprachen in den Unterricht zu inkludieren, fehlen den LehrerInnen die Ausbildung und die Kompetenzen.

Einen Unterricht in den Erst- bzw. Familiensprachen der SchülerInnen und Schüler gibt es eher selten, da es auch hier – zumindest bei den meisten Sprachen- an der Bedarfserkenntnis und an der Ausbildung der Lehrenden mangelt. Dass jede Sprache wertvoll und nützlich ist und auch ihren Platz im schulischen Alltag haben sollte, zeigen bereits viele Studien. Manche Theorien besagen sogar, dass die Förderung der Erst- und Familiensprachen auch den Erwerb der Zweitsprache positiv beeinflusst.

International gibt es viele gelungene Beispiele, bei denen die Mehrsprachigkeit ihren Platz im Schulalltag gefunden hat und als Bereicherung angesehen wird. Die Situation im deutschsprachigen Raum und speziell in Österreich ist leider kein gutes Beispiel hierzu.

*„...Würden die „ausländischen Schüler und Schülerinnen, für die Eingliederungs- und Fördermaßnahmen gedacht sind, von einem Tag auf den anderen fortbleiben und die Maßnahmen eingestellt werden, so würde dies die Schule als Institution- auch nach mehr als dreißig Jahren Integration „ausländischer“ Schülerinnen und Schüler- in ihrer Funktionsfähigkeit nicht beeinträchtigen, im Gegenteil: Sie könnte nun wieder tatsächlich „störungsfrei“ arbeiten.“ (Mecheril u.a. 2010:59)*

Das Thema der vorliegenden Arbeit kann genau hier eingeordnet werden. Die Situation, dass es so viele SchülerInnen mit anderen Familiensprachen gibt, wurde lange genug ignoriert. Die Sprachen, die die Kinder sprechen können, können nicht einfach weggedacht oder aus dem Schulgeschehen verbannt werden, sie sind ein

Teil der Identität der Schulkinder und müssen daher auch als solche ihren Platz in der Schule und im Unterricht haben. Wie dies realisiert werden kann, ist sehr unterschiedlich und dazu gibt es auch schon einige Schulversuche national und international.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit sind SchülerInnen mit Türkisch als Familiensprache und genauer soll beobachtet werden ob, sie in der Schule einen Türkischunterricht bekommen oder sogar neben dem Deutschen auch auf Türkisch alphabetisiert werden und ob und inwieweit dies ihren Zweisprachenerwerb bzw. ihre schriftlichen Kompetenzen in beiden Sprachen beeinflusst.

Untersuchungsgegenstand hierbei ist die Zweisprachigkeit von SchülerInnen in Wien, die mit Türkisch als Familiensprache aufwachsen. Die Methode, mit der dieser Gegenstand untersucht wird, ist das FÖRMIG-Instrument „Tulpenbeet“, genauer die Texte, die die SchülerInnen zu dieser Aufgabe geschrieben haben.

Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden ob es einen Zusammenhang zwischen dem Sprachstand in der Erst-bzw. Familiensprache Türkisch und der Zweitsprache Deutsch bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern gibt und ob und inwieweit dieser sich positiv auf den Zweitsprachenerwerb auswirkt.

Die Forschungsfrage, die sich somit formulieren lässt, ist:

Inwieweit fördert es die Sprachentwicklung in beiden Sprachen, wenn Kinder in ihrer Familiensprache und in Deutsch schulisch alphabetisiert werden?



## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile, einem Theorie- und einem Praxisteil.

Im theoretischen Part werden zunächst ein paar Begriffe in ihrer Bedeutung für diese Arbeit abgegrenzt und erklärt. Danach wird das Thema der Mehrsprachigkeit eingeführt und die Bedeutung dessen betont. Genauer wird die Thematik im schulischen Kontext behandelt und es werden fünf Gründe genannt, weshalb die Mehrsprachigkeit aufgewertet werden sollte und welche Vorteile dies mit sich bringt.

Dem folgt ein Kapitel über verschiedene mehrsprachige Unterrichtsformen, nämlich der Immersionsunterricht, der Submersionsunterricht, der transitorische bilinguale Unterricht und der Two-Way-Immersionsunterricht, jeweils mit ihrer Erklärung und mit Beispielen dazu.

Danach wird die Interdependenzhypothese von Cummins angeführt und der Zusammenhang zur vorliegenden Arbeit hergestellt. In Anlehnung daran geht es mit einem Kapitel über die Bedeutung der Erstsprache weiter, da die Förderung der Erstsprache ein wichtiger Bestandteil dieser Diplomarbeit ist.

Um Beispiele für die angemessene parallele Förderung der Erst- und der Zweitsprache zu geben, werden dann Schulen- bzw. Schulformen aus Deutschland vorgestellt, die eine bilinguale deutsch türkische Alphabetisierung in ihrem Unterrichtsprogramm enthalten. Mit Beispielen aus Wien wird die Thematik der bilingualen Alphabetisierung dann weitergeführt.

Im zweiten Teil der Arbeit liegt der Fokus auf der Analyse von SchülerInnen texten, die entweder bilingual alphabetisiert wurden oder eine schulische Förderung in ihrer Erstsprache erhalten. Das Analyseinstrument, welches dazu herangezogen wird, nämlich die Schreibaufgabe „das Tulpenbeet“, das vom Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt wurde und der Sprachförderung im Bildungssystem und der Sprachdiagnostik dient, wird im Detail vorgestellt und erläutert.

Für die Analyse liegen Texte von SchülerInnen aus einer Test- und einer Kontrollgruppe vor, die zur Schreibaufgabe „das Tulpenbeet“ auf Deutsch und auf Türkisch verfasst wurden. Diese werden nach bestimmten Kriterien aus dem

Auswertungskatalog durchgenommen und diese Ergebnisse dann aufgelistet. Die Textbewältigung, der Wortschatz, die bildungssprachlichen Elemente und die Satzverbindungen sind die genaueren Bereiche, die in den Texten unter die Lupe genommen werden.

Im Anschluss werden zuerst die Texte einer Gruppe nach den Sprachen verglichen und dann werden die Ergebnisse der Testgruppe denen der Kontrollgruppe gegenübergestellt.

Abschließend werden die Ergebnisse der bilingual alphabetisierenden Schulen aus Deutschland und Wien, die im Theorieteil vorgestellt wurden, mit den Beobachtungen aus der Tulpenbeet Textanalyse im Praxisteil verknüpft und als Fazit zusammengefasst.

## 2. Theorieteil

### 2.1. Begriffserklärung

Hier werden einige Begriffe aufgelistet, die sich in der vorliegenden Arbeit fortlaufend wiederholen und bei denen es notwendig ist ihren Gebrauch hier näher zu definieren bzw. abzugrenzen. Hierbei geht es nicht darum eine absolute Definition zu bringen, sondern lediglich die Bedeutung dieser Begriffe für die vorliegende Arbeit zu erläutern.

#### 2.1.1 Muttersprache

Auch wenn der Begriff der Muttersprache im alltäglichen Gebrauch noch sehr geläufig ist, wird er in der Forschung als unwissenschaftlich betrachtet. Laut Krumm ist die erste Sprache, mit der ein Kind aufwächst, nicht zwingend die Sprache der Mutter, sondern kann auch die eines anderen Familienmitglieds sein oder manchmal kommen Kinder sogar mit mehreren Sprachen gleichzeitig in Kontakt, sei es innerhalb der Familie oder allgemein in der Gesellschaft. Die Muttersprache streicht einerseits die Rolle der Mutter als erste Sozialisationsinstanz und andererseits die Zugehörigkeit zur Familie mit dieser Sprache hervor. (vgl. Krumm 2008:7)

Muttersprache suggeriert außerdem auch, dass die Sprache der Mutter automatisch auch die eigene sei und dass die gesprochene Sprache eine Frage der Abstammung sei. (vgl. Mecheril u.a. 2010:18)

Hierzu schreibt Jeuk: *„Auf den Begriff Muttersprache wird so weit wie möglich verzichtet und dem Begriff Familiensprache der Vorzug gegeben. Damit ist die Sprache gemeint, die in der Regel in der Familie gesprochen wird. Mit diesem Begriff bleiben der Grad der Beherrschung und der emotionale Bezug offen, es wird lediglich die Kommunikationssituation gekennzeichnet.“* (Jeuk 2013:15)

Auch in dieser Arbeit wird der Begriff der *„Familiensprache“* verwendet. Der Begriff *„Muttersprache“* wird dennoch auch auftauchen, das liegt daran, dass er an diesen Stellen von der jeweiligen Quelle übernommen wird.

In diesem Kontext gibt es auch noch den Begriff der *„Herkunftssprache“*. Dieser ist allerdings zweierlei problematisch, erstens da er die *„Vorstellungen stärkt, die*

*Menschen auf eine natio-ethno-kulturelle Herkunft festlegen und steht, vielleicht noch mehr als die Wendung »Muttersprache«, in der Gefahr, indirekt Rassekonstruktionen aufzurufen“ (Mecheril u.a. 2010:19) und andererseits es im hiesigen Schulsystem um Kinder geht, bei denen meist auch schon die Eltern in Österreich geboren und aufgewachsen sind, sodass es keinen Sinn macht von einer „Herkunft“ zu sprechen, eine Ausnahme hierbei sind die Flüchtlingskinder, die allerdings nicht Gegenstand dieser Arbeit sind.*

### **2.1.2 Erstsprache**

Die Erstsprache L1, dessen Erwerb nach de Cillia mit der Geburt bzw. sogar schon in der pränatalen Phase beginnt, ist die erste Sprache, mit der ein Mensch in Kontakt tritt. Der Erwerb der Erstsprache verläuft eher automatisch und ist ein Teil der kindlichen Entwicklung. Der Kern der Erstsprache ist bis zum Schuleintrittsalter erworben, allerdings muss die Erstsprache noch durch schulische Sozialisation weiterentwickelt und vervollständigt werden. Wenn beide Elternteile unterschiedliche Sprachen sprechen, so ist von einem doppelten oder simultanem Erstspracherwerb die Rede. (vgl. de Cillia, 2011, S.3)

### **2.1.3 Zweitsprache**

Die Zweitsprache L2 ist jene Sprache, die nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt, sondern zeitversetzt, meistens nachdem die Kerngrammatik in der Erstsprache bereits erworben wurde. Die Aneignung der Zweitsprache erfolgt meistens als bewusster Prozess durch den Kontakt mit der Umgebung oder mit Gleichaltrigen bzw. mit Medien und nicht durch einen Lernprozess. In der Schule erst wird dieser Zweitspracherwerb dann durch Lehr- und Lernstrategien unterstützt. (vgl. ebd.S.4)

Es gibt auch den frühen Zweitspracherwerb bzw. den sukzessiven Zweitspracherwerb, der dann eintritt, wenn die Zweitsprache ab dem dritten oder vierten Lebensjahr dazukommt, wobei in diesem Fall der Vorgang des Erstspracherwerbs noch wirksam ist. (vgl. ebd. S.4)

Der Fall, dass ein Kind bis zu einem bestimmten Alter nur mit einer einzigen Sprache in Verbindung tritt, entspricht eigentlich nicht der Realität. Hier ein Zitat, das dies sehr gut zusammenfasst:

*Die „absolut einsprachigste“ Form von „Einsprachigkeit“ ...sieht somit folgendermaßen aus: Es wird ausschließlich Deutsch in der Familie gesprochen und Englisch in der Schule gelernt; darüber hinaus bestehen keine weiteren Sprachlernwünsche, und es werden von diesen Kindern auch keine weiteren Sprachen als „verstanden“ bzw. „gesprochen“ angegeben.(...)  
Die „Absolut einsprachigste“ Form der „Einsprachigkeit“ unter den Kindern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch ist diese: Es wird ausschließlich eine einzige Sprache( Beispiele: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch oder Romanes oder Türkisch oder Kurdisch) in der Familie gesprochen und Englisch sowie natürlich Deutsch in der Schule gelernt; darüber hinaus bestehen keine weiteren Sprachlernwünsche, und es werden von diesen Kindern auch keine weiteren Sprachen als „verstanden“ bzw. gesprochen“ angegeben.  
(Brizic 2011, S.31f.)*

## **2.2. Wichtigkeit und Vorteile der Aufwertung der Mehrsprachigkeit in der Schule**

Wie bereits in der Einleitung angeführt, ist die Mehrsprachigkeit keine Ausnahme, sondern die Normalität, wenn man sich die Situation international betrachtet. Die Tatsache, dass Menschen mit mehreren Sprachen aufwachsen, sie sprechen, sich aneignen oder lernen, gibt es schon seit jeher. Erst mit dem Gedanken des Nationalstaats im 19.Jahrhundert, kam die Idee, dass eine Nation ein Volk hat, das eine Sprache haben und sprechen sollte. Mit dieser Ausgangslage wird die Mehrsprachigkeit natürlich als Bedrohung für die Einheit angesehen. Genau dieser Gedanke führt in weiterer Folge natürlich dazu, dass die Schule mit ihrem Bildungs- und Lehrauftrag dazu beitragen soll die Sprache der Nation allen SchülerInnen gleich beizubringen. (vgl. Mecheril u.a. 2010, S.108)

Die Sprachen, die die Kinder mitnehmen, werden im Schulalltag meistens außer Acht gelassen bzw. in manchen Fällen sogar verboten, wenn sie nicht zu den so genannten „prestigereichen“ Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch o.a.

gehören. Es wird die Unterscheidung zwischen lernenswerten Sprachen und Sprachen, bei denen es nicht sehr wichtig ist, sie zu lernen, vermittelt. Krumm bezeichnet dies als *Sprachenoligarchie*. (vgl. Krumm 2008, S.9)

Die Wichtigkeit Mehrsprachigkeit zu fördern und jede Sprache als einen individuellen aber auch einen gesellschaftlichen Profit zu sehen, ist in der Sprachenpolitik der Europäischen Union manifestiert. Dazu werden verschiedenste Förderprogramme entwickelt, erprobt und qualitativ verbessert. Doch auf der anderen Seite werden Sprachen in Schulen ignoriert oder gar verboten. Hornberger definiert diesen Widerspruch als Mehrsprachigkeitsparadox. (vgl. Krumm 2008, S.9)

*„Eine zweisprachige Erziehung, die sowohl die mitgebrachte(n) Sprache(n) festigt und fördert als auch die Sprache der neuen Lebenswelt entwickelt, wäre daher, das weiß die Spracherwerbsforschung seit langem, für die Entwicklung von Menschen mit einer anderen Erstsprache sowohl im Hinblick auf eine stabile Persönlichkeitsentwicklung als auch im Hinblick auf eine erfolgreiche Sprachentwicklung wichtig und besonders positiv...“* (Krumm 2008, S.8)

Kindern wird bewusst durch Sprachverbote in den Pausen bzw. im Klassenzimmer oder unbewusst durch die Abwesenheit der Familiensprachen im Schulalltag oder durch die alleinige Hervorhebung des Deutschen, wenn es um Sprachförderung geht, suggeriert, dass die Zweitsprache Deutsch eine Konkurrenz zu den anderen eigenen Sprachen ist. Dies wirkt kontraproduktiv und führt zur „sprachlichen Heimatlosigkeit“ wie Oksaar dies beschreibt, nämlich zu einem Unsicherheitsgefühl bei der Sprachverwendung in vielen Situationen. (vgl. Oksaar 2003, S.163)

In einem Beitrag in den ÖDaF Mitteilungen<sup>1</sup> zum Thema Mehrsprachigkeit listet Krumm fünf Argumente auf, warum die Familiensprachen aufgewertet werden sollen. In seinem Text geht es zwar nicht primär um Schulkinder, allerdings sind diese Punkte auch für die Schule sehr wichtig zu beachten, damit die Notwendigkeit der Aufwertung aller in der Schule vorhandenen Sprachen verstanden werden kann. Deshalb werden Krumms Argumente auch hier kurz zusammengefasst angeführt:

---

<sup>1</sup> Die ÖDaF Mitteilungen sind Zeitschriften des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF), die zwei Mal jährlich erscheinen und Fachartikel und Berichte aus dem Bereich DaF/DaZ beinhalten.

### 2.2.1 Die menschenrechtliche Argumentation

Im Artikel über das allgemeine Diskriminierungsverbot in der Menschenrechtskonvention heißt es:

*„Der Genuss eines jeden gesetzlich niedergelegten Rechtes ist ohne Diskriminierung insbesondere wegen des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, **der Sprache**, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, der Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, des Vermögens, der Geburt oder eines sonstigen Status zu gewährleisten.“*<sup>2</sup> (Hervorhebung durch Verf.)

Es wird hier nochmals deutlich, dass eine Unterdrückung oder die Verpflichtung zur Unterlassung der Familiensprachen mit den Menschenrechten und dem Diskriminierungsverbot nicht vereinbar sind.

Hier gilt es natürlich zu beachten, dass in diversen Situationen eine Sprache als Kriterium gilt, um bestimmte Vorteile zu genießen oder einen Zugang zu verschaffen und dass dies auch durchaus legitim ist. Allerdings ist die Erwartung einer permanenten Einsprachigkeit in einem Land bzw. einem Gebiet nicht realisierbar und auch nicht menschenrechtskonform. Wenn innerhalb eines Landes Menschen mit verschiedenen Sprachen leben, dann ist die Mehrsprachigkeit und ein angemessener Umgang und eine adäquate Förderung davon das Resultat der Einhaltung der Menschenrechte. Außerdem beinhaltet das Recht auf Sprachen auch die Möglichkeit des Weitergebens der eigenen Sprachen an die Nachkommenschaft. (vgl. Krumm 2008, S. 10f.)

### 2.2.2 Die migrationspolitische Argumentation

Als in den 1960er Jahren die ersten sogenannten „GastarbeiterInnen“ nach Österreich kamen, rechnete man in den politischen Reihen damit, dass diese „Gäste“ dann tatsächlich auch wieder „nach Hause“ gehen würden, sobald sie entweder aus der Sicht des Aufnahmelandes oder aus eigenem Ermessen genug gearbeitet bzw. gespart hatten. Deshalb war auch kein Interesse vorhanden den

---

<sup>2</sup> [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_DEU.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf) (06.11.2019)

Deutschspracherwerb zu fördern, da die sprachliche Barriere als Motivation für die Rückkehr in die Heimat gesehen wurde.

Da aber im Laufe der Zeit doch viel mehr Menschen in Österreich geblieben sind und auch ÖsterreicherInnen wurden und die Politik nun mit dieser neuen Situation klarkommen musste, wurde das andere Extreme geboten, nämlich die ausschließliche Deutschförderung und Nichtbeachtung der Familiensprachen. Dies führt dazu, dass von Generation zu Generation die Kenntnisse über die Erstsprachen abnehmen und nur mehr für den Gebrauch im familiären Rahmen ausreichen bzw. teilweise auch dafür nicht mehr genügen. Damit kommt es zur (bewussten) Verweigerung der Mehrfachidentitäten dieser Kinder, was sich wiederum kontraproduktiv auf ihre Entwicklung und Bildung auswirkt. (vgl. ebd., S. 11f.)

### **2.2.3 Die sozialisationstheoretische Argumentation**

Die Sprache eines Menschen ist nicht nur ein Kommunikationsmittel für ihn, sondern auch ein Identitätsmerkmal. Wenn jemandes Sprache abgewertet oder gar verboten wird, dann hinterlässt dies einerseits Spuren in der mangelnden Kommunikationsfähigkeit aber andererseits auch in der Identitätsfindung oder -stärkung. (vgl. ebd., S.12)

Kinder werden sehr früh damit konfrontiert, dass ihre Familiensprachen als Defizite oder Hindernisse angesehen oder kommuniziert werden. Beispielsweise wenn sie in den Kindergarten kommen oder spätestens bei der Einschulung. Wenn dies sich auch noch permanent oder immer wieder im Schulalltag wiederholt, wirkt es sich stark auf das Selbstwertgefühl der SchülerInnen aus, da sie sich eben bisher mit ihren Familiensprachen identifiziert hatten. (vgl. ebd., S.12)

*„...Für das Hineinwachsen in eine neue Gesellschaft ist die Möglichkeit, die Familiensprache zu nutzen, ein wichtiger Stabilitätsfaktor. Die Beherrschung der Zweitsprache kann nicht Voraussetzung, sondern nur Ergebnis eines Integrationsprozesses sein.“* (vgl. ebd., S.12)



## 2.2.4 Die psycholinguistische Argumentation

Gegen die Mehrsprachigkeit werden immer wieder Hypothesen aufgestellt, dass sie schädlich für das Erlernen der Zweitsprache sei oder Kinder keinen Nutzen von einer mehrsprachigen Erziehung bzw. Bildung hätten. (vgl. ebd., S.13)

Ein sehr frühes Argument war, dass die Gehirnkapazität der Kinder nicht ausreichend sei, um mehrere Sprachen auf einmal zu lernen. Dies wurde allerdings schnell widerlegt. Weiters wurde die Time-on-Task Begründung angeführt, die besagt, dass die Erlernung einer Zweitsprache sehr viel Zeit benötige, sodass keine Zeit mehr für einen Familiensprachenunterricht bliebe. Aufgrund mangelnder empirischer Nachweise gilt auch diese Theorie als überholt. (vgl. ebd., S. 13)

Nachgewiesen ist aber genau das Gegenteil, nämlich, dass eine zweisprachige Alphabetisierung beispielsweise Kinder auf das gleiche Niveau in beiden Sprachen bringt und sie zusätzlich kognitiv fördert. (vgl. ebd., S.13; Gogolin 2009)

## 2.2.5 Die Mehrsprachigkeitsargumentation

Um diese Argumentation zu erklären, führt Krumm zwei Unterpunkte an: erstens der verfehlte Umgang mit den Sprachen der MigrantInnen oder Minderheiten allgemein. Menschen beherrschen mehrere Sprachen, das heißt auch gleichzeitig mehr Chancen, mehr Kompetenzen, haben mehr Möglichkeiten, nicht nur individuell, sondern auch gesamtgesellschaftlich, aber ihre Sprachen werden auf eine einzige reduziert und der Rest ignoriert. Das ist ein enormer Verlust für alle Betroffenen. (vgl. ebd., S.13)

Zweitens verschafft diese Haltung auch in der gesamten Bevölkerung ein mehrsprachenfeindliches Klima. Es wird suggeriert, dass das bisschen Englisch, das man in der Schule lernt als weitere Sprache reicht und weckt kein Interesse und keine Motivation für die Erlernung und Aneignung anderer Sprachen. Wenn der allgemeine Habitus mit all den Sprachen der Gesellschaft ein positiver, offener und aufwertender wäre, dann würden alle Menschen davon profitieren, weil sie sowieso mit mehreren Sprachen im Alltag in Kontakt treten und dies auch als Nutzen und nicht als Bedrohung ansehen würden. Solch eine Haltung würde *„die Bereitschaft unserer Gesellschaft, Abschied von ethnozentrischen Sichtweisen und von*

*geschlossenen Grenzen zu nehmen“ erhöhen und auch noch zur „Weiterentwicklung der eigenen Welt- und Selbstvorstellungen“ führen. (vgl. ebd., S.14)*

## **2.3 Unterrichtsformen in mehrsprachigen Klassen**

Im Folgenden werden vier Modelle näher erläutert, die in mehrsprachigen Klassen angewendet werden, um mit der sprachlichen Vielfalt umzugehen.

### **2.3.1 Submersionsunterricht**

Der Submersionsunterricht ist die Form des Sprachunterrichts, die in den österreichischen Schulen am häufigsten vorkommt. Das Ziel dieses Unterrichts ist es, Kindern mit nicht deutscher Erstsprache solche Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch zu vermitteln, dass sie sich sprachlich von ihren deutschsprachigen MitschülerInnen nicht unterscheiden. (vgl. Jeuk 2013, S.110)

Der Sprachunterricht wird für alle SchülerInnen unabhängig ihrer sprachlichen Vielfalt oder Situation gleichzeitig gehalten. Die Lehrpersonen haben meistens keinerlei sprachlichen Kompetenzen in den Erstsprachen der SchülerInnen und diese werden auch nicht gefördert. Vor allem für Kinder, deren Familiensprachen einen so genannten „niederen Status“ haben, ist diese Form des Sprachunterrichts die häufigste. Das Unterrichtsziel dabei ist die sprachliche Assimilation der SchülerInnen. (vgl. ebd., S.110)

### **2.3.2 Immersionsunterricht**

Der Immersionsunterricht findet sich häufig in bilingualen Ländern. Es geht hier um die freiwillige Entscheidung, zunächst nur in einer fremden Sprache bzw. in der Zweitsprache und erst später in der Erstsprache unterrichtet zu werden. Dabei genießen beide Sprachen einen so genannten „hohen Status“. Die Lehrpersonen sprechen beide Sprachen, sodass die Verständigung reibungslos funktioniert. Das Ziel des Immersionsunterrichts ist nicht die perfekte Beherrschung der Zweitsprache, sondern ihre intensivere Förderung. (vgl. ebd., S.110)

Ein Beispiel für diesen Sprachunterricht findet sich in kanadischen Provinz Quebec. Dort werden Kinder mit französischer Erstsprache freiwillig ein paar Jahre nur in

Englisch unterrichtet, bevor Französisch als Unterrichtssprache hinzukommt. Ein weiteres Beispiel sind die deutschsprachigen Immersionsprogramme in den USA. (vgl. ebd., S.110)

### **2.3.3 Transitorischer bilingualer Unterricht**

Im transitorischen bilingualen Unterricht werden SchülerInnen von zweisprachigen Lehrpersonen bilingual unterrichtet. Dies dient als Hilfsmittel zum Zweck der sprachlichen Homogenisierung der Kinder. Diese sollen schnellstmöglich ein adäquates Niveau der Unterrichtssprache bekommen. (vgl. Busch 2013, S.178)

Der Übergang von der Bilingualität zur Verwendung der Zweitsprache geschieht nach bestimmten Phasen. Hierbei wird zwischen „early exit“ und „late exit“ unterschieden. Den Unterschied bestimmt einerseits die Zeit bis zum vollkommenen Übergang und andererseits die Aufteilung zwischen den beiden Sprachen. So wird beispielsweise beim ersteren Modell ungefähr ein Drittel des Unterrichts in der Erstsprache abgehalten, während dies im zweiten Modell 40 bis 90% des Unterrichts betrifft. (vgl. Caprez-Krompàk 2010, S. 68)

### **2.3.3 Two-way-Immersionsunterricht**

Die Entwicklung der Erstsprache ist bei Schuleintritt noch nicht fertig und bedarf der Festigung durch die schulische Sozialisation. Die Förderung der Erstsprache ist dabei nicht nur aufgrund der Sprachbeherrschung relevant, sondern auch für die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten. Wenn die Erstsprache allerdings nicht die Verkehrssprache ist, findet die Weiterentwicklung nicht statt, denn Alphabetisierung erfolgt nur in der Zweitsprache. (vgl. de Cillia 1998, S.238)

Diese Situation findet sich auch in Deutschland und in Österreich wieder. Da der Sprachunterricht in der Regel nach dem Submersionsmodell verläuft, können die Kinder weder ihre Schriftlichkeit in ihrer Erstsprache gefördert bekommen, noch wird die Tatsache berücksichtigt, dass sie in der Zweitsprache oft nicht mit den deutschsprachigen MitschülerInnen auf demselben Niveau sind. Die Lehrpersonen beherrschen in der Regel die Familiensprachen ihrer SchülerInnen nicht. (vgl. Jeuk 2013, S.111)

Eine Lösung für dieses Problem bieten die Two-way-Immersionsmodelle bzw. die bilinguale Alphabetisierung. Hier werden alle SchülerInnen unabhängig von ihren Erstsprachen bilingual unterrichtet und alphabetisiert, dabei sind beide Sprachen gleichwertig. (vgl.ebd., S.111)

Beispiele zu diesem Modell werden später in der vorliegenden Arbeit näher vorgestellt und erläutert.

## **2.4 Interdependenzhypothese**

Die Interdependenzhypothese wurde von Jim Cummins, einem Wissenschaftler aus Kanada entwickelt und beschreibt eine bestimmte Abhängigkeit in der Entwicklung des frühkindlichen Zweitspracherwerbs. Diese herrscht laut Cummins zwischen den sprachlichen Kompetenzen in den Erst- und Zweitsprachen und den davon abhängigen schulischen Leistungen. Im Fokus liegt dabei die Verbindung des Erwerbs zweier Sprachen und die kognitive Entwicklung im Zusammenhang mit den schulischen Erfolgen. (vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S.39)

In Bezug auf die Sprachkompetenz unterscheidet Cummins zwischen zwei Bereichen: die basalen interpersonellen Kommunikationsfähigkeiten und die kognitiv schulischen Kompetenzen. Der erste Bereich beschreibt die Kompetenz in Alltagssituationen sprachlich angemessen handeln zu können, die grammatischen Regeln, die dafür notwendig sind zu beherrschen oder auch die lautlichen Muster. Diese entstehen in den verschiedenen Sprachen eines Kindes unabhängig voneinander. Mit dem zweiten Bereich sind die schriftsprachlichen Kompetenzen gemeint. Dessen Erwerb ist laut Cummins komplexer als die Mittel, die zur Alltagskommunikation dienen. Diese kognitive Kompetenz zur Schriftsprache steht in den verschiedenen Sprachen in einer Wechselwirkung zueinander. (vgl. ebd, S.39f.)

Cummins beschäftigt sich mit der Frage, warum es im schulischen Kontext unterschiedliche Kompetenzniveaus gibt und warum Kinder, die in ihrer Zweitsprache unterrichtet werden, meistens größere Sprachschwierigkeiten haben. Mit seiner Unterscheidung bezüglich der Sprachkompetenz in -vereinfacht gesagt- mündliche und schriftliche Fähigkeiten und dem Unterschied in deren Erwerb, kann diese Frage beantwortet werden. Cummins Hypothese meint, dass die Erstsprache einen

positiven und keinen negativen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache und somit auch auf den Schulerfolg hat. (vgl. ebd. S160, Jeuk 2013, S.50)

Für die Aneignung von Kompetenzen in der Alltagskommunikation brauchen SchülerInnen in ihrer Zweitsprache laut Cummins etwa zwei Jahre Zeit. Für den Aufbau der kognitiven Fähigkeiten, um schriftliche in der Bildungssprache angemessen agieren zu können, beträgt diese Zeit zwischen fünf und zehn Jahren. (vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S160f.)

## **2.5 Bedeutung der Erstsprache**

Cummins Interdependenzhypothese besagt also, dass es eine Abhängigkeit zwischen der Erst- und Zweitsprache gibt. Bei der Erstsprachenentwicklung entsteht eine Sprachkompetenz, die die Grundlage für den Zweitspracherwerb bildet. Der Erfolg in der Zweitsprache sei demnach von den Kompetenzen in der Erstsprache abhängig. (vgl. Ceri 2008:64)

Jeuk schreibt über Studien in Deutschland, die beweisen, dass SchülerInnen, die während ihrer Schulzeit nach Deutschland gekommen sind, leichter den Deutschspracherwerb gewerkstelligen als Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind und eine andere Erstsprache sprechen. Außerdem seien Schulkinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund dann im schulischen Zweitspracherwerb erfolgreich, wenn auch ihre Erstsprachen mitentwickelt werden. Dennoch kann laut Jeuk die Erstsprache nicht als einzige Voraussetzung für einen gelungenen Zweitspracherwerb angesehen werden, sondern eine grundlegende Basis. Denn es gäbe sehr wohl Kinder, die in ihrer Erstsprache nicht ausreichend gefördert werden bzw. sie verlernen und dennoch erfolgreich beim Erlernen ihrer Zweitsprache sind. (vgl. Jeuk 2013:50)

Über einen Zusammenhang zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb schreiben auch Gogolin, Neumann und Roth und zeigen hierzu viele Studien auf: Baetens - Beardsmore 1986; Baker, Prys-Jones, Baker 2001; Romaine 1994. Studien, die auf den Zusammenhang zwischen dem Spracherwerb und den schulischen Erfolg hinweisen, gibt es in Europa noch nicht allzu viele, meinen sie. (vgl. Gogolin, Neumann, Roth 2003, S. 45)

Die Erstsprachenförderung wirke sich in der Regel positiv auf den Zweitspracherwerb aus und im schlechtesten Fall habe er keinerlei Auswirkungen auf ihn und gefährde ihn somit auch nicht. Um diesen Einfluss aber zu erreichen, müssten bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt werden. Die Art und Weise, wie die Förderung der Erstsprache in der Schule funktioniert, wie lange sie anhält und eine gute Koordination im Erwerb der beiden Sprachen seien nur manche Beispiele dafür. (vgl. ebd, S.45)

Studien aus den Niederlanden zeigen, dass wenn der Erstsprachunterricht gesondert stattfindet, es zu einer Entwicklung in dieser Sprache kommt, aber keine Auswirkungen auf die anderen Fächer nachgewiesen werden können. Wenn der Unterricht allerdings in den geregelten Schulstundenplan implementiert wird und das Material die Förderung auch unterstützt, sind die Ergebnisse anders. (vgl. ebd., S. 47)

Ein weiterer Erfolgsfaktor sei auch der Einsatz der Erstsprache in anderen Schulfächern. Wenn der Erstsprachunterricht sich bloß auf den Erwerb dieser Sprache konzentriere, weise er sich als weniger erfolgreich aus, als wenn die Sprache auch in den Fächern ihren Gebrauch fände und sich mit deren Inhalten vertiefe. (vgl. ebd., S.46f.)

Zur Wichtigkeit der Förderung der Erstsprache gibt es natürlich sehr viele weitere Studien, die hier den Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit sprengen würden. Zusammenfassend können aus den erwähnten Studien folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Die Förderung der Erstsprache ist in keiner der Studien ein Hindernis oder eine Erschwernis in Bezug auf den Zweitspracherwerb. Manche Studien belegen einen positiven Einfluss und andere wiederum überhaupt keinen.
- Dass die Förderung der Erstsprache zum allgemeinen schulischen Erfolg beisteuere, wird von den meisten Studien nicht bestätigt.

- Die Förderung der Erstsprache zeigt ihren Erfolg unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen, wie zum Beispiel die Implementierung ins Regelcurriculum der Schulen, der Einsatz in diversen Fächern oder die Dauer der Förderung.

Abschließend dazu ist noch wichtig anzumerken, dass der Gedanke, der Erstspracherwerb müsse positive Folgen für die Zweitsprache haben, nicht die eigentliche Motivation für dessen Förderung sein sollte. Selbst wenn sich keinerlei Auswirkungen auf die Zweitsprache zeigen, so werden die Kompetenzen in der Erstsprache entwickelt und führen zur Förderung der allgemeinen Mehrsprachigkeit und die Bedeutung dessen wurde ja bereits in einem früheren Kapitel ausführlich behandelt.

## **2.6 Modelle zur Förderung der Mehrsprachigkeit**

Bisher ging es darum die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit und ihrer Förderung zu betonen. Nun werden einige Möglichkeiten vorgestellt, wie genau der Umgang mit mehreren Sprachen in der Schule bzw. in der Schulklasse ausschauen könnte.

Um die Sprachförderung nicht nur in separatem Unterricht und disloziert stattfinden zu lassen, muss sie auch im „Regelunterricht“ und zwar in allen Fächern implementiert werden. Hierbei fällt den Lehrpersonen eine sehr wichtige Aufgabe an, nämlich, einerseits dass sie die unterschiedlichen Sprachniveaus der SchülerInnen bezüglich der Unterrichtssprache berücksichtigen und dass sie andererseits währenddessen auch für die verschiedenen Familiensprachen einen Raum schaffen. Im Deutschunterricht ist die Sprache zwar Lernziel, allerdings bedienen sich natürlich alle Fächer der Sprache als Unterrichtsmedium und deshalb fällt die Aufgabe der Sprachförderung nicht nur in den Deutschunterricht bzw. betrifft nicht nur die DeutschlehrerInnen, sondern alle Lehrpersonen aller Fächer.

Dies benötigt Vorbereitungsarbeit im Vorfeld und viel Denkarbeit. Es muss berücksichtigt werden, welcher Inhalt in welcher Reihenfolge unterrichtet werden soll und auch wer unterrichtet wird und dementsprechend die richtige Unterrichtsmethode gefunden werden. Damit das Lernen und Lehren in einer sprachlich heterogenen Klasse gelingen, ist es notwendig verschiedene Ansätze zu berücksichtigen, da es

für die individuellen Unterrichtssituationen nicht eine einzige passende Methode geben wird. Die Lehrpersonen müssen nach eigenem Vorwissen und Ressourcen mögliche Modelle finden, die sie in erster Linie zur Wissensvermittlung einsetzen können, die aber auch gleichzeitig zur Sprachförderung beitragen und Sprechsituationen (unter)stützen können. (vgl. Niebuhr-Siebert 2014, S.16f.)

Lehramtsstudierende werden auf die Situation der Sprachheterogenität in den Klassen leider viel zu wenig vorbereitet. Deshalb ist es eigentlich auch nicht fair, die gesamte Aufgabe der Sprachförderung auf die LehrerInnen zu verteilen, da sie – wie bereits oben erwähnt- mit viel Eigeninitiative und intensiver Unterrichtsvorbereitung und dazu gehöriger Materialrecherche enorm viel Arbeit auf sich nehmen. Im Folgenden werden drei unterschiedliche Quellen aufgelistet, die die Lehrpersonen unterstützen können, sprachensensible Unterrichtseinheiten vorzubereiten.

### **2.6.1 Projekt-Marille**

Das Projekt „Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung“, kurz MARILLE entstand im Rahmen des Programmes „Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken“, das vom Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) in die Wege geleitet wurde. Der Mehrheitssprachenunterricht ist, wie aus dem Namen entnommen werden kann, der Unterricht jener Sprache(n), die von der Mehrheit in einer Gesellschaft gesprochen werden und auch die Amtssprachen dieses Landes sind. In Österreich ist damit also der Deutschunterricht gemeint.

*„Mehrheitssprachenunterricht findet in unseren Augen immer dann statt, wenn nationale oder regionale Amtssprachen die Unterrichtssprachen in der Schule sind und auch als eigenes Schulfach unterrichtet werden.“* (Boeckmann u.a. 2011, S.7)

Der Europarat fordert das Ziel der Förderung der Mehrsprachigkeit in Europa und das MARILLE-Projekt soll dazu als Leitfaden und Unterstützung für die Lehrpersonen dienen, damit sie sich der Herausforderung des Plurilingualismus in den Schulklassen stellen können. Die Materialien und Ideen, die das Projekt zur Verfügung stellt, eignen sich für einen Deutschunterricht mit plurilingualen Ansätzen in der Sekundarstufe. (vgl. ebd., S.8f.)



An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Schwerpunkt dieser Arbeit zwar in der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Familiensprachen in der Primarstufe liegt, aber dieses Projekt trotzdem angeführt wurde um einerseits aufzuzeigen, dass die genannte Förderung nicht nur in einer Phase der Schullaufbahn stattfinden sollte und andererseits in den Unterstützungsmaßnahmen auch Ideen für Lehrende der Volksschulen durchaus vorhanden sind.

Die Einbindung der verschiedenen Familiensprachen der SchülerInnen im Deutschunterricht setzt das MARILLE-Projekt voraus, da hier auch eine sprachliche Basis aufgebaut werden sollte. Dafür bedarf es einer Umorientierung des Unterrichts vom Einsprachenfokus auf Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Dies führt nicht nur im schulischen Rahmen, sondern weitgehend betrachtet im gesamtgesellschaftlichen dazu, dass der Wert des Plurilingualismus und des Multilingualismus steigt. (vgl. ebd., S.14)

Die zwei Begriffe, die im Rahmen des MARILLE-Projekts oft vorkommen, können nach dem Europarat und dem Europäischen Fremdsprachenzentrum folgendermaßen unterschieden werden: Unter dem Plurilingualismus versteht man die individuelle Mehrsprachigkeit, während der Multilingualismus die Vielsprachigkeit der allgemeinen Gesellschaft meint. (vgl. ebd, S.80)

Wenn alle Sprachen, die in einem Klassenzimmer vorkommen, auch ihren Platz im Unterricht finden, ergibt sich daraus einerseits ein Zugehörigkeitsgefühl aller SchülerInnen und andererseits Freude und Anerkennung an den verschiedenen Sprachen. Außerdem wird es somit zu keinem Sprachrassismus kommen bzw. wird dieser hinterfragt und es führt allgemein zu einem reflektierten Umgang des Sprachgebrauchs. Hierzu sind nicht nur Lehrende von Sprachfächern aufgefordert, sondern alle Lehrende wie Lernende in der gesamten Schule. Es sollen alle Beteiligten voneinander profitieren. Ein wichtiger Faktor dabei ist natürlich die Autonomie der Lernenden, deren Lernprozess auch nachvollziehbar sein sollte. (vgl. ebd., S.25)

Um diese Ziele verwirklichen zu können, brauchen sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen bestimmte Fähig- und Fertigkeiten, die Im Rahman des Projekts MARILLE definiert wurden. Diese können aus der Projektbeschreibung folgendermaßen in je fünf Kenntnisbereiche zusammengefasst werden. (vgl. ebd., S.27f.)

Für die Lehrenden wären diese Bereiche:

- 1- Kenntnisse über den Erwerb der Erst- und Zweitsprachen und deren didaktische Vermittlung
- 2- Kenntnisse über Basisbereiche der Linguistik, die ihnen das Analysieren von Fremdsprachen ermöglichen sollen
- 3- Kenntnisse über eine inkludierende und differenzierte Unterrichtspraxis, durch die allen Sprachen der gleiche Wert und Respekt erwiesen wird
- 4- Kenntnisse über die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden, damit sie ihre Unterrichtsplanung darauf aufbauen können
- 5- Kenntnisse über Methoden, mit denen sie die Lernautonomie der SchülerInnen stärken können und sie beim individuellen Lernprozess unterstützen können

Für die Lernenden wären diese Bereiche:

- 1- Der Aufbau eines Sprachbewusstseins, das ihnen hilft diverse Sprachen und deren Systeme zu analysieren und Parallelen aufzudecken
- 2- Die Kenntnis über Literaturtexte und -genres verschiedener Kulturen und ihre Analyse
- 3- Die Kenntnis über unterschiedliche sprachliche Register, sodass sie diese anwenden können und über die Bedeutung von Sprache und ihrer Funktion in verschiedenen sozialen Kontexten
- 4- Die Kenntnis über das Verhältnis zwischen Sprache, Identität und Kultur
- 5- Die Aneignung von sprachlichen Kompetenzen durch Vernetzung mit anderen SprachteilnehmerInnen

Um diese Ziele zu erreichen, braucht es natürlich die Beteiligung der gesamten Schule und der Schulleitung. Es müssen entsprechende Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für die Lehrende angeboten werden. Die Lehrpläne und auch die Materialien sollten überarbeitet werden und die Lehrpersonen aller Fächer sollten in enger Zusammenarbeit gemeinsame Lernstrategien entwickeln, sodass ein Bewusstsein über die Rolle der Sprachen in allen Fächern aufgebaut werden kann. Auch die Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen wäre eine Unterstützung. Die Weiterentwicklung und Verbesserung des Einsatzes der Projektmaterialien und der Verfolgung der Projektziele sollten durch permanente Forschung und Auswertung gewährleistet werden. (vgl. ebd., S.41f.)

In der Projektbeschreibung befinden sich neben der Definition der Ziele und die Auflistung der Inhalte auch fünf praktische Unterrichtsbeispiele, wie diese angewendet werden könnten, die aber hier nicht näher ausgeführt werden, da sie den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würden. (vgl. ebd., S.49f.)

### **2.6.2 Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht KOALA**

Das Programm „Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht“, kurz KOALA zielt die Koordination des Erstlese- bzw. Erstschreibunterrichts in der Familiensprache Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch, an. Hierzu gibt es kein fertiges Konzept, sondern mehrere didaktische Exemplare zur Durchführung und die Schulen, die KOALA implementieren, können dies flexibel gestalten. In verschiedenen Bundesländern Deutschlands findet das Programm bereits seinen Einsatz.

SchülerInnen mit türkischer Familiensprache bzw. deutsch-türkischsprachige Kinder werden in KOALA-Klassen unterrichtet und lernen in ihren beiden Sprachen das Lesen und Schreiben. Auch diejenigen, die nicht türkischsprachig sind, profitieren dabei, weil sie Türkisch als zusätzliche Sprache erwerben können.

In den ersten beiden Schulstufen werden SchülerInnen in beiden Sprachen alphabetisiert, begonnen wird mit Deutsch und Türkisch kommt etwas später dazu und in den weiteren zwei bis vier Schulstufen erlernen sie weiterhin sprachliche Kompetenzen. (vgl. Scharfenberg 2008, S. 57)

Aus der Perspektive der Lehrpersonen bedarf es einer engen Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer und der Lehrerin bzw. dem Lehrer der Erstsprache. Diese Koordination ist notwendig, damit die beiden Sprachen inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt erlernt werden können. Wenn nach den ersten beiden Schulstufen die Alphabetisierung in beiden Sprachen vollkommen abgeschlossen ist, folgen in den weiteren Schulstufen das Erlernen von Sachunterrichtsthemen in beiden Sprachen parallel, sodass der themenbezogene Wortschatz sich gleichzeitig vermehren kann. Außerdem können noch gemeinsame bilinguale Projekte durchgeführt werden. (vgl. Lemmen u.a. 2003, S. 335ff.)

Die LehrerInnen sollten Einblick in die Struktur beider Sprachen haben, um diese Zusammenarbeit auch durchführen zu können. Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sind von großer Bedeutung und können zu einer stetigen Verbesserung führen. (vgl. Arslangilay, Özdemir 2016, S.28)

Um die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede der beiden Sprachen herauszuarbeiten ist das Teamteaching von essenzieller Bedeutung. Methoden wie Tages- bzw. Wochenpläne oder Stationenbetriebe sollen die SchülerInnen zur Individualität und zum persönlichen Spracheinsatz motivieren und es sollen auch die Eltern intensiv miteinbezogen werden.

Ziele des KOALA-Programms sind neben der zweisprachigen Alphabetisierung, die prinzipielle Förderung der Sprachkenntnisse in den beiden Sprachen und das Steigern des Selbstwertgefühls der SchülerInnen, das wiederum ihre allgemeinen schulischen Leistungen verbessert. (vgl. Lemmen u.a. 2003, S. 335ff.)

Obwohl das KOALA-Programm für deutsch-türkischsprachige SchülerInnen gedacht war, haben verschiedene Schulen in Deutschland die Idee auch für andere Sprachen wie Portugiesisch, Italienisch, Serbisch oder Arabisch eingesetzt. (vgl. ebd., S. 347)

Aus der Studie zur Evaluierung des KOALA-Programms in Hessen, die von Arslangilay und Özdemir (2016) durchgeführt wurde, können folgende Ergebnisse zusammengefasst werden:

KOALA hilft den SchülerInnen ihre Bilingualität zu stärken und auch ein besseres Bildungsniveau zu erreichen, sodass sie Höhere Schulen besuchen können. Viel mehr Kinder, die durch KOALA alphabetisiert und gefördert wurden, gehen nach der Grundschule in Gymnasien oder Realschulen als in Haupt- oder Sonderschulen. Nicht nur das Sprachbewusstsein der SchülerInnen steigt mit dem Programm, sondern auch ihr Selbstbewusstsein.

Der türkische Wortschatz der Kinder zeigt sich allerdings als begrenzt und TeilnehmerInnen der Studie gaben als Grund an, dass die Eltern der Kinder in den meisten Fällen auch bereits in Deutschland aufgewachsen sind und Deutsch schulisch erlernt haben und die gemeinsame Sprache zu Hause eher Deutsch ist, sodass die Türkischkompetenzen der SchülerInnen schwächer sind.

Aus der Perspektive der Schulleitung und des Lehrerteams ist man sich einig, dass die Durchführung des KOALA-Programms viel mehr Zeit in Anspruch nehmen würde als sie geplant hätten, damit sie zielführender vorankommen. Ein gemeinsamer Wunsch ist es auch, dass viel mehr Grund- und Sekundarschulen KOALA einführen sollten damit man weitgehender davon profitieren könne. Die Verbesserung der Deutschkompetenzen der Türkischlehrenden ist ein weiterer Punkt, den sich die Beteiligten für die Zukunft erhoffen. Die TürkischlehrerInnen gaben an, dass sie durch die Koordination viel intensiver in das Lehrerkollegium und in das Schulgeschehen eingebunden werden.

Zusammenfassend zeigt die Studie, die durch Interviews mit SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern aus 20 verschiedenen KOALA-Schulen, entstand, dass die bilinguale Alphabetisierung und Förderung der Kinder eine enorme Unterstützung für sie ist und ihren Bildungsweg erleichtert und verbessert. (vgl. Arslangilay & Özdemir 2016, S.35)

In einem Bericht von Schwede (2005) wird die Persönlichkeitsstärkung der türkischsprachigen Kinder besonders hervorgehoben. In dem meisten Fällen verhalten sich diese Kinder eher zurückgezogen im Schulalltag aufgrund ihrer sprachlichen Barriere, aber in den KOALA-Klassen können sie auf Türkisch kommunizieren und werden verstanden, dies wiederum steigert ihre Motivation und Lernbereitschaft. Die deutschsprachigen Kinder hingegen machen selbst die Erfahrung einer fremden Sprache, die sie nicht verstehen und entwickeln somit eine größere Empathie gegenüber ihren MitschülerInnen. Die Akzeptanz von fremden Sprachen und Kulturen wird damit besonders gefördert. Die KOALA-Klassen sind geprägt von Hilfsbereitschaft, Zusammenarbeit und positiver Lern- und Arbeitsatmosphäre. (vgl. Schwede in Jaitner 2005, S. 34f.)

### **2.6.3 Das Curriculum-Mehrsprachigkeit**

2011 entwarfen Krumm und Reich in Kooperation mit dem Sprachförderzentrum-Wien ein Curriculum-Mehrsprachigkeit, das der Integration sprachlicher Bildung dienen soll. Die Orientierung in der sprachlichen Vielfalt, die Aneignung von sprachlichen Qualifikationen und die Kompetenz der Vielsprachigkeit der SchülerInnen sind die Hauptzielsetzungen des Curriculums. Es soll einerseits das

individuelle Sprachenprofil der Kinder unterstützen, sie andererseits über Sprachen reflektieren und sich unterhalten lassen und das Interesse an anderen Sprachen wecken und Möglichkeiten zum Sprachenvergleich aufzeigen. Außerdem soll es ihnen noch eine Fülle von Sprachlernstrategien mitgeben und ihr Sprachbewusstsein stärken. (vgl. Krumm, Reich 2001, S.2)

Hierbei geht es sowohl um die Sprachen der SchülerInnen, die sie persönlich und außerschulisch sich angeeignet haben oder mit denen sie sozialisiert wurden, als auch um die Sprachen, die durch den geregelten Schulunterricht erlernt werden sollen. Somit soll die sprachliche Realität der Kinder ihren Raum bekommen, sprachliches Lernen allgemeine Gültigkeit bekommen und fächerübergreifend stattfinden. Die Betonung der Vielsprachigkeit funktioniert dabei mit der Einbindung aller Sprachen, die für die SchülerInnen eine Rolle spielen, auch wenn sie nicht im Schulsprachenkanon vertreten sind. (vgl. ebd., S.2f.)

Mit all diesen Sprachen ist die Mehrsprachigkeit und die Vielsprachigkeit Realität in Österreichs Schulen und ein bewusster und produktiver Umgang mit dieser Ressource und die angemessene Förderung zählen zu den Bildungszielen. Dafür muss das Sprachlernen früh angesetzt und kontinuierlich weitergeführt werden, um dieser Aufgabe gerecht werden zu können, müssen auch die Lehrpersonen die entsprechende Aus- und Weiterbildung erhalten. (vgl. ebd. S.3)

Angeregt durch das „Language Education Policy Profiling“ (LEPP) Programm des Europarats, dient das Curriculum-Mehrsprachigkeit auch als ein Hilfsmittel für die Umsetzung dessen Inhalte. Diese sind das Erwerben einer Fähigkeit mehrere Sprachen zu lernen und zu sprechen und dieses Wissen durch angemessene schulische Förderung und lebenslanges Lernen zu verbessern und vermehren. Eine demokratische Gesellschaft, die auf sprachliche Sensibilität und interkulturelle Kompetenzen basiert, ist dabei das Ziel. (vgl. ebd. S.4)

Die Lehr-Lern-Ziele des Curriculums setzen sich zusammen aus den Lehrplänen des BMBWF für den Deutschsprachunterricht und den anderen sprachlichen Fächern, außerdem von den sprachlichen Forderungen aller anderen Unterrichtsfächer und den neuesten Erkenntnissen aus der Forschung in der Sprachwissenschaft und -didaktik. (vgl. ebd. S.4f.)

Wie bisher auch mehrmals verdeutlicht wurde, ist die Mehrsprachigkeit an den österreichischen Schulen Realität aber zugleich auch eine Herausforderung. Das Curriculum dient als Antwort dagegen und kann von folgenden Personen zu Hilfe gezogen werden:

- Für AutorInnen zukünftiger Lehrpläne um Sprachlernen koordinieren und die sprachliche Komponente aller Fächer berücksichtigen zu können
- Für alle, die didaktische Materialien erstellen
- Für die Aus- Fort- bzw. Weiterbildung von Lehrpersonen
- Für LehrerInnen und DirektorInnen allgemein, um ein individualisiertes schuleigenes Sprachkonzept zu erstellen
- Für sprachliche Implikationen in allen Fächern bzw. fächerübergreifendem Unterricht
- Für die Lehrpersonen, die den Mehrsprachigkeitsunterricht halten  
(vgl. ebd. S.5)

Der Inhalt, der nach Schulstufen geordnet ist, bietet einen Überblick über Lehr-Lern-Aktivitäten bis zur Matura. Für die allgemeinbildenden Schulen ist der Lehrstoff und die Ziele jeweils für zwei Schulstufen zusammengefasst. Bei den berufsbildenden Schulen gibt es keine Gliederung nach Schulstufen, die Inhalte beziehen sich auf die gesamte Schulform, damit die Lehrpersonen individuell damit arbeiten können. Für Anknüpfungs- bzw. Erweiterungsmöglichkeiten sind Hinweise zu den bestehenden Lehrplänen oder Zusatzmaterialien angeführt. (vgl. ebd. S.5)

Die unterschiedlichen Aspekte, die in jedem Bildungsbereich eine Rolle spielen, wie individuell, sozial, oder kognitiv, finden sich auch in diesem Curriculum und werden in drei Bereiche gegliedert. Der erste Bereich nennt sich „Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen“ und fokussiert den Aufbau einer Sprachaufmerksamkeit und den adäquaten Umgang in vielsprachigen Situationen mit Bezug auf die Sprachen und Sprachvarietäten, die im Umfeld der SchülerInnen vorkommen. In diesem Bereich finden sich alle mehrsprachigen Aspekte wieder. (vgl. ebd. S.6)

Der zweite Bereich, nämlich „Wissen über Sprachen“ bezieht sich stark auf den kognitiven Aspekt. Es geht hierbei darum metasprachliche Kompetenzen anzueignen, die das Verhältnis zwischen zwischenmenschlicher Interaktion und

Sprachgebrauch erkennen lassen. Ab der Sekundarstufe gliedert sich dieser Bereich noch einmal in zwei: „Vergleichen von Sprachen“ und „Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge zu Sprachen“. (vgl. ebd. S.6)

Im letzten Bereich „Aneignung von Sprachlernstrategien“ geht es nicht nur um das Erlernen einer neuen Sprache, sondern auch um den Ausbau bereits bestehender sprachlicher Fähigkeiten als Lernmedium mit dem größeren Ziel des selbstbestimmten Lernens. (vgl. ebd. S.6)

Die im österreichischen Bildungssystem gängige Stufengliederung findet sich auch in diesem Curriculum wieder und orientiert sich an den Erkenntnissen zur kindlichen und jugendlichen Lernkompetenz und ihrem Aufbau eines Sprachbewusstseins. Wenn Kinder mit der Schule anfangen, besitzen sie bereits eine „inersprachliche Mehrsprachigkeit“ durch ihre Erfahrungen mit diversen sprachlichen Registern, verschiedenen Sprachen und Dialekten. Mit dem Schulbeginn vermehren sich diese Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit der schriftlichen versus gesprochene Sprache und Unterschiede in den Sprachregistern kommen hinzu. Je nach Angebot der jeweiligen Schule lernen sie auch neuere Sprachen kennen. Die Inhalte des Curriculum-Mehrsprachigkeit knüpfen genau an dieser Entwicklung an bereichern sie kindgerecht und kreativ. Gegen Ende des Primarbereichs haben die SchülerInnen bereits solch ein Sprachbewusstsein, dass sie über sprachliche Lehr- und Lernprozesse reden und mit sprachlichen Hilfsmitteln umgehen können. Mit dem Wachsen ihres sozialen Umfelds können auch schon Soziale und kulturelle Bezüge von Sprachen besprochen werden. (vgl. ebd. S.6f.)

In den ersten beiden Jahren der Unterstufe werden Sprachstrukturen und sprachliche Lernprozesse fokussiert mit Bezug auf grammatische, semantische und pragmatische Aspekte. In den weiteren zwei Jahren des Sekundarbereichs I geht es vielmehr um die biografischen, kulturellen und geografischen Aspekte der Mehrsprachigkeit, samt Inklusion und Exklusion und die Möglichkeiten des persönlichen Handelns. Die berufsbildenden Schulen haben noch einen Zusatz zur Sprache in der Arbeitswelt. Die Sekundarstufe II ist geprägt von Selbständigkeit, autonomen Lernen, kritischem Denken und der Mehrsprachigkeitsunterricht dient zur vergleichenden Analyse von komplexeren Sprachstrukturen. Einbezogen werden soziologische und historische Aspekte und sprachenpolitische Diskurse. Die



berufsbildenden Schulen haben noch einen Zusatz zur Bedeutung der Sprache(n) in der jeweiligen Berufsrichtung. (vgl. ebd. S.7f.)

Idealerweise braucht der Schwerpunkt Mehrsprachigkeit ein bis zwei Wochenstunden, dies ist für die Schulen sehr wohl ein organisatorischer Aufwand. Dennoch muss individuell nach den Bedürfnissen der jeweiligen Schule eine pragmatische Lösung für die Einplanung gefunden werden. Mehrsprachigkeit gehört schließlich zur Allgemeinbildung dazu und ist keine Zusatzqualifikation, die nur wenigen SchülerInnen zustehen sollte. Im Curriculum finden sich ein paar Vorschläge zur organisatorischen Umsetzung des Mehrsprachenunterrichts. (vgl. ebd. S.6f.)

Zur Veranschaulichung werden hier zwei Seiten aus dem Curriculum-Mehrsprachigkeit als Bild angeführt:

<b>Primarstufe Schulstufen 1 und 2</b>	
Ziel für beide Schulstufen	
Die Schülerinnen und Schüler interessieren sich für die Sprachen und Dialekte ihrer unmittelbaren Lebensumwelt und nehmen die Unterschiedlichkeit dieser Sprachen und Dialekte wahr.	
Didaktische Grundsätze für beide Schulstufen	
Der Unterricht soll zur Beschäftigung mit den Sprachen von anderen anregen. Durch diese Beschäftigung entwickelt sich auch das sprachliche Selbstbewusstsein – das Kind lernt, sich selbst als Sprache lernend zu erleben.	
Die Lehrkraft trägt Sorge dafür, dass die sprachlichen und im weiteren Sinne alle kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die dabei zu Tage treten, als Kompetenzen verstanden werden und jede Diskriminierung, aber auch jede besondere Heraushebung individueller Sprachprofile vermieden wird. Gefragt wird nach den Sprachen, die den Schülerinnen und Schülern unmittelbar zugänglich sind. Angeleitet wird die Begegnung mit diesen Sprachen im sprachpraktischen Handeln und der kreative Umgang mit ihnen in Tätigkeiten des Sammelns, Orderns und Präsentierens. Begriffsbildung steht nicht im Vordergrund, auch kognitive Ziele werden vor allem durch handelndes Lernen angestrebt.	
Wo die entsprechenden Voraussetzungen gegeben sind, kann der Mehrsprachigkeitsunterricht die gleichzeitige Erarbeitung eines Themas in verschiedenen Sprachen anregen und koordinieren. Wo eine koordinierte bilinguale Alphabetisierung in der Erst- und der Zweitsprache bilingualer Schülerinnen und Schüler in Betracht kommt, sollte sich der Mehrsprachigkeitsunterricht als Zentrale dieses besonderen Lehr-Lern-Prozesses verstehen...	
<b>Ziele und Lehrstoff für die einzelnen Bereiche</b>	
Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt	<b>Ziele:</b> Die Schülerinnen und Schüler hören und sehen, dass es in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt verschiedene Sprachen und Dialekte gibt, und können ihre eigenen Sprachen und Dialekte benennen. Sie akzeptieren den Gebrauch mehrerer Sprachen in der Klasse. Sie verstehen und akzeptieren aber auch die besondere Funktion der Sprache, die als Medium des Unterrichts dient.  Sie sind bereit und in der Lage, sich Elemente dieser Sprachen und Dialekte hörend und sprechend anzueignen.  Sie sind bereit und in der Lage, Sprachhilfen zu geben.  Sie wissen, dass es auch andere Schriften gibt als das lateinische Alphabet, mit dem das Deutsche geschrieben wird, und sind bereit und in der Lage, einige Zeichen davon auszuprobieren...

H.-J. Krumm / H.H. Reich: Curriculum Mehrsprachigkeit 1-2

Wissen über Sprachen	<b>Ziele:</b> Die Schülerinnen und Schüler kennen die Begriffe Buchstabe und Laut und wissen sie zu unterscheiden. Sie wissen, dass es Laute gibt, die in manchen Sprachen und Dialekten vorkommen, in anderen nicht.  Sie kennen elementare grammatische Begriffe, die sprachübergreifend anzuwenden sind.  Sie können in einem für sie überschaubaren sozialen Bereich Beispiele für sprachliche Entsprechungen kultureller Unterschiede nennen  <b>Lehrstoff:</b> Begriff des Anlauts, angewendet auf verschiedene Sprachen Begriffe Satz, Wort, Nomen und Artikel Sammlung von Nomen (z. B. aus einem bestimmten Wortfeld oder mit einem bestimmten Anlaut) aus Sprachen, die in der Klasse bekannt sind, je nach Sprache mit oder ohne Artikel Wiedergabe von Tierlauten (Lautmalerei) in verschiedenen Sprachen. Betrachtung des Schriftbildes, insbesondere der Groß- und Kleinschreibung, in Textausschnitten aus verschiedenen Sprachen Motive und Riten der Namensgebung in kulturell verschiedenen Gruppen, soweit in der Klasse entsprechende Erfahrungen verfügbar sind, ggf. Einbeziehung von Eltern. Feste, die in den Familien gefeiert werden  Bezüge zu den gültigen Lehrplänen: Der Deutschunterricht auf der Primarstufe soll „einige Grundeinheiten in Funktion und Struktur unserer Sprache“ vermitteln. Eigens thematisiert werden die Laut-Buchstabe-Zuordnungen und Begriffe wie Wort, Nomen und Satz, der Vergleich von Mundart und Standardsprache ist ausdrücklich vorgesehen.  Im Lehrplanzusatz Deutsch für Schüler nichtdeutscher Muttersprache heißt es: „Wo es sich anbietet, soll der Bezug zur jeweiligen Muttersprache und Herkunftskultur des Kindes hergestellt werden (Vergleich von Sprachen und Kulturen). Dazu sind Kontakte, Kooperation und Absprachen, vor allem mit dem Lehrer für den muttersprachlichen Unterricht, aber auch mit den Eltern des Kindes, sehr hilfreich. Wenigstens gelegentlich sollte die Erarbeitung eines Themas in beiden Sprachen gleichzeitig erfolgen, ... im Vergleich mit der jeweiligen Muttersprache können viele sprachliche Erscheinungen erfasst werden, z. B. die Gliederung von Texten in Sätze, von Sätzen in Wörter und von Wörtern in Laute bzw. Buchstaben“.  Auch die Lehrpläne für den Muttersprachlichen Unterricht und für den Unterricht der Minderheitensprachen sehen Sprachvergleiche ausdrücklich vor. Diese Ziele und Inhalte können im Mehrsprachigkeitsunterricht gebündelt und in systematischer Weise vermittelt werden.
Aneignung von Sprachlernstrategien	<b>Ziele:</b> Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Bereitschaft, sich auf unbekannte sprachliche Äußerungen einzulassen.  Sie sind ansatzweise in der Lage, ihre sprachlichen Lerninteressen zu

H.-J. Krumm / H.H. Reich: Curriculum Mehrsprachigkeit 1-2

<sup>3</sup> Bildquelle ist das Curriculum Mehrsprachigkeit

## **2.7 Bilinguale Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch an deutschen Grundschulen**

In diesem Kapitel werden Schulen bzw. Schulmodelle und -versuche vorgestellt, die in verschiedenen Städten Deutschlands durchgeführt wurden oder noch immer umgesetzt werden. Da die deutsch-türkische Bilingualität der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist, wurde die Auswahl auch danach getroffen. Somit werden hier Schulen und Schulprojekte aufgelistet, die deutsch-türkischen bilingualen Unterricht angeboten hatten bzw. weiterhin anbieten.

Zuerst wird erklärt wie der bilinguale Sprachunterricht organisiert und durchgeführt wird und welche Ziele hierbei verfolgt wurden bzw. werden. Danach werden die Erkenntnisse aus der Beobachtung und Evaluierung angeführt und erläutert ob und inwieweit die jeweiligen Ziele erreicht werden konnten. Diese Erkenntnisse werden im praktischen Teil dieser Arbeit erneut aufgegriffen.

### **2.7.1 Schulversuch Berlin Kreuzberg**

Türkischsprachige SchülerInnen in Berlin wurden 1983 in den damaligen „Ausländerregelklassen“, heute bekannt unter Förderklassen zweisprachig alphabetisiert. Ziel dieses Modellversuchs war es durch die Aneignung der Erstsprache, das Erlernen der Zweitsprache Deutsch zu fördern. 15 Jahre später wurde daraus ein „Schulversuch zur zweisprachigen Alphabetisierung türkischer Kinder“. Dies betraf nicht mehr nur die Kinder in den Förderklassen, sondern alle SchülerInnen mit Türkisch als L1.

Neben den SchülerInnen, die eine Alphabetisierung in ihrer Erstsprache erhielten, lernten auch die Kinder, die eine andere Erstsprache hatten, Türkisch, und zwar als Begegnungssprache. Es wurde also nach dem Prinzip der asymmetrischen Zweisprachigkeit unterrichtet. (vgl. Rösch 2001, S.30)

Den Unterricht leiten zwei Lehrpersonen, jeweils eine für eine Sprache und es wird alles in Kombination der zwei Sprachen unterrichtet, die Alphabetisierung, die Schriftsysteme und auch das Lesenlernen. Hierin unterscheidet sich dieses Modell vom KOALA-Programm, da im Berliner Modell parallel unterrichtet wird, während in den KOALA-Klassen zuerst mit der Zweitsprache begonnen wird. Diese

zweisprachige Förderung bekamen die SchülerInnen in ihrer gesamten Volksschulzeit, die in Berlin sechs Jahre dauert. (vgl. BLK Heft 107 2003, S. 92)

Es gab auch Klassen, in denen die Zweisprachigkeit nicht parallel, sondern nacheinander unterrichtet wurde. Ein Beispiel dafür wäre die Lesekompetenz, die die SchülerInnen zuerst in Türkisch erlernten und diese dann für das Deutsche anwenden sollten. Die Idee hinter dieser Realisierung war, dass die SchülerInnen eine „dominanzere Sprache“ (vgl. Nehr u.a. 1988, S.8ff.) hätten, an der sie sich beim Zweitspracherwerb orientieren und auf die sie aufbauen konnten, also nach dem allgemeinen Prinzip des Fremdsprachenunterrichts. (vgl. Rösch 2001, S.31f.)

Obwohl das Ziel des Schulversuchs anfangs die flächendeckende Verbreitung des zweisprachigen Unterrichts war, endete dieses Modell 1993, nachdem die Senatsschulverwaltung ein Gutachten erstellen ließ, das ihr Misstrauen gegenüber dem Schulversuch zum Ausdruck gebracht hatte. In den Bezirken mit einer hohen Anzahl an Kindern mit Türkisch als Erstsprache gibt es zwar nach wie vor vereinzelt Schulen, die zweisprachig alphabetisieren und unterrichten, doch auch diese Schulen werden immer weniger (vgl. Rösch 2001, S.32)

Die Ergebnisse des erwähnten Gutachtens, das von Sascha Felix 1993 erstellt wurde, könnten folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Die Auswirkungen der zweisprachigen Alphabetisierung unterscheiden sich nicht von denen der einsprachigen Alphabetisierung.
- In Bezug auf den Orthographieerwerb wirkt die zweisprachige Alphabetisierung in manchen Fällen sogar störend.
- Für den Zweitspracherwerb sind die Auswirkungen weder positiv noch negativ.
- In den gemischten Klassen profitieren die türkischsprachigen SchülerInnen in ihrem Spracherwerb. (vgl. Felix 1993 zitiert in Rösch 2001, S.33) <sup>4</sup>

Rösch (2001) merkt allerdings an, dass Felix (1993) im Gutachten die zweisprachige Förderung der SchülerInnen vollkommen außer Acht lässt. Selbst wenn die Lernenden in Bezug auf ihren Deutschspracherwerb gar nicht bzw. nur so viel wie

---

<sup>4</sup> Das Originalgutachten von Felix (1993) ist nicht mehr verfügbar, deshalb wurden die Informationen darüber aus dem Bericht von Rösch (2001) entnommen.

mit einer einsprachig deutschen Alphabetisierung profitiert hätten, so haben sie trotzdem auch in einer zweiten Sprache lesen und schreiben gelernt und auch schulische Inhalte durchgenommen. (vgl. Rösch 2001, S.33)

Monika Nehr (1988) und andere Mitwirkende verfassten auch einen Erfahrungsbericht über das zweisprachige Modell, indem sie die Entwicklung aus zwei Klassen beobachtend dokumentiert und die Ergebnisse qualitativ evaluiert hatten. Sie kamen dabei auf folgende Erkenntnisse:

- Der zweisprachige Lese- und Schreibansatz hat positivere Auswirkungen als ein einsprachiger.
- Türkischsprachige Kinder aus beiden Testklassen (17 und 18 SchülerInnen) können im Vergleich zu den vorherigen Jahrgängen besser Deutsch lesen.
- Ein zeitversetzter Lesetest in beiden Sprachen zeigt, dass der zweisprachige Leseerwerb viel mehr als Unterstützung dient, als Überforderung.
- Der zweisprachige Leseerwerb braucht nicht doppelt so viel Zeit wie ein einsprachiger, da der kognitive Prozess nur ein Mal stattfindet.
- Es konnten keine Sprachvermischungen zwischen den beiden Sprachen festgestellt werden.
- Probleme beim Lesen tauchten, wenn vorhanden, in beiden Sprachen auf.
- Ein Nachweis für die Förderung des Zweitspracherwerbs und des allgemeinen Schulerfolgs der türkischsprachigen Kinder konnte im Rahmen der Beobachtung nicht festgestellt werden. (Nehr u.a. 1988, S. 78 ff, Rösch 2001, S.33)

### **2.7.2 Staatliche Europaschule Berlin**

Die Staatliche Europa Schule Berlin (SESB) startete 1992 als Schulversuch an einer Schule und nun gibt es mittlerweile bereits 18 Grund- und 15 weiterführende Schulen, die nach dem SESB-Konzept unterrichten. Der Schwerpunkt liegt hier in der zweisprachigen Förderung der SchülerInnen jeweils in Deutsch und neun weiteren Sprachen. Diese sind: Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch. Die SESB-Schulen definieren sich als Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung, die bilinguale und bikulturelle Begegnungsschulen sind und jeweils Deutsch und eine der oben angeführten Sprachen als gleichberechtigte Unterrichtssprachen ansehen. Den Unterricht halten

Lehrpersonen, die die jeweilige Sprache als Erst- bzw. Familiensprache haben und das Konzept erstreckt sich von der Grundschule bis zum Abitur bzw. den diversen Schulabschlüssen, die in Berlin möglich sind. Die Schulen sind Ganztagschulen, somit werden die Sprachen nicht nur am Vormittag, sondern auch am Nachmittag gefördert. (vgl. SESB-Flyer)

Mit einem Sprachtest vor der Einschulung wird die Aufnahme in eine SESB-Klasse erst möglich und Kinder mit derselben Erstsprache werden teilweise in eigenen Lerngruppen unterrichtet. Für alle Kinder, die in einer der angeführten Sprachen altersadäquate Erstsprachenkompetenzen und in einer anderen Sprache mäßige Sprachkenntnisse aufweisen können, ist der Aufnahme in eine SESB-Klasse möglich. In den SESB-Klassen bekommen die SchülerInnen nicht nur einen Sprachunterricht in den verschiedenen Sprachen, sondern auch die anderen Fächer werden in beiden Sprachen gehalten. (vgl. Rösch 2001, S.33)

Der Unterricht anfangs in der Vorklasse<sup>5</sup> findet als integrierter Sprachunterricht im Teamteaching statt und wird nach dem Prinzip der personen- und situationsgebundenen Sprachtrennung gehalten. Ab der ersten Schulstufe wird der Sprachunterricht dann getrennt abgehalten, je nach Sprachlerngruppe. Die Alphabetisierung geschieht in der ersten Klasse zunächst in der Erstsprache der Schülerinnen, der sogenannten „starken“ Sprache und erst ab der zweiten Klasse kommt die Alphabetisierung in der Partnersprache hinzu. Diese wird in der ersten Schulstufe wie eine Fremdsprache unterrichtet. (vgl. Heintze 2003, S.153)

Die Aufteilung der Fächer nach den Sprachen erfolgt folgendermaßen<sup>6</sup>:

---

<sup>5</sup> Die Vorklasse in Deutschland entspricht in Österreich der Vorschulklasse.

<sup>6</sup> Bildquelle ist der SESB Flyer.

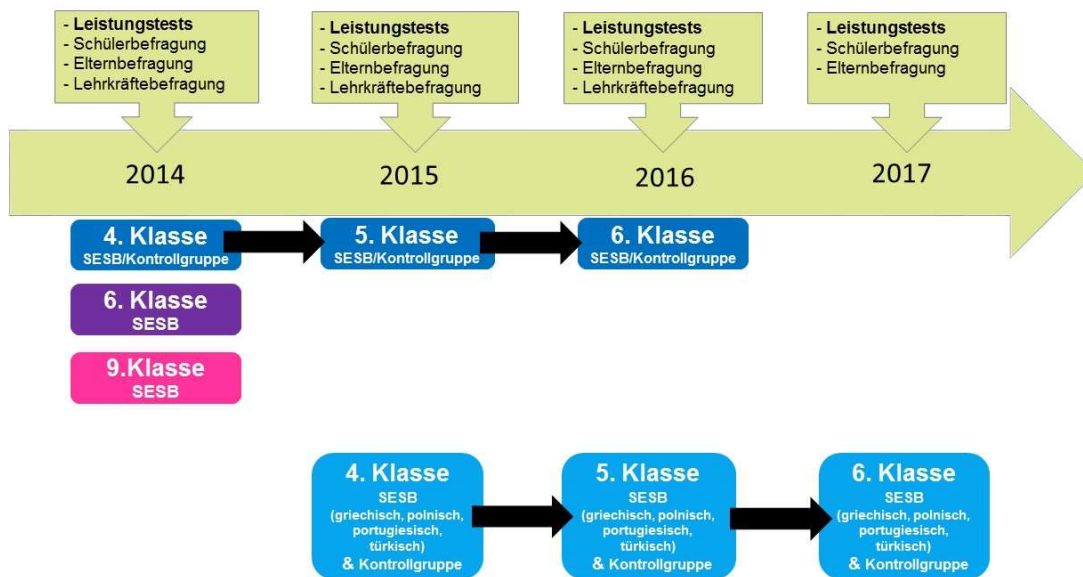
	Grundschule	Weiterführende Schule
<b>Deutsch</b>	Deutsch Erstsprache Deutsch Partnersprache Mathematik	Deutsch Erstsprache Deutsch Partnersprache Mathematik Physik Chemie
<b>Partner- sprache</b>	Sachunterricht Gesellschafts- wissenschaften	Geschichte Sozialkunde Geografie Biologie Politikwissenschaft
<b>Deutsch / Partner- sprache zu gleichen Anteilen</b>	Naturwissenschaften Musik Kunst Sport	Ethik Musik Kunst Sport

Vorteile eines SESB-Abschlusses sind unter anderem bessere Chancen in der zukünftigen Arbeitswelt durch die Mehrsprachigkeit, das Beherrschen der Erst- und Partnersprache auf familiensprachlichem Niveau, ein schnelleres Erlernen einer zweiten Fremdsprache, interkulturelle Kompetenz und bessere Konfliktlösungsfähigkeiten. (vgl. SESB-Flyer)

Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit in der Förderung der deutsch-türkischen Bilingualität liegt, seien die SESB-Schulen, die diese zwei Sprachen unterrichten noch explizit erwähnt. Das sind die Aziz-Nesin-Grundschule und im Sekundarstufenbereich die Carl-von-Ossietzky-Gemeinschaftsschule.

Im Auftrag der Berliner Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Forschung wurde die EUROPA-Studie durchgeführt, die die SESB von 2014 bis 2017 wissenschaftlich begleitet und evaluiert hat. Genauer wurden die sprachlichen, fachlichen und interkulturellen Kompetenzen der SESB-SchülerInnen mit denen konventionell unterrichteten SchülerInnen verglichen. Außerdem wurde die Umsetzung des SESB- Konzepts hinsichtlich der Zusammensetzung der SchülerInnen und des Einsatzes der LehrerInnen überprüft und zusätzlich noch eine Elternbefragung durchgeführt. Die Kompetenzen in den Sprachen außer Deutsch wurden mithilfe von internationalen Tests wie TIMSS, PIRLS und PISA durchgeführt, sodass der Sprachstand der SchülerInnen mit dem von Kindern und Jugendlichen aus jenen Ländern verglichen werden konnte, in denen die jeweiligen Sprachen die Verkehrssprachen sind. (vgl. EUROPA-Studie Homepage)

Der Ablauf der Studie wird durch die folgende Grafik verständlich<sup>7</sup>:



Die Ergebnisse der EUROPA-Studie können wie folgt zusammengefasst werden:

- Das Leseverständnis in Deutsch der SESB-SchülerInnen zeigt weder eine Überlegenheit noch einen Rückstand im Vergleich zu den konventionell unterrichteten SchülerInnen.
- Dies kann auch über die Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften behauptet werden.
- Die Englischleistungen der SESB-SchülerInnen sind deutlich besser, woraus sich die Schlussfolgerung ergibt, dass die bilinguale Förderung ein fruchtbarer Nährboden für das Erlernen einer weiteren Fremdsprache ist.
- Bezüglich den Kompetenzen in den Partnersprachen kann gesagt werden, dass eine erfolgreich Teilhabe in der jeweiligen Sprachgesellschaft zwar möglich ist, das Sprachniveau allerdings nicht dem der Kinder und Jugendlichen aus den Ländern der Partnersprachen gleicht.
- Das Niveau der naturwissenschaftlichen Kompetenzen in den Partnersprachen ist akzeptabel, liegt aber hinter den internationalen Vergleichswerten und hinter den deutschen Ergebnissen.

<sup>7</sup> Bildquelle ist die Homepage der EUROPA-Studie.

- Insgesamt sind die deutschsprachigen Kompetenzen höher als die partnersprachlichen. Dieses Ergebnis ist allerdings nicht überraschend, da Deutsch die allgemeine Verkehrssprache ist.
- Die sogenannten Kinder mit Migrationshintergrund erzielen in den partnersprachlichen Kompetenzen bessere Ergebnisse als in Deutsch.
- Obwohl das SESB-Konzept für alle Sprachkombinationen gleich ist, ergeben sich an den verschiedenen Sprachstandorten Unterschiede aufgrund der Rekrutierungspraxis und der sozioökonomischen und sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen.
- Bezüglich der interkulturellen Kompetenzen sind egalitäre und multikulturelle Vorstellungen bei SESB-SchülerInnen stärker ausgeprägt, allerdings auch Separationsnormen, die mit einer stärkeren Bindung an die partnersprachlichen Länder erklärt werden.
- Allgemein zusammengefasst erreicht das SESB-Konzept ein wichtiges Ziel, nämlich den Erwerb einer plurilingualen Kompetenz als Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen in multilingualen Gesellschaften. (vgl. Möller u.a. 2017, S.305ff.)

### **2.7.3 Bilinguale Grundschule Hamburg**

Motiviert durch die Staatliche Europa Schule Berlin starteten ab dem Schuljahr 2000/2001 sechs Hamburger Grundschulen mit dem Modellversuch des bilingualen Unterrichts, der inzwischen schon abgeschlossen wurde und zur Regel geworden ist. Hierbei handelt es sich um die Sprachen Italienisch, Spanisch und an je zwei Standorten Portugiesisch und Türkisch. Beide Sprachen werden dabei zeitgleich und in gleichem Ausmaß unterrichtet. Die SchülerInnen, die die bilingualen Klassen besuchen, haben entweder eine der beiden Sprachen als ihre Familiensprache oder sind mit beiden Sprachen aufgewachsen. Eine vierte Gruppe, die in den Hamburger Schulen hinzukommt, sind Kinder, die bilingual aufgewachsen sind mit Deutsch und irgendeiner anderen Sprache. Die SchülerInnen lernen parallel in beiden Sprachen lesen und schreiben, da die Reihenfolge der Buchstaben und die Methode, wie sie durchgenommen werden, abgestimmt sind. Die bilingualen Klassen werden entweder im Teamteaching unterrichtet oder parallel von Lehrpersonen, die die jeweilige Sprache als Erstsprache haben. Mathematik und Sportunterricht finden auf Deutsch



statt und der Sachunterricht wird anfangs fast nur in Deutsch gehalten und im Laufe der vier Schuljahre nimmt der Anteil der Partnersprache immer mehr zu. Das Konzeptziel hierzu war es eigentlich, dass im letzten Schuljahr nur noch in der Partnersprache unterrichtet wird, doch in der Realität konnte dies nicht sehr gut umgesetzt werden. (vgl. Dirim u.a. 2009, S.11ff.)

Die Lehrpläne und allgemeine schulische Regelungen wie die wöchentlichen Unterrichtsstunden oder die maximale SchülerInnenanzahl in den Klassen sind genauso wie in allen anderen Grundschulen in Deutschland. Zusätzlich sind zwölf Unterrichtsstunden für die jeweilige Partnersprache eingeplant, für die eine extern organisierte Lehrperson in die Schule kommt, um die Kinder zu alphabetisieren und den Unterricht in dieser Sprache zu halten. Die Kombination beider Sprachen ermöglichen alternative Unterrichtsformen wie „Werkstattunterricht“, „Stationenlernen“ oder „offener Unterricht“. (vgl. Dirim u.a. 2009, S.15ff.)

Die Lehrpersonen haben für diese spezielle Art des Unterrichtens keine explizite oder zusätzliche Ausbildung, somit wird es für manche ein größerer Aufwand die eigene Sprache als Zweitsprache zu unterrichten. Es können auch nicht alle Lehrkräfte beide Sprachen und lernen die Partnersprache teilweise mit den SchülerInnen gemeinsam oder durch das bilinguale Teamteaching. (vgl. Fürstenau, Gomorra 2011, S.181f.)

Das Prinzip „eine Person-eine Sprache“, also, dass die Lehrpersonen jeweils nur in einer Sprache mit den SchülerInnen sprechen und diese nicht vermischen, funktionierte bei den deutschsprachigen Lehrenden besser als bei denen der Partnersprachen. Diese bedienten sich immer wieder der deutschen Sprache, um beispielsweise Lob und Tadel auszusprechen oder Aufgabenstellungen genauer zu erklären bzw. immer dann, wenn sie nicht inhaltlich, sondern verlaufstechnisch zum Unterricht sich äußerten. (vgl. Dirim u.a. 2009, S.13)

Das Ziel der bilingualen Grundschulen in Hamburg ist eine individuelle Bilingualität der SchülerInnen, sodass sich beide Sprachen mündlich und schriftlich altersgerecht entwickeln können. Hierzu wurde in Bezug auf Deutsch das Ziel gesetzt, dass der erfolgreiche Besuch der Sekundarstufe I gewährleistet werden kann, welches Niveau in der Partnersprache erreicht werden soll, wird nicht so genau definiert.

Ein anderes Ziel ist es durch die Aufwertung und Anerkennung der Erstsprache von sogenannten Kindern mit Migrationshintergrund ihre Motivation zu steigern Deutsch zu lernen und sie dabei zu unterstützen. Angestrebt werden auch interkulturelle Kompetenzen, die die emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit Heterogenität und Differenzen erlauben. (vgl. Erfurt u.a. 2008)

Die Schulen mit der deutsch-türkischen Kombination sind die Heinrich-Wolgast-Schule und die Schule-Lämmersieth. Im Sekundarstufenbereich kann der bilinguale Unterricht in Deutsch und Türkisch bis zum Abitur an der Stadtteilschule am Hafen weitergeführt werden.

Eine Besonderheit des bilingualen Schulmodells in Hamburg ist die wissenschaftliche Begleitung von Anfang an und die fortlaufende Evaluierung. Die Ergebnisse für die deutsch-türkische Sprachgruppe sahen zusammengefasst folgendermaßen aus:

- Die Lesekompetenz der bilingual unterrichteten SchülerInnen unterschied sich nicht von der der Kinder in einer Regelklasse.
- Die Umgebungssprache Deutsch dominierte bei den Kindern, auch in der Kommunikation untereinander.
- Nach den vier Grundschuljahren zeigte sich im Türkischen eine deutliche positive Entwicklung bei den SchülerInnen, die bereits bei Schuleintritt Türkischkenntnisse hatten. Diejenigen ohne Kenntnisse in der türkischen Sprache konnten allerdings nur basale Lesefähigkeiten erwerben, sich auf Türkisch unterhalten, konnten sie jedoch kaum.
- Die bilinguale Alphabetisierung in der ersten Schulstufe verlief für alle Beteiligten erfolgreich.
- Die Deutschkenntnisse zeichneten sich mit höherer sprachlicher Komplexität aus.
- Die Fortschritte in beiden Sprachen konnten sich unabhängig von dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsstand der Eltern feststellen lassen.
- Die besten Ergebnisse erzielten die Klassen mit flexiblem Teamteaching bzw. mit den Unterrichtsformen „Werkstattunterricht“, „Stationenbetrieb“ und „offener Unterricht“. Hier bekamen die Kinder nämlich die Möglichkeit die Sprachen zu wechseln und kontrastiv zu arbeiten.

- Ein Punkt, der bei den anderen Sprachkombinationen stattgefunden hatte, aber nicht in den deutsch-türkischen Standorten war die Reflexion der Lernprozesse und der Sprache allgemein und die Sprachvergleiche.
- Alle Beteiligten schlossen die Grundschulzeit erfolgreich ab und konnten in eine weiterführende Schule gehen, 25% von ihnen bekamen sogar eine Empfehlung für das Gymnasium.
- Die bilinguale Förderung stellt für den Deutscherwerb keinerlei Nachteile dar.
- Zweisprachige Kinder haben die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Erwerb in beiden Sprachen und für eine ausgewogene Zweisprachigkeit.
- Die Grundschulzeit allein reicht allerdings nicht aus, um eine balancierte Zweisprachigkeit zu entwickeln.  
(vgl. Dirim u.a. 2009; Erfurt u.a. 2008; Neumann 2011)

#### **2.7.4 Sprachförderkonzepte an Kölner Grundschulen**

Zehn Kölner Grundschulen wurden in den Schuljahren 2006/2007 bis 2009/2010 in Bezug auf ihre Sprachförderkonzepte beobachtet. Untersucht wurde die Schriftsprachentwicklung bei SchülerInnen mit türkisch-deutscher Bilingualität. Die sprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen wurden analysiert. Reich verfasste einen Untersuchungsbericht dazu. (vgl. Reich 2011, S.177)

An den zehn Schulen wurden unterschiedliche Sprachförderkonzepte durchgenommen. In manchen wurde nach dem KOALA-Prinzip unterrichtet, in anderen wurde eine Kombination aus einer Deutschförderung und einem Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht angeboten und der Rest hatte nur eine Deutschförderung ohne muttersprachliche Elemente. Wie der Unterricht nach den verschiedenen Konzepten genau durchgeführt wird, wurde bereits vorher in der vorliegenden Arbeit in den jeweiligen Kapiteln erläutert. Insgesamt waren anfangs 106 SchülerInnen aus 18 Klassen an der Untersuchung beteiligt, durch Umzüge bzw. Klassenwiederholungen waren es am Ende dann nur noch 66 Kinder aus 15 Klassen. Die genauere Unterteilung im ersten Schuljahr war: 56 SchülerInnen aus neun Klassen, die nach dem KOALA-Prinzip unterrichtet wurden. 25 Kinder aus vier Klassen mit Deutschförderung und türkischen Muttersprachenunterricht und 25 aus fünf Klassen mit reiner Deutschförderung. Im vierten Jahr setzten sich die 66

gebliebenen Kinder aus sechs Klassen mit insgesamt 34 SchülerInnen, vier Klassen mit 14 Kindern, die in beiden Sprachen Förderunterricht bekamen und fünf Klassen mit 18 SchülerInnen, die nur in Deutsch gefördert wurden, zusammen. (vgl. ebd. S.178)

Untersucht wurden im ersten Jahr die Schreibungen von Einzelwörtern und die mündlichen Erzählfähigkeiten der SchülerInnen. Im zweiten Jahr lag der Fokus auf der Rechtschreibung, der Syntax einzelner Sätze und die Fähigkeit einen eigenen kleinen Text zu verfassen. Das schriftliche Nacherzählen einer Bildgeschichte wurde im dritten Jahr getestet. Dabei wurde das FörMig-Instrument „das Tulpenbeet“, das auch im Praxisteil der vorliegenden Arbeit analysiert wird, eingesetzt und im letzten Jahr ging es darum, eine freie Erzählung zu einem Bildimpuls und einem Erzählanfang zu schreiben und erneut die Rechtschreibkenntnisse zu überprüfen. Außerdem wurden in den ersten beiden Jahren auch schulorganisatorische und statistische Informationen erhoben und ein Fragebogen über die Einstellung zur Mehrsprachigkeit, kultureller Vielfalt und die Kooperation zwischen den Sprachlehrpersonen ausgefüllt und ausgewertet. (vgl. ebd. S.180)

Einzelne Erhebungen werden also in folgenden Bereichen gewonnen:

- Einstellung zur Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt
- Wortschreibung
- Textschreibung

Die Ergebnisse der Wortschreibungserhebungen, die im ersten, zweiten und vierten Jahr öfters durchgeführt wurden, wurden zunächst einzelsprachlich und nach Schuljahren unterteilt analysiert. Danach wurden die Zusammenhänge zwischen den beiden Sprachen detailliert aufgezeigt. Außerdem wurden die Zusammenhänge zwischen den Leistungen und den institutionellen Gegebenheiten und der Einstellung der Lehrpersonen sowie auch den Sprachförderkonzepten geschildert. Dasselbe Verfahren wurde auch bei den Textschreibungserhebungen, die im zweiten, dritten und vierten Jahr stattgefunden haben, durchgeführt. (vgl. ebd. 180ff.)

Details zu den unterschiedlichen Testungen würden den Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit sprengen, deshalb wird hier nur der Vergleich der drei Sprachförderkonzepte wiedergegeben, der sich durch die Daten der Einzelerhebungen schlussfolgern ließ. Eine Unterkategorie der

Textschreibungserhebung allerdings ist für die Forschungsfrage der Arbeit so interessant, dass sie hier kurz Erwähnung findet. Es geht dabei um die Sprachenbalance.

Die KOALA-SchülerInnen waren diejenigen mit dem höchsten Anteil an Punkten zur ausgewogenen Zweisprachigkeit, nämlich auf gutem Niveau. Die Kinder, die nur auf Deutsch gefördert worden waren, waren diejenigen mit dem höchsten Anteil an überlegenen Deutschkenntnissen und diejenigen, die zusätzlich zur Deutschförderung einen separaten Türkischunterricht bekommen hatten, zeigten etwas undeutlichere Ergebnisse. Die Kinder mit besseren Leistungen in Deutsch waren beispielsweise im dritten Schuljahr mehr als die mit besseren Türkischleistungen, allerdings hatten bedenklich viele SchülerInnen Schwächen in beiden Sprachen. Hier zeigte sich eine Besserung im vierten Schuljahr, aber da in dieser Gruppe mehrere Kinder den Aufstieg in die vierte Klasse nicht geschafft hatten, waren diese Ergebnisse nicht eindeutig einzuordnen. (vgl. ebd. S. 199)

Die KOALA-SchülerInnen zeigten beim Verfassen von türkischen Texten im Laufe der Grundschulzeit eine deutlich positive Entwicklung, dabei waren die Vielfalt ihres Wortschatzes und der Textumfang besonders auffällig. Ein allgemein sprachfreundliches Klima in der Schule plus die gut funktionierende Kooperation der SprachlehrerInnen wirkten sich dabei auch positiv auf dieses Ergebnis aus. Auch beim Verfassen von deutschen Texten erreichten die KOALA-SchülerInnen im zweiten und dritten Jahr jeweils die höchste Punkteanzahl, allerdings unterschied sich dieser nicht signifikant von den anderen Gruppen. Im dritten Schuljahr hoben sich allerdings die Texte der Kinder aus den KOALA-Klassen deutlich von den anderen Sprachförderkonzept-Klassen hervor, vor allem in Bezug auf ihren Textumfang. Im vierten Schuljahr wurde der signifikante Unterschied der KOALA-Klassen zu den rein in Deutsch geförderten Kinder nicht nur im Textumfang, sondern auch in der Gliederung, in der Vielfalt der Verben und Adjektive und der Syntax der Aussageverbindungen, sichtbar. Außerdem waren diejenigen Kinder, die am meisten eine ausgewogene Biliteralität hatten, auch aus dem KOALA-Konzept. (vgl. ebd. S.200)

Diese Beobachtungen ließen vermuten, dass das KOALA-Konzept sich günstig auf manche sprachübergreifenden Faktoren auswirkte. Im kognitiven Bereich wären dies beispielsweise die koordinierte und methodisch aufeinander abgestimmte

Durchführung der Unterrichtsinhalte und die Vertiefung durch den Einsatz beider Sprachen. Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und das bereits erwähnte sprachfreundliche Schulklima könnten das sprachliche Selbstbewusstsein der SchülerInnen gestärkt haben, das wiederum könnte sich als Schreibfreude gezeigt haben und die Textqualität erklären. (vgl. ebd. S.200f.)

Beim Konzept Deutschförderung plus muttersprachlicher Ergänzungsunterricht zeigten sich zwei Probleme: zum einen die Veränderung bei den SchülerInnen zwischen dem dritten und vierten Schuljahr, als von 22 Kindern acht nicht in die vierte Klasse aufsteigen konnten und somit sich nicht nur die Anzahl, sondern auch die bisherige allgemeine Gruppenleistung veränderte, da die acht SchülerInnen höchstwahrscheinlich diejenigen waren, die die schwächeren Ergebnisse erzielt hatten. Zum anderen die überraschend geringe Auswirkung des Türkischunterrichts auf das Türkisch der Kinder. Bei den verschiedenen Tests zeigten die SchülerInnen aus dieser Gruppe zwar bessere Ergebnisse im Türkischen als diejenigen, die nur in Deutsch gefördert wurden, allerdings waren diese so gering, dass im Rahmen der Kölner Untersuchung zusammenfassend keine fördernde Wirkung des Türkischunterrichts auf die türkischsprachigen Fähigkeiten der Kinder nachgewiesen werden konnte. (vgl. ebd. S.201f.)

Als Grund dafür konnten konzeptbedingte Faktoren wie die Organisation des Türkischunterrichts ausschlaggebend sein. Dieser fand nämlich separat vom allgemeinen Schulunterricht statt und es kam selten zur Kooperation zwischen den Lehrpersonen. Dies führte anscheinend auch dazu, dass die Punkte im Bereich der Einstellung zur Mehrsprachigkeit im Vergleich zum KOALA-Konzept eher weniger waren. Die Detailerhebungen zeigten, dass je besser die Einstellung zur Mehrsprachigkeit war, umso besser auch die SchülerInnen in ihren Leistungen im Text- und Wortschreiben im Türkischen waren. Deshalb könnte dieser Punkt ein Grund für die schwachen Türkischleistungen der Kinder aus dem Konzept mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sein. (vgl. ebd. S. 202)

Im letzten Konzept mit der reinen Deutschförderung war die schwächste Türkischleistung und die höchste in Deutsch zu erwarten und hat sich auch bewahrheitet, allerdings wurden die Leistungen im Türkischen im inneren Vergleich von Jahr zu Jahr überraschenderweise besser, dies müsste wahrscheinlich mit einem allgemeinen sprachlichen Wachstum begründet werden. Wider den

Erwartungen lagen die Kinder aus diesem Konzept aber auch mit ihren deutschen Texten hinter den KOALA-SchülerInnen im zweiten Schuljahr und ihre allgemeinen Fortschritte waren langsamer als die anderen Förderkonzeptgruppen, sodass ihr Rückstand in den einzelnen sprachlichen Mitteln und in der Textgestaltung insgesamt im dritten und vierten Schuljahr signifikant bemerkbar wurden. Hier müsste erforscht werden, ob dies auch als Ergebnis der Einstellung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit gedeutet werden könnte, quasi als Resultat einer tendenziellen Zurückhaltung zwecks Risikovermeidung. (vgl. ebd.S.202f)

Zusammenfassend zeigte sich im Rahmen der Kölner Untersuchung, dass das KOALA-Konzept unter den beobachteten drei Sprachförderkonzepten am wirksamsten für die bilinguale schriftsprachliche Entwicklung der SchülerInnen war.

## **2.8 Bilinguale Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch an Wiener Volksschulen**

In Wien gibt es 15 Volksschulen mit einer „mehrsprachigen Alphabetisierung“, (vgl. Bayrhammer 2013) so wird die bilinguale Alphabetisierung durch das Sprachförderzentrum genannt, das später in der vorliegenden Arbeit näher ausgeführt wird.

Die mehrsprachige Alphabetisierung wird in den ersten beiden Jahren der Volksschule in den Erstsprachen Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Türkisch erteilt. Die SchülerInnen werden parallel in Deutsch und in ihrer Familiensprache alphabetisiert, dies wird so organisiert, dass die Buchstaben zur gleichen Zeit erlernt werden und bei denen, die sich von den anderen Sprachen unterscheiden, wird der Unterschied auch explizit besprochen. Dies geschieht durch Lehrpersonen, die für die Förderung der Erstsprache extra ausgebildet sind und dies parallel zum Regelsystem mit der jeweiligen Sprachgruppe durchführen. (vgl. Özcan, Englisch-Stölner 2013, S.143)

Die intensive Zusammenarbeit der KlassenlehrerInnen und der ErstsprachenlehrerInnen in der Vor- und Nachbereitung ist essenziell um die Alphabetisierung koordiniert durchführen zu können, da sonst das Hauptkriterium der Idee nicht erfüllt wäre. Seit 2010 schult das Sprachförderzentrum Wien die

Lehrpersonen der Erstsprachen ein und begleitet sie in ihrer Tätigkeit. (vgl. Sprinsits, Özcan 2012, S.134)

In den meisten Fällen ist die Alphabetisierung im ersten Schuljahr abgeschlossen, dennoch erstreckt sich die mehrsprachige Alphabetisierung über die ersten zwei Volksschuljahre um einerseits neben dem Lesen- und Schreibenlernen auch Inhalte in Mathematik und Sachunterricht oder auch in den kreativen Fächer bilingual zu vertiefen und andererseits auch für die Kinder, die mit Abschluss der ersten Klasse ihren Schriftspracherwerb noch nicht abgeschlossen haben eine vollständige Alphabetisierung gewährleisten zu können. (vgl. Springsits, Özcan S134f., Özcan, Englisch-Stölner 2013, S.144)

Da die Schulrealität weitaus mehr Sprachen in einer Klasse unterbringt als nur Deutsch und eine andere Sprache, gibt es keine rein bilingual geführten Klassen. Denn in einer Schulklasse gibt es sowohl Kinder, die eine andere Familiensprache haben als die aus dem „Mehrsprachige Alphabetisierungsprogramm“ des Sprachförderzentrums oder auch Kinder, die nur deutschsprachig sind. Die SchülerInnen, die eine der oben genannten Sprachen als Erstsprache haben, werden entweder gesondert in Kleingruppen gefördert oder durch Teamteaching der beiden Lehrpersonen im selben Klassenzimmer. (vgl. Özcan, Englisch Stölner 2013, S.135)

### **2.8.1 Beispiel Volksschule-Kindermanngasse**

Damals noch unter dem Namen „muttersprachlicher Unterricht“ startete in Wien im Schuljahr 1979/80 ein Schulversuch in der Volksschule-Kindermanngasse im 17. Bezirk und wurde 1993 in das Regelschulsystem aufgenommen. Da in der Schule der Großteil der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch hatte und wiederum von dieser Gruppe die türkischsprachigen Kinder die Mehrheit bildeten, wurde mit der bilingualen Alphabetisierung als Maßnahme gegen etwaige Sprachschwierigkeiten begonnen. Diese wurden durch die fehlende Förderung der Erstsprache und den geringen Kontakt mit der deutschen Umgebungssprache begründet. Neben der Förderung der Sprachkenntnisse gehörten auch individuelle offene Lernformen und interkulturelle Kompetenzen zu den Zielen des Schulversuchs. (vgl. Fischer 1995, S.185)



Vorgesehen waren für die Klasse zwei Lehrpersonen, von denen eine Türkischkenntnisse haben sollte, plus ein damals so genannter „muttersprachlicher Zusatzlehrer“. Dieser sollte nämlich bei der Unterrichtsvor und -nachbereitung, bei der Elternarbeit und -information und bei der wissenschaftlichen Dokumentation unterstützen. Außerdem sollte diese Person auch täglich eine Unterrichtseinheit der bilingualen Klasse begleiten und mitgestalten. (vgl. ebd., S.186)

Gestartet wurde mit einer ersten Klasse, in der 13 türkischsprachige und 10 deutschsprachige Kinder waren. Die Alphabetisierung verlief vorerst nur in der jeweiligen Erstsprache, somit fingen die Kinder Türkisch als Erstsprache erst mit der deutschen Alphabetisierung an, nachdem sie auf Türkisch lesen und schreiben gelernt hatten. Auch in Mathematik und Sachunterricht wurden die Inhalte immer bilingual vermittelt, sodass die türkischsprachigen Kinder sie auf Türkisch und die deutschsprachigen Kinder auf Deutsch bekamen. Die SchülerInnen bekamen alle Arbeitsanweisungen in beiden Sprachen und die mündlichen Aufgabenstellungen wurden zeitgleich übersetzt. Die erforderlichen Unterlagen wurden von den Lehrpersonen mit großem Aufwand selbst produziert. (vgl. ebd., S.185f)

Startpunkt für das Lesen- und Schreibenlernen war der jeweilige Name des Kindes, je nach Vornamen wurden die erforderlichen Buchstaben zuerst gelernt und dann erst die Restlichen. Mit der Zeit griffen die Lehrpersonen allerdings doch auf eine vereinheitlichte Form zurück und erarbeiteten mit Hilfe von Lehrbüchern immer dieselben Buchstaben mit allen Kindern. (vgl. ebd., S.188)

Im Allgemeinen wurde das Ziel der Lese- und Schreibfähigkeit in der vorgesehenen Zeit erreicht. Obwohl die Konzentration auf der eigenen Erstsprache lag, konnten einige türkischsprachige Kinder sogar nach dem ersten Schuljahr bereits auch schon auf Deutsch lesen, indem sie ihre erworbene Lesekompetenz auf die Zweitsprache übertrugen. Ab der zweiten Schulstufe lag der Fokus darauf, den türkischsprachigen Kindern mithilfe von Übungen die erlernten Inhalte ins Deutsche zu transferieren, hierbei wurde das Verständnis der Inhalte natürlich überprüft. Mit Beginn der dritten Klasse wurde der Türkischunterricht auf drei Wochenstunden reduziert und in Koordination mit dem Deutsch- und Sachunterricht angeboten. Ziel war es den SchülerInnen einen selbstständigen Umgang mit Sprachproblemen anzueignen und sie mit Wörterbüchern und Nachschlagewerken arbeiten zu lassen. (vgl. ebd., S.191f)

Aus der Sicht der deutschsprachigen Kinder herrschte anfangs eine Unsicherheit in Bezug auf die türkische Sprache, mit der Zeit allerdings nahmen sie viel mehr wahr und konnten es sogar ihren türkischsprachigen MitschülerInnen einsagen, wenn diese nach einem türkischen Wort gefragt wurden. Wenn ein Unterrichtsteil auf Türkisch stattgefunden hatte, brauchten manche deutschsprachige SchülerInnen gegen Ende gar keine Übersetzung mehr, da sie den Sinn erfassen konnten. (vgl. ebd., S.196)

Es konnte das Fazit gezogen werden, dass die bilinguale Alphabetisierung positive Auswirkungen auf die Türkischkenntnisse jener Kinder hatte, deren Erstsprache Türkisch war. Außerdem wurden die SchülerInnen auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst. Dies zeigte sich vor allem ab der dritten Schulstufe mit dem Übergang zum beinahe ausschließlichen deutschsprachigen Unterricht. Sogenannte „schwächere“ SchülerInnen zeigten immer mehr Motivationsverlust und Identitätsprobleme. Die sprachliche Selbstsicherheit im schriftlichen Sprachgebrauch und in der kreativen Ausdruckfähigkeit nahm ab. Bloß jene Kinder, deren Eltern sie stärker unterstützten oder die von Haus aus eine größere Lernmotivation aufzeigten, konnten mit den deutschsprachigen MitschülerInnen mithalten. (vgl. ebd., S. 192, S.197f)

## **2.8.2 Beispiel Volksschule-Ortnergasse**

Diese Schule wird überwiegend von Kindern besucht, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben. Deshalb gehört es hier schon zum Schulalltag, dass die SchülerInnen in ihren Erstsprachen unterrichtet werden und diese auch ihren Platz im Regelunterricht bekommen. Ab dem Schuljahr 2011/2012 startete sie als Erweiterung zu ihrem bisherigen Konzept mit der mehrsprachigen Alphabetisierung in den damaligen beiden ersten Klassen. (vgl. Springsits, Özcan 2012, S.135)

Zwischen den zwei Klassen fand der Alphabetisierungsunterricht in enger Kooperation statt, sodass die Kinder für diesen Unterricht zusammengelegt werden. Je nach Erstsprache bzw. „dominantere“ Sprache entstanden dabei vier unterschiedliche Sprachgruppen: Türkisch als Erstsprache, BKS als Erstsprache, Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. Die SchülerInnen, die eine

andere Erstsprache haben, aber Deutsch als „dominantere“ Sprache sprechen, kamen in die Gruppe Deutsch als Erstsprache und die Kinder deren Erstsprache bzw. dominantere Sprache eine ganz andere Sprache war in die Gruppe Deutsch als Zweitsprache. Die Lehrpersonen der unterschiedlichen Sprachgruppen konnten jeweils drei Mal pro Woche zu je zwei Stunden unterrichten. (vgl. ebd. S.135)

Fokus des Unterrichts in den Sprachgruppen liegt auf dem Lesen- und Schreibenlernen durch grafische und phonologische Laut- und Buchstabenlehre und durch sprachvergleichende Übungen. Außerdem werden auch mathematische und sachunterrichtbezogene Themen durchgenommen, die davor in wöchentlichen Treffen vereinbart werden. In den jeweiligen Stammklassen werden einerseits die Inhalte aus den Sprachgruppen wiederholt und gefestigt und andererseits finden die anderen Fächer wie Religion, Turnen und Werken statt. (vgl. ebd. S.136)

Gleich im selben Schuljahr als die mehrsprachige Alphabetisierung gestartet wurde, wurden zwecks wissenschaftlicher Beobachtung und Begleitung mehrere Erhebungen an der Volksschule-Ortnergasse durchgeführt. Dafür wurden aus dieser Schule und aus einer anderen ohne Erstsprachenunterricht und ohne mehrsprachige Alphabetisierung fünf Kinder mit türkischer Erstsprache und sieben Kindern mit BKS als Erstsprache getestet. (vgl. ebd. S.136)

Am Anfang und Ende des ersten Schuljahres wurde zum Beispiel das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen, kurz HAVAS 5, durchgeführt um die mündlichen Sprachkompetenzen in Deutsch, Türkisch und BKS zu erheben. Auch gleich am Anfang des Schuljahres wurde durch „Das leere Blatt“ getestet wie viel die Kinder bereits in ihren Sprachen schreiben können. Außerdem wurde drei Mal im Schuljahr der sogenannte „Sofa-Test“ durchgeführt, bei dem es darum geht die Entwicklung im Erwerb der Schriftsprache nachzuvollziehen. Hier werden den SchülerInnen fünf Wörter diktiert und die Bilder dazu gezeigt, der Test wird nach dem ersten Wort „Sofa“ benannt und es gibt auch eine türkische („para-Test“) und eine BKS Version („ruka-Test“). Zuletzt wurden die Kinder am Ende des Schuljahres noch einem standardisiertem Lesetest unterzogen, um ihre Lesekompetenzen mit dem Normwert vergleichen zu können. Die Ergebnisse aller Tests und Erhebungen wurden zuerst individuell ausgewertet und dann zu einer Gesamtevaluierung zusammengefasst. (vgl. ebd. S.136f.)

Die Ergebnisse, die sich daraus ergaben, können folgendermaßen aufgelistet werden:

- Alle getesteten Kinder konnten am Ende des Schuljahres mehr als 60 Prozent aller Grapheme (Deutsch, Türkisch und BKS) richtig schreiben.
- Zwischen den Schreibtests konnten bei allen Kindern ein Lernzuwachs bzw. ein gleichbleibendes Niveau beobachtet werden.
- Der Zuwachs war in der Ortnergasse deutlicher zu sehen. Obwohl die Kinder hier einen schlechteren Startpunkt hatten, konnten sie am Ende des Schuljahres beinahe das Niveau der Kontrollgruppe erreichen.
- Das schriftsprachliche Niveau in den Erstsprachen war in beiden Gruppen zu Schulanfang ähnlich, zu Jahresende schrieben allerdings die SchülerInnen aus der Kontrollgruppe weniger Buchstaben richtig.
- In den Erstsprachen war der Lernzuwachs bei den bilingual alphabetisierten Kindern deutlich größer.
- Im Bereich der Interferenzen nahmen diese von der Erstsprache ins Deutsch in beiden Gruppen gleichermaßen ab. Der Schriftspracherwerb in der Familiensprache schadet also nicht dem Deutschen. Die Interferenzen vom Deutschen in die Erstsprache nahmen in der Kontrollgruppe zu. In der Ortnergasse wurden diese durch die mehrsprachige Alphabetisierung sogar weniger. (vgl. ebd. S.137ff.)

Das Fazit der wissenschaftlichen Beobachtung und Evaluierung war also erfreulich. Es zeigte sich, dass die mehrsprachige Alphabetisierung keine negativen Folgen auf den Deutschsprachenerwerb hat. Die Kinder konnten sich neben der mündlichen Bilingualität auch noch bilaterale Kompetenzen aneignen. (vgl. ebd. S.141)

### **2.8.3 Das Sprachförderzentrum-Wien**

Um die Mehrsprachigkeit angemessen fördern zu können und der kulturellen Vielfalt gerecht zu werden, fungiert das Sprachförderzentrum Wien als eine Einrichtung der Bildungsdirektion Wien und stellt sich dabei folgenden Herausforderungen:

- Die Einschulung der Lehrpersonen als Deutsch-SprachförderlehrerInnen für die Grundschule und die Sekundarstufe I

- Die Koordination und Organisation des Muttersprachenunterrichts in Wien und die Einschulung seiner Lehrkräfte
- Die Einrichtung und Koordination von Alphabetisierungskursen für SchülerInnen der Sekundarstufe I
- Das Angebot an berufsbegleitenden Workshops als Fortbildung für Lehrpersonen aus den Bereichen der Sprachförderung und Muttersprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I
- Die Unterstützung bei der Entwicklung und Einrichtung des Konzepts für die mehrsprachige Alphabetisierung an neuen Schulstandorten
- Informationsquelle bei interkulturellen und mehrsprachigen Fragen rund um die Schule
- Die Verfolgung des aktuellen Diskurses und Kooperation mit dem Institut für Kultur- und Sozialanthropologie und mit dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache des Instituts Germanistik in manchen Bereichen
- Die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien zu Deutsch als Fremdsprache und zur Mehrsprachigkeit  
(vgl. Homepage SFZ)

Ein Problem, das sich in den bilingualen bzw. mehrsprachigen Schulmodellen in Deutschland durchgehend gezeigt hat, ist das Fehlen einer Anlaufstelle, einer Zentrale, die die Schulen bei der Einführung, Durchführung und Weiterführung des Bilingualen Unterrichts unterstützt. Schulen sind auf sich allein gestellt, wenn sie sich für ein mehrsprachiges Konzept entscheiden und müssen aus den eigenen Ressourcen die Planung, die Materialvorbereitung, die Stundenverteilung und die praktische Durchführung ihres neuen Konzepts planen und realisieren. Allein diesen Schritt zu gehen, ist für viele Schulen eine abschreckende Herausforderung und kostet Schulleitung und Lehrpersonen viel Zeit und Kraft, die sie aber in ihrem Schulalltag brauchen. Deshalb ist das Sprachförderzentrum mit all seinen Aufgaben eine enorme Erleichterung für alle Wiener Schulen, die bereits mit bilingualen und mehrsprachigen Konzepten arbeiten. Gleichzeitig sollte das Service des SFZ andere Schulen auch motivieren ihre sprachliche Förderung zu erweitern und auf das Sprachprofil ihrer SchülerInnen anzupassen.

## **2.8.4 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Studien über die bilingualen Schulen bzw. Schulmodelle**

Die Ergebnisse aus den Studien, die in den letzten beiden Kapiteln erwähnt wurden, werden hier noch einmal zusammengefasst und verglichen. Der Fokus liegt dabei auf dem bilingualen Spracherwerb, der Lesekompetenzen und den Erkenntnissen zum Schriftspracherwerb. Außerdem werden auch Beobachtungen zur Persönlichkeitsentwicklung miteinbezogen. Alle Informationen zu den naturwissenschaftlichen Fächern und zur Mathematik werden ausgelassen, da sie für die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit keine Priorität haben.

Über den bilingualen Schulversuch in Berlin Kreuzberg schreibt Felix in seinem Bericht, dass sich die Auswirkungen der zweisprachigen Alphabetisierung nicht von der einsprachigen unterscheiden und dass die erstere in manchen Fällen sogar einen negativen Einfluss auf den Orthographieerwerb habe. Die bilinguale Alphabetisierung habe bezüglich Zweitspracherwerb weder positive noch negative Folgen und in den gemischten Klassen würden nur die türkischsprachigen SchülerInnen in ihrem Spracherwerb profitieren. (vgl. Felix 1993 zitiert in Rösch 2001, S.33) Dagegen argumentiert Rösch mit der Betonung der zweisprachigen Förderung und legt den Fokus darauf, dass die SchülerInnen in zwei Sprachen lesen und schreiben gelernt haben. (vgl. Rösch 2001, S.33) Positivere Ergebnisse finden sich im Bericht von Nehr und anderen Mitwirkenden, die bessere Ergebnisse im bilingualen Lese- und Schreibansatz nachweisen als im einsprachigen. Durch Lesetest stellen sie fest, dass der zweisprachige Leseerwerb sich als unterstützend zum Leselernen erweist. Etwaige Probleme beim Lesen zeigten sich, wenn sie vorhanden waren, in beiden Sprachen. Weiters merken sie an, dass sie keine Sprachvermischungen in den beiden Sprachen feststellen konnten. (Nehr u.a. 1988, S. 78 ff, Rösch 2001, S.33)

Die Erkenntnisse über die bilinguale Alphabetisierung in den SESB-Schulen, die in der EUROPA-Studie zusammengefasst wurden, besagen unter anderem, dass das Leseverständnis der SESB-SchülerInnen sich nicht von den anderen Kindern unterscheidet. Die Leistungen der SESB-SchülerInnen in Englisch seien im Vergleich zu anderen besser, dies deute darauf hin, dass die bilinguale Förderung eine bessere Voraussetzung zum Fremdspracherwerb sei. Die Kompetenzen in den Partnersprachen seien in einem Niveau, das die erfolgreiche Teilhabe in dieser

Sprachgesellschaft ermögliche, allerdings nicht dem Niveau der Kinder und Jugendlichen aus den Ländern der Partnersprachen entspreche. Im Sprachenvergleich seien die Deutschkenntnisse besser, außer bei den Kindern, die einen sogenannten Migrationshintergrund haben. Diese hätten bessere Ergebnisse in ihren partnersprachlichen Kompetenzen. Allgemein zusammengefasst erreiche das SESB-Konzept ein wichtiges Ziel, nämlich den Erwerb einer plurilingualen Kompetenz als Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen in multilingualen Gesellschaften. (vgl. Möller u.a. 2017, S.305ff.)

In der Bilingualen Grundschule in Hamburg wurde unter anderem beobachtet, dass die Lesekompetenz der zweisprachig unterrichteten SchülerInnen sich nicht von den anderen Kindern unterschied. Die Deutschkenntnisse der bilingual geförderten SchülerInnen zeichneten sich laut wissenschaftlicher Begleitung mit höherer sprachlicher Komplexität aus und sie sprachen untereinander vermehrt auf Deutsch. Die bilinguale Alphabetisierung wirkte sich nach den Erkenntnissen aus dem Bericht in keiner Weise negativ auf den Deutschspracherwerb aus. Das Türkisch der Kinder mit erstsprachlichen Kenntnissen wurde im Laufe der Grundschulzeit besser. Diejenigen ohne Kenntnisse in der türkischen Sprache konnten allerdings nur basale Lesefähigkeiten erwerben, eine Unterhaltung auf Türkisch führen, konnten sie jedoch kaum. Die Grundschulzeit allein reiche allerdings nicht aus, um eine balancierte Zweisprachigkeit zu entwickeln. (vgl. Dirim u.a. 2009; Erfurt u.a. 2008; Neumann 2011)

Aus der Kölner Untersuchung, in der zehn Grundschulen mit drei unterschiedlichen Sprachförderkonzepten vier Jahre lang beobachtet wurden, hebt sich im Allgemeinen das KOALA-Konzept mit der positiven Auswirkung in mehreren Bereichen der bilingualen Sprachentwicklung, hervor. Die anderen Konzepte sind die Deutschförderung mit einem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und die reine Deutschförderung. Außerdem zeichnete sich ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Leistungen der Kinder und der Einstellung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit heraus. Je sprachenfreundlicher das Schulklima war, umso bessere Ergebnisse konnten die SchülerInnen erreichen. (vgl. Reich 2011, S. 200f.)

Die Beobachtungen aus der Wiener Volksschule-Kindermannngasse zeigten, dass die bilinguale Alphabetisierung positive Auswirkungen auf die Türkischkenntnisse jener Kinder hatte, deren Erstsprache Türkisch war. Außerdem wurden die SchülerInnen

auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst. (vgl. Fischer 1995, S. 192, S.197f)

In der Volksschule-Ortnergasse in Wien wurden viele verschiedene Tests und Erhebungen in Bezug auf die bilinguale Alphabetisierung durchgeführt. Das Fazit der wissenschaftlichen Beobachtung und Evaluierung zeigte, dass die mehrsprachige Alphabetisierung keine negativen Folgen auf den Deutschspracherwerb hatte. Die Kinder konnten sich neben der mündlichen Bilingualität auch noch bilaterale Kompetenzen aneignen. Zwischen den Schreibtests konnte bei allen Kindern ein Lernzuwachs bzw. ein gleichbleibendes Niveau beobachtet werden. In den Erstsprachen war der Lernzuwachs bei den bilingual alphabetisierten Kindern deutlich größer. Im Bereich der Interferenzen nahmen diese von der Erstsprache ins Deutsche ab. Der Schriftspracherwerb in der Familiensprache schadete also nicht dem Deutschen. Die Interferenzen vom Deutschen in die Erstsprache wurden durch die mehrsprachige Alphabetisierung auch weniger. (vgl. Springsits, Özcan 2012, S.137ff.)

Aus diesem zusammenfassenden Überblick der verschiedenen Beobachtungen ergeben sich nun folgende Gemeinsamkeiten:

- Am meisten profitieren die Kinder von der bilingualen Alphabetisierung, die neben dem Deutschen in ihrer Erstsprache alphabetisiert werden. In dieser Sprache zeigen sich positive Entwicklungen.
- SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache lernen eine neue Sprache kennen, die Kompetenzen, die sie sich in dieser Sprache aneignen, sind allerdings sehr einfach.
- Im allgemeinen Sprachvergleich zeigen die bilingual geförderten SchülerInnen bessere Ergebnisse in Deutsch als in der zweiten Sprache.
- Durch die bilinguale Förderung vermindern sich die Interferenzen zwischen den beiden Sprachen.
- Die zweisprachige Alphabetisierung hat keine negativen Folgen auf den Deutschspracherwerb.
- Eine koordinierte und methodisch und zeitlich abgestimmte bilinguale Förderung erzielt die besten Ergebnisse in der sprachlichen Entwicklung der SchülerInnen



- Der Stellenwert der Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Schulen spielen eine Rolle für eine positive Entwicklung einer ausgewogenen Bilingualität

-

Unterschiede in den Beobachtungen aus den Berichten zeigen sich zum Beispiel in den Bereichen der Lesekompetenz der bilingual alphabetisierten SchülerInnen und auch in ihrem Sprachniveau in den Partnersprachen am Ende der zweisprachigen Förderung. Auch in Bezug auf die Orthografie unterscheiden sich die Ergebnisse in den Berichten, während Felix beispielsweise die zweisprachige Alphabetisierung als „störend“ für den Orthographieerwerb bezeichnet (vgl. Felix 1993 zitiert in Rösch 2001, S.33) beobachten Springsits und Özcan, dass nach einem Jahr bilingualer Alphabetisierung 60% aller Grapheme richtig geschrieben wurden. (vgl. Springsits, Özcan 2012, S.137)

### **3 Praxisteil**

In diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit werden Texte von SchülerInnen, die bilingual, nämlich deutsch und türkisch, alphabetisiert werden anhand des FÖRMIG-Instruments „Tulpenbeet“ analysiert und mit einer Kontrollgruppe an Kindern, die nur einen Erstsprachunterricht erhalten, verglichen.

Zunächst wird erklärt was das FÖRMIG-Instrument Tulpenbeet ist und wie seine Aufgabe konzipiert ist, welche Ziele mit ihr verfolgt werden und nach welchen Kriterien die Auswertung der Texte, die dabei geschrieben werden, durchgeführt werden sollte. Danach werden einige Texte von den beiden Gruppen in beiden Sprachen herangezogen, um die Auswertung praktisch auch zu veranschaulichen.

Darauf folgen die Ergebnisse und deren Evaluierung, die mit den Erkenntnissen aus den verschiedenen Beispielen an Schulversuchen und -modellen, die zuvor im Theorieteil erläutert wurden, verglichen werden.

### **3.1 FÖRMIG-Instrument Tulpenbeet**

Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ wird von der Bund-Länder-Kommission in Deutschland getragen und dient der Sprachförderung im Bildungssystem und der Sprachdiagnostik. (vgl. FÖRMIG-Flyer)

Die Schreibaufgabe- „Tulpenbeet“ wurde von FÖRMIG entwickelt und dient einerseits als förderdiagnostisches Instrument für Lehrpersonen, damit sie den Sprachstand bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Erst- und Zweitsprachen nach Teilkompetenzen unterteilt erheben können und sie somit sprachlich individuell nach ihren Bedürfnissen fördern können. Andererseits aber auch um die Fördermaßnahmen, die im Programm erprobt wurden nach ihrer Wirksamkeit im Rahmen der Gesamtevaluation zu untersuchen. Die Schreibaufgabe wird in zwei Durchgängen mit einem zeitlichen Abstand von einem Jahr eingesetzt. (vgl. Gantefort, Roth 2008, S.29f.)

Zielgruppe für das „Tulpenbeet“- Verfahren sind SchülerInnen zwischen der vierten und sechsten Schulstufe. Die Schreibaufgabe und die dazu gehörigen Auswertungsbögen sind in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch verfügbar. Für den Schreibvorgang, der auch in Gruppen durchgeführt werden kann, sind in etwa 30 Minuten vorgesehen. Dies ist auch die Zeit, die man für die Auswertung eines Texts sich nehmen sollte. (vgl. FÖRMIG- Tulpenbeet Homepage)

Der Arbeitsauftrag an die SchülerInnen bei der Schreibaufgabe „Tulpenbeet“ besteht darin zu der folgend angeführten Bilderfolge von fünf Bildern einen Text zu verfassen. Kurz zum abgebildeten Ereignis: Ein Vater ist mit seinen zwei Kindern im Park und möchte sie fotografieren, dabei kommt es zu einer Komplikation und der Vater liegt im Tulpenbeet und wird von seinen Kindern fotografiert. Die Komplikation ist allerdings nicht abgebildet, stattdessen ist ein Bild mit einem großen Fragezeichen zu sehen und die SchülerInnen sollen individuell diese Komplikation bestimmen und den Sturz ins Tulpenbeet schildern. (vgl. ebd. S.30)

Abbildung 1: Die Bildsequenz ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘



© SCHUBL. Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 1990.

8

Die Aufgabenstellung zur Bilderfolge lautet folgendermaßen:

***Was ist hier passiert?***

*Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.*<sup>9</sup>

Auf Türkisch<sup>10</sup>:

**Burada neler olmus<sup>11</sup>(sic!)?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

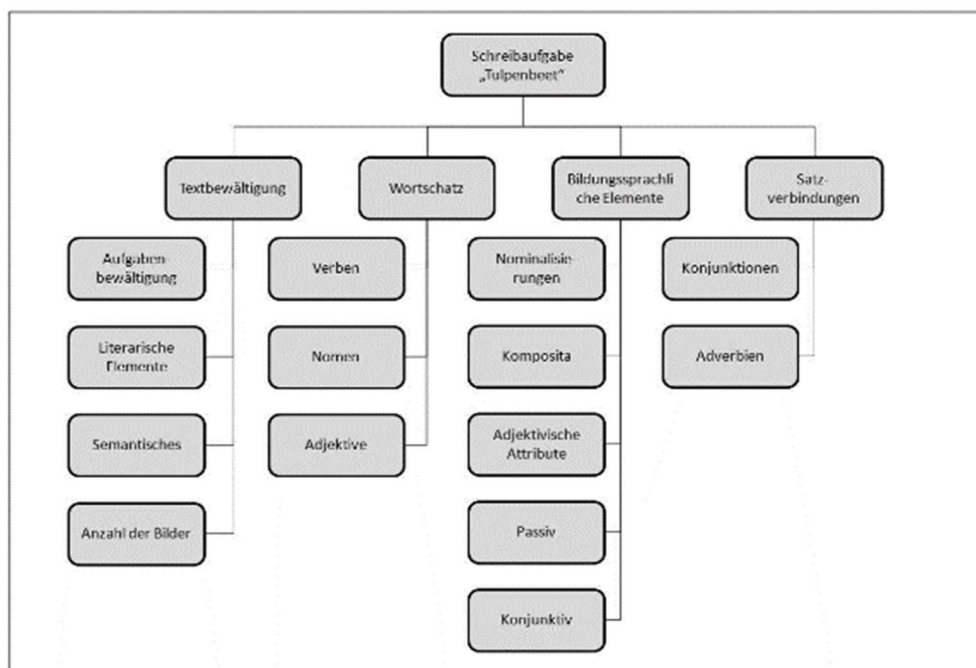
Die Texte der SchülerInnen werden dann nach textbezogenen Kriterien ausgewertet. Diese stehen nach abgeschlossener Alphabetisierung und zu Beginn der Sekundarstufe I im Vordergrund, da sich die Lernenden zu dieser Zeit im Stadium des fortgeschrittenen Schriftspracherwerbs befinden und es daher sinnvoller ist die Textebene und nicht die Grammatikebene in den Fokus von Sprachdiagnostik zu stellen. In der unten angeführten Abbildung sind die sprachlichen Dimensionen, die zur Auswertung herangezogen werden, ersichtlich. (vgl. ebd. S.30f.)

<sup>8</sup> Bildquelle ist der Text von Gantefort und Roth 2008, S.30.

<sup>9</sup> Quelle ist die Textaufgabe, die von Mag.<sup>a</sup> Birgit Springsits zur Verfügung gestellt wurde.

<sup>10</sup> Ebd.

<sup>11</sup> Korrekte Schreibweise wäre olmuş



12

All diese Dimensionen sind in einem Auswertungsbogen in Form von Tabellen zusammengefasst, sodass die Textbestandteile hineingetragen werden können. Außerdem stehen in den jeweiligen Sprachen auch Auswertungshinweise mit Beispielen zur Verfügung, um die Textanalyse zu vereinfachen. Die Mitwirkenden zur Erstellung des Bildimpulses, des Auswertungsbogens und der -Hinweise waren Christoph Gantefort, Inci Dirim, Hans Heinrich Reich und Hans-Joachim Roth.

### 3.2 SchülerInnentexte

Es liegen insgesamt 33 Texte auf Türkisch und 30 Texte in Deutsch vor, die 24 SchülerInnen aus der Testgruppe und neun aus der Kontrollgruppe zu den Bildern der Tulpenbeet Geschichte verfasst haben. Beide Gruppen setzen sich zusammen aus Kindern von sechs unterschiedlichen Wiener Volksschulen, aus drei von ihnen kommen die Kinder der Testgruppe und aus den restlichen drei die der Kontrollgruppe. Alle SchülerInnen waren zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme an der Tulpenbeet Schreibaufgabe in der zweiten Schulstufe, im Alter zwischen sieben und acht Jahren, also eigentlich jünger als die angedachte Zielgruppe für das Verfahren. Ihren Unterricht mit der bilingualen Alphabetisierung bzw. den Erstsprachunterricht hatten sie seit knapp zwei Schuljahren, da sie mit Schuleintritt damit begonnen

<sup>12</sup> Bildquelle ist der Text von Gantefort und Roth, 2008, S.31.

haben und zum Zeitpunkt der Aufgabe sich am Ende der zweiten Schulstufe befinden. Geschrieben wurden die Texte im Juni 2013. Alle vorhandenen Texte sind im Anhang der vorliegenden Diplomarbeit zu finden.

Die Materialien und Informationen, die für die Analyse im Rahmen dieser Diplomarbeit verwendet wurden, wurden im Jahr 2014 nach Absprache mit Dr. Inci Dirim, durch Mag.<sup>a</sup> Birgit Springsits vom Germanistik Institut der Universität Wien zur Verfügung gestellt. Damit sind sowohl die türkischen als auch die deutschen Texte der SchülerInnen, so wie auch die Elternfragebögen und die Informationen über die Schulen und SchülerInnen gemeint.

Die beiden Gruppen unterscheiden sich darin, dass die Kinder der Testgruppe bilingual alphabetisiert wurden und diejenigen aus der Kontrollgruppe nur einen Erstsprachunterricht zusätzlich zu ihrem Regelunterricht erhalten.

Es folgt nun die Textanalyse nach den Auswertungskriterien, die oben angeführt wurden. Allerdings wird nicht die Einzelbeobachtung der Texte hier angeführt, sondern eine Gesamtevaluierung der beiden Gruppen nach den Kategorien, nach denen die Texte zu bewerten sind. Um die Schlussfolgerungen veranschaulichen zu können werden Beispiele aus den SchülerInnentexten gebracht.

Wie bereits vorher schon erwähnt, sind die Auswertungskriterien vom Programmträger FörMig für Texte von SchülerInnen aus der vierten bis sechsten Schulstufe vorgesehen. Die analysierten Texte allerdings sind von Kindern aus der zweiten Schulstufe, deshalb können viele Bereiche der Auswertungskriterien nicht ausgefüllt werden, da die schriftsprachlichen Kompetenzen noch nicht so weit ausgebildet sind.

Zuerst wird die Testgruppe durchgenommen, beginnend mit den türkischen Texten, gefolgt von den Deutschen, danach die Kontrollgruppe mit demselben Ablauf. Es wird dann sowohl gruppenintern nach Schulen verglichen als auch zwischen den beiden Gruppen. Außerdem gibt es auch eine Gegenüberstellung der beiden Sprachen. Als Beispiel für die einzelnen beobachteten Punkte werden Texte von SchülerInnen auch zitiert, es sei im Vorhinein angemerkt, dass dabei die Rechtschreib- und Grammatikfehler auch übernommen werden und die Texte originalgetreu wiedergegeben werden. Da zu viele Anmerkungen auf einmal den Leseverlauf stören würden, werden die Fehler nicht einzeln angegeben.

Zusätzlich sind Fragebögen vorhanden, die Informationen über die Familiensprachen, den sozioökonomischen Status und der literalen Förderung zu Hause beinhalten. Diese werden in die Evaluierung miteingeschlossen.

### **3.3 Testgruppe**

Die Testgruppe besteht aus 24 Kindern, sechs davon sind aus der Volksschule B<sup>13</sup>, zwölf aus der Volksschule D und sechs aus der Volksschule O. Aus der Schule D haben zwei Klassen mitgemacht und hier ist die Aufteilung acht zu vier. Auch aus der Schule O waren zwei Klassen beteiligt zu je drei Kindern. Bei der deutschen Schreibaufgabe haben insgesamt drei SchülerInnen gefehlt, diese sind alle aus der D Schule.

#### **3.3.1 Textbewältigung**

In dieser Kategorie geht es darum zu beobachten, ob die Aufgabe bewältigt wurde, also ob zu jedem Bild ein Teil der Geschichte geschrieben wurde. Weiters soll in den geschriebenen Texten nach literarischen Elementen gesucht werden, beispielsweise ob die Erzählung mit einer Einleitung beginnt, ob die Aktanten, der Handlungsort und die -Zeit eingeführt oder näher ausgeführt werden und ob es narrative Gestaltungselemente wie (in)direkte Reden gibt. Außerdem wird auch die Lösung der SchülerInnen für das fehlende Bild in Betracht gezogen und die Anzahl der Bilder, die tatsächlich in den Texten vorkommen, gezählt.

#### *Aufgabenbewältigung*

Für die fünf Bilder der Tulpenbeet-Geschichte liegt ein Skript vor, das bei der Bewertung der Texte der SchülerInnen herangezogen werden soll, um zu beobachten ob sie alle Bilder verschriftlicht haben oder ob ihnen eventuelle Bilder fehlen. Dieses Skript lautet folgendermaßen:

---

<sup>13</sup> Die Namen der Volksschulen werden hier mit den Anfangsbuchstaben codiert angegeben, da die Daten in der Form erhalten wurden.

Auf Deutsch:

*Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.*

*Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.*

*Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.*

*Das Mädchen fotografiert den Mann im Blumenbeet.*

*Das Foto vom Mann im Blumenbeet wird angesehen.*<sup>14</sup>

Auf Türkisch:

*Fotoğraf makinalı bir adam çocuklara oturmaları için bir bank gösteriyor.*

*Adam bankta oturan çocukların resmini çekiyor.*

*Adam laleliğin içine düşüyor; fotoğraf makinası da o arada elinden düşüyor.*

*Kız çocuğu lalelikteki adamın fotoğrafını çekiyor.*

*Adamın lalelikte çekilmiş fotoğrafına bakılıyor.*<sup>15</sup>

Im Auswertungsbogen gibt es eine Tabelle, in der jede oben beschriebene Szene je nach Ausführlichkeit in eine Kategorie eingeordnet wird und demnach Punkte bekommt. Wenn sie gar nicht erwähnt wird, gibt es keinen Punkt, wenn sie nur angedeutet wird, einen Punkt, bei einer einfachen aber unvollständigen Beschreibung zwei Punkte. Drei Punkte gibt es für die Kategorie einfach und vollständig und die höchste Punkteanzahl von vier, wenn eine Szene ausführlich dargestellt wird. Die höchstmögliche Punkteanzahl, die erreicht werden kann, beträgt 20.

Die genauere Beobachtung der 24 Texte auf Türkisch bzw. 21 Texte auf Deutsch zeigt folgende Ergebnisse:

Alle teilnehmenden Kinder haben die abgebildete Geschichte verstanden und in ihren Texten in verschiedenem Ausmaß wiedergegeben. Der Handlungsverlauf in den Bildern findet sich in den Texten der SchülerInnen wieder. Die niedrigste Punkteanzahl beträgt fünf und die höchste 16, jeweils von nur einem Kind. Interessanterweise sind beide Kinder aus derselben Klasse. Die meisten

---

<sup>14</sup> Der Auswertungsbogen wurde von Mag.<sup>a</sup> Springsits zur Verfügung gestellt.

<sup>15</sup> Ebd.

SchülerInnen erreichten acht Punkte und der Rest ist eher gleichmäßig zwischen fünf und 16 Punkten verteilt.

Hier die beiden „Randtexte“ zur Veranschaulichung:

*iki cocuk Burda oturyolay fotrafan cekiyoy baba yere düşüyor, Çocuklar Babalarini* (Schüler E aus der Schule D)

*Bir gün Ece, Mert ve Babası Parka gelmişler. Babaları demişki: „şu Banka oturunda sizin Fotarafınızı çekiyim.“ Ece ve Mert Banka oturmuşlar Babası Fotoraflarını çekmiş. Ece demiş ki: „simdi de sen otur. Ben seni çekeğim.“ Babası oturmuş Ece tam çekerken Babası yere düşmüş. Ece Fotorafa bakmış ama orda Babası yere düşmemişti?* (Schülerin C aus der Schule D)

Anstelle einer Übersetzung dieser Texte, werden die deutschen Texte der beiden Kinder zum Vergleich angeführt, da sie in der Kategorie Aufgabenbewältigung beinahe identisch sind:

*Papa mit zwei Kinder fotgrafian* (Schüler E aus der Schule D)

Bei der türkischen Schreibaufgabe konnte der Schüler E fast drei Szenen mit seinem Text wiedergeben, seine deutsche Beschreibung enthält nur die zweite Szene.

*Mini und Tomi gehen mit seinem Papa im Park. Papa sagt: „sitzt in den Bank und ich Fotografiere euch.“ Die Kinder haben sich in den Bank gesetzt der Papa hat die Mini und Tomi fotografiert. Danach hat der Papa zur Mini gezagt Jetzt Fotografiere du mich. Mini hat den Kamera genommen und gezagt: „gehe zu diesem Blumen und ich Fotografiere dich.“ Papa hat sich zu den Blumen hin gezagt. Als die Mini gerade Fotografieren wollte ist der Papa runter gefallen die Mini hat aber gerade Fotografiert. Der Tomi ist zu ihren Papa gerand die Mini hat die Foto angeschaut aber dort war der Papa nich runtergefallen?* (Schülerin C aus der Schule D)



Bei der Analyse der einzelnen Szenen wird ersichtlich, dass in elf türkischen Texten auf die letzte Szene vergessen wurde, diese hörten damit auf, dass der Mann, der im Tulpenbeet liegt, fotografiert wird. Die Anfangsszene mit der Bitte des Mannes die Kinder mögen sich setzen, wurde am zweithäufigsten ausgelassen, in fünf Texten fängt die Geschichte damit an, dass der Mann die Kinder fotografiert. Die dritte Szene mit dem Sturz ins Tulpenbeet kam in jedem Text vor. Es sind nur fünf Texte, die alle Szenen beinhalten und vollständig sind.

Auch in den 21 deutschen Texten gibt es nur fünf komplette Texte in Bezug auf die Szenen. Der Anfang mit der Bitte bzw. der Anweisung des Vaters zum Hinsetzen auf die Bank fehlt lediglich bei zwei Texten. Die Schlusszene mit der Beobachtung des Fotos wurde auch hier am meisten ausgelassen, nämlich in 13 Texten. Das Bild mit dem Fragezeichen haben alle Kinder auch auf Deutsch mit dem Sturz ins Tulpenbeet richtig beschrieben.

### *Literarische Elemente*

Die Gestaltung des Anfangs, die Ausführlichkeit der Exposition, die Gestaltung des Schlusses und in der vertiefenden Beobachtung die narrativen Gestaltungselemente sind die Kriterien, die unter dem Namen „literarische Elemente“ beobachtet werden.

Genauer geht es dabei darum zu beobachten ob der Text beispielsweise eine Überschrift hat oder ob eine formelhafte Einleitung stattfindet bzw. ein ausführlicher Kontext hergestellt werden konnte. Außerdem wird analysiert ob die Aktanten, die Handlungszeit, der -ort oder die laufenden Aktivitäten eingeführt werden. Das Ende des Texts wird auch unter die Lupe genommen und es wird nach einem formelhaften Schluss oder einem einfachen „Ende“ gesucht bzw. wieder eine ausführliche Kontextherstellung.

Narrative Gestaltungselemente sind direkte Reden, indirekte Reden, Verbalisierung von Empfindungen, Verbalisierung von Wünschen und Absichten, Verbalisierung von inneren Zuständen, stilistische Wiederholungen, Lautmalerei und die Markierung von Plötzlichkeit. Etwa die Hälfte der Texte in beiden Sprachen, können gar keine literarischen Elemente vorweisen und in den restlichen kommen die Elemente in den verschiedenen Bereichen verteilt vor, entweder in der Anfangsgestaltung, in der

Exposition oder am Schluss bzw. als narratives Gestaltungselement. Bei den letzteren waren die direkten Reden am häufigsten.

Hier ein türkisches Textbeispiel, bei dem die Verfasserin mit einer sehr ausführlichen Einleitung beginnt, und zwar mit dem türkischen Pendant zum Märchenbeginn „es war einmal“. Danach führt sie die Personen ein und beschreibt auch genau den Dialog zwischen dem Fotografen und den beiden Kindern.

*„Bir varmış Bir yokmuş evlen zaman icinde karvur zaman icide Bir gün Bir kız Birde oğlan varmış ikisi Parkda kezerken Birden fotorafcı görmüşler fotorafçıda fotorafçıda Böyle demiş „Gelin gelin gelinde sizin hotoraflarinizi çekiyim“, demis. onarda Bir Panka oturmuş fotorafçıda faflarını tam cekerken Adam Tüm yeri çiçek olan yere Tüşmüş kız da onun resmini cekmiş o çekdiğ resmide eline almış.“<sup>16</sup>*

#### *Auswertung der ausgelassenen Szene*

Das dritte Bild mit einem großen Fragezeichen sollen die SchülerInnen so beschreiben, dass einerseits eine Begründung für den Sturz des Mannes ins Tulpenbeet ersichtlich wird, andererseits die Aktion der Kinder kurz thematisiert wird. Dieser Erwartung werden neun Kinder mit ihren türkischen Texten gerecht, vier schreiben entweder die Begründung des Sturzes oder geben die Handlung der Kinder wieder und der Rest keines von den beiden.

Mit ihren deutschen Texten erfüllen wieder neun Kinder die Anforderung die Begründung des Sturzes des Mannes und die Aktion der beiden Kinder zu beschreiben. In fünf Texten fehlen beide Komponenten komplett, drei SchülerInnen haben nur die Begründung angegeben, während in vier Bildbeschreibungen nur die Handlung der Kinder zu lesen ist.

Textbeispiele, in denen beide Komponenten vorkommen, sowohl der Grund des Sturzes ins Tulpenbeet als auch die Handlung der Kinder im Bild mit dem Fragezeichen:

---

<sup>16</sup> Schülerin S. aus der Volksschule D

*„Der Fotograf kommt und sagt setzt euch hin.  
Dann Fotografirt der Fotograf die Kinder.  
Dann ist das Mädchen aufgeschrien.  
Dann hat das Mädchen den Fotograf geschupst.  
Zum Schluss ist der Fotograf auf die Blumen gefallen.“<sup>17</sup>*

*„hey çocuklar geçin şuraya sisi fotografien edim.  
çocuklar danga oturmuş fotografçı onarı fotografien edmiş.  
Sonra çocuklar fotografçıyı çiçeklere iteklemişler.  
Sonra çocuklar fotografçıyı fotografien edmiş.  
Sonra yakalamacılık oynamışlar.“<sup>18</sup>*

Im zweiten Text beschreibt der Schüler B die ausgelassene Szene so, dass die Kinder den Fotografen auf die Blumen schubsen und ihn dann fotografieren. Er beendet seine Geschichte auch kreativ: Dann spielten sie Fangen.

#### *Anzahl der Bilder*

Bei der Schreibaufgabe, die auf Türkisch zu bewältigen war, haben fünf Kinder alle fünf Bilder in ihrem Text beschrieben. Der Großteil von 15 Schülerinnen schilderten vier Bilder, in drei Geschichten kamen drei Bilder vor und ein Schüler schrieb nur über zwei Bilder.

Alle fünf Bilder finden sich auch in fünf von den 21 deutschen SchülerInnen-texten vor. Beinahe die Hälfte, nämlich zehn Kinder konnten vier Bilder mit ihren Geschichten beschreiben, weitere fünf haben drei Bilder geschildert und ein Schüler konnte über nur ein Bild erzählen.

---

<sup>17</sup> Schülerin M. aus der Volksschule D

<sup>18</sup> Schüler B aus der Volksschule D

Somit kann festgehalten werden, dass die Kategorie Aufgabenbewältigung in der Testgruppe in beiden Sprachen ähnliche Ergebnisse vorweist und es keine größeren Differenzen zwischen den türkischen und den deutschen Texten gibt.

### **3.3.2 Wortschatz**

Hier werden die einzelnen Wortarten Nomen, Verben und Adjektive bzw. Adverbien aufgelistet, die in den verschiedenen Texten vorkommen.

Die Anzahl der verschiedenen Wortarten, die in den Texten der SchülerInnen vorkommen sind ähnlich. In den türkischen Texten lassen sich 26 Verben, 30 Nomen und 2 Adjektive zählen. Die deutschen Bildgeschichten beinhalten 27 Verben, 23 Nomen und 3 Adjektive.

Der einzige größere Unterschied zeigt sich bei den Nomina, da auf Türkisch sieben Namenwörter mehr verwendet wurden als in den deutschen Texten, doch hier muss beachtet werden, dass die letzteren von weniger Kinder geschrieben wurden. Auffällig ist die mindere Anzahl der Adjektive in beiden Sprachen.

Interessant ist die Beobachtung, dass in beiden Sprachen das Wort, das der Schreibaufgabe den Namen gegeben hat- die Tulpe- nur ein Mal vorkommt. Das Tulpenbeet bzw. die Tulpen wurden in beiden Sprachen in den meisten Texten als „die Blumen“ beschrieben, in den deutschen Texten kommt auch „Wiese“ dafür vor. Auf türkisch erkannten zwei Kinder die Blumenart als Rosen und ein Kind schrieb als Garten davon.

Es folgen zwei Tabellen mit den türkischen und deutschen Wörterlisten aller Texte, unterteilt nach den Wortarten:

<b>TÜRKİSCH</b>		
<b>Verben</b>	<b>Nomen</b>	<b>Adjektive/Adverbien</b>
fotoğraf çekmek (22)	fotoğraf (20)	büyük
düşmek (20)	çocuk(lar) (19)	güzel
oturmak (19)	baba (16)	
demek (10)	bank (10)	
gitmek (6)	kız (8)	
almak (6)	çiçek (7)	
geçmek (4)	fotoğraf makinası (6)	
itmek (3)	adam (6)	
istemek (3)	fotoğrafçı (5)	
bakmak (3)	park (5)	
gelmek (3)	yer (4)	
yapmak (2)	resim (3)	
yatmak (2)	anne (2)	
görmek (2)	el (2)	
olmak (2)	gül (2)	
kalkmak	kardes	
adım atmak	adım	
tutmak	lale	
göstermek	bahçe	
korkmak	ev	
oynamak	aile	
söylemek	çit	
çekmek	kamera	
gezme	yakalamacılık	
gülmek	zaman	
vermek	gün	
	oğlan	
	abla	
	boyun	
	sandalye	

DEUTSCH		
Verben	Nomen	Adjektive/Adverbien
fotografieren (15)	Kinder (18)	gut
fallen (14)	Blumen (12)	groß
sagen (10)	Foto (12)	unabsichtlich
sitzen (9)	Bank (11)	
machen (6)	Mann (9)	
(hin)setzen (6)	Papa (7)	
gehen (4)	Mädchen (5)	
nehmen (4)	Vater (4)	
liegen (3)	Park (4)	
wollen (3)	Fotograf (2)	
kommen (3)	Schritt (2)	
aufstehen (3)	Hand (2)	
schubsen (2)	Fotoapparat (2)	
stolpern (2)	Mama	
finden (2)	Bruder	
sein	Boden	
tun	Schluss	
halten	Bursche	
mögen	Bub	
umfliegen	Kamera	
rennen	Wiese	
sehen	Tulpe	
anschauen	Frau	
können		
hinlegen		
lachen		
schauen		

### 3.3.3 Bildungssprachliche Elemente

Unter bildungssprachlichen Elementen sind Nominalisierungen, Komposita, Adjektivische Attribute, Passivformen und Konjunktiva zu verstehen laut dem Text von Gantefort und Roth. (vgl. Gantefort, Roth 2008, S.31)

Im Auswertungsbogen zur Schreibaufgabe, das von Gantefort, Reich und Roth zusammengestellt wurde, wird diese Kategorie mit „Ausdruck von Expressivität“ betitelt und setzt sich zusammen aus konnotativen Partikeln, Partikel zur Herstellung von Bedeutungszusammenhängen und Ausrufen.

In den Texten der SchülerInnen aus der Testgruppe finden sich zu diesem Bereich kaum Elemente. Da die Kinder auch erst in der zweiten Schulstufe waren, als sie ihre

Texte verfasst hatten, wäre die Verwendung solcher Elemente auch nicht realistisch für ihr Sprachniveau.

Folgende Beobachtungen sind die einzigen, die zu dieser Kategorie gemacht werden konnten:

In einem deutschen Text waren die Ausrufe „Ups!“ und „Wow!“ zu lesen.

*„...ups! Der Mann schtolpat.*

*Er liegt auf den Blumen.*

*WoW, ur gutes Foto.“<sup>19</sup>*

In der türkischen Bildbeschreibung des gleichen Schülers findet sich der Ausruf „Olamaz!“, außerdem verwendet er die konnotative Partikel „için“.

*„...güzel olması için geri geri gidiyor.*

*Olamaz!*

*Adam düşüyor.“<sup>20</sup>*

Weitere Elemente sind die konnotativen Partikeln „geri“ und „için“, die sich in einem türkischen Text finden lassen:

*„Cocukları banka oturtuyor ve güzel olması için geri geri gidiyor.“<sup>21</sup>*

### **3.3.4 Satzverbindungen**

Die letzte Kategorie, die zu beachten ist, ist die der Syntax, genauer die Satzarten und Konjunktionen und Adverbien.

Die Kinder der Testgruppe schrieben ihre Texte in beiden Sprachen größtenteils in einfachen, nicht zusammengesetzten Sätzen. Wenn sich Satzverbindungen gezeigt haben, dann waren diese auf Deutsch mit „und“ und „dann“ und auf Türkisch mit „ve“ und „sonra“, die dieselbe Bedeutung haben. Wieder in beiden Sprachen kamen auch in drei bzw. vier Texten Sätze vor, die eine direkte Rede eingebettet hatten.

---

<sup>19</sup> Auszug aus dem deutschen Text des Schülers E. aus der Volksschule O

<sup>20</sup> Auszug aus dem türkischen Text desselben Schülers

<sup>21</sup> Auszug aus dem türkischen Text des Schülers E aus der Volksschule O

### 3.3.5 Vergleich zwischen den türkischen und deutschen Tulpenbeet Texten der Testgruppe

Bei der Analyse der Texte aus der Schreibaufgabe-Tulpenbeet konnten im Vergleich zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Türkisch folgende Beobachtungen gemacht werden:

- Das Niveau in der Schriftsprache ist bei den SchülerInnen individuell betrachtet immer gleich bzw. sehr ähnlich. Es gibt keinen Fall, bei dem die schriftsprachlichen Kompetenzen sich signifikant in der einen oder anderen Sprache unterscheiden. Wenn eine Schülerin einen relativ korrekten, fließenden Text auf Türkisch verfasst hat zum Beispiel, dann ist ihr deutscher Text genauso.
- Umgekehrt zum vorherigen Punkt, zeigen sich auch Schreibschwächen bzw. fehlerhafte Texte auf individueller Ebene in beiden Sprachen. Wenn der deutsche Text eines Schülers viele Fehler beinhaltet oder unvollständig ist, dann schreibt er auch auf Türkisch nicht in kompletten richtigen Sätzen.
- Interferenzen gibt es vom Türkischen ins Deutsche nicht, zumindest sind sie in den vorliegenden Texten nicht ersichtlich. In die andere Richtung vom Deutschen ins Türkische sind sie vor allem in der Großschreibung der Wörter mitten im Satz zu sehen und auch in der Schreibung der türkischen Laute. Statt dem "ş" wird beispielsweise "sch" geschrieben oder das Zwielaute "ie" wird eingesetzt, obwohl es dafür keine Verwendung im Türkischen gibt.
- Die türkischen Buchstaben, die es im deutschen Alphabet nicht gibt, sind den SchülerInnen bekannt und werden vom Großteil auch richtig eingesetzt. Es gibt eine kleine Gruppe an Kindern, die die Buchstaben anscheinend kennen, aber sie in den falschen Wörtern schreiben und ein sehr geringer Teil der SchülerInnen hat gar keine türkischen Buchstaben im Text verwendet. Der einzige Buchstabe, der von fast keinem Kind verwendet wurde, ist das „ğ“, ein stummer Buchstabe, der im Sprechen meistens nicht zu hören ist, weil man eher den Vokal, der vor dem „ğ“ ist verlängert. Beispiel: *yağmur* (Regen) wird wie „*yaamur*“ ausgesprochen.



- In Bezug auf die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen haben die SchülerInnen die Erwartungen übertroffen. Etwa die Hälfte der TeilnehmerInnen setzte sie korrekt im deutschen Text ein. Da in den türkischen Texten, die vor den deutschen erhalten wurden, viele Wörter auch im Satz großgeschrieben wurden und dies nicht nur Nomen betraf, wurde davon ausgegangen, dass dies in der deutschen Bildgeschichte ebenso sein würde.
- Ein anderer Punkt, der in den deutschen Texten gut ausgefallen ist, ist die Verwendung von Artikeln. Nur bei fünf SchülerInnen können falsche Artikel gelesen werden, beispielsweise schreibt ein Schüler „*die Papa*“. Zwei Kinder haben beim Schreiben vollkommen auf die Artikel verzichtet. Hier findet sich dann ein Satz wie „*Papa fotografiert Kinder*“ wieder.

### **3.4 Kontrollgruppe**

Die Kontrollgruppe setzt sich aus neun Kindern zusammen, die aus insgesamt drei verschiedenen Schulen kommen. Ein Schüler ist aus der Volksschule D, fünf Schülerinnen sind aus der Schule F und die restlichen drei besuchen die Volksschule N. Von diesen neun TeilnehmerInnen sind die Bildgeschichten in beiden Sprachen vorhanden.

#### **3.4.1 Textbewältigung**

Die Erklärung zu den verschiedenen Kategorien und welche Kriterien in welchen Bereichen analysiert werden, wurde bereits bei den Informationen über die Testgruppe erläutert und wird deshalb hier nicht mehr wiederholt.

### *Aufgabenbewältigung*

So wie bei der Testgruppe wird auch hier mit dem Skript der einzelnen Szenen der Tulpenbeet-Schreibaufgabe jeder einzelne Text der SchülerInnen durchgeschaut und kontrolliert ob sie alle Szenen richtig erkannt und schriftlich festgehalten haben. Die höchste mögliche Punkteanzahl ist 20. Bei den türkischen Texten beträgt die niedrigste Punkteanzahl drei und die höchste 11. Die Texte dazu sind:

*„Bir Adam iki Çocu çekiyordu. Adam dediki Çocuklar şu sandalyeye oturun dedi Adam. Sizin Fotorafınızı çekicem, dedi ve Adam geriye giti sonrada yere düşüp çocuklarda o Adami o çiçeklerin içinde çekdiler. Sonrada Adam off acıdı dedi.”<sup>22</sup>*

Die erste Szene mit der Aufforderung des Mannes die Kinder sollen auf der Bank Platz nehmen ist hier vollständig vorhanden, die Schreiberin hat statt „auf die Bank“ „auf den Sessel“ gewählt. Die zweite Szene, in der der Mann die Kinder fotografiert, ist nur angedeutet. Die folgenden Handlungen, nämlich, dass der Mann ins Tulpenbeet hineinfällt und das Mädchen sich daraufhin fotografiert sind einfach und nicht vollständig wiedergegeben worden. Die letzte Szene mit dem Betrachten des Bildes wurde hier ausgelassen. Die ist der Text, der elf Punkte erreichte.

*„İki çoğçuk dolaşırken. birtane İnsan o çoğçuklarnın. fotarafını çekiçaken. gulerin içine düşdü.“<sup>23</sup>*

In diesem Text fehlen einige Szenen. Der Sturz ins Tulpenbeet, hier als „Sturz in die Rosen“ beschrieben wird explizit erwähnt und das Fotografieren der Kinder wird nur angedeutet. Alle anderen Handlungen sind nicht beschrieben worden.

---

<sup>22</sup> Schülerin A aus der Volksschule F

<sup>23</sup> Schülerin R aus der Volksschule F

Bei den deutschen Texten erstrecken sich die Punkte zwischen fünf und neun. Es sind je zwei SchülerInnen, die diese Punkteanzahl erreichen. Hier die Texte zur Veranschaulichung:

*„Ein Mann und Kinder Foto grafieren der Mann sagt Stellt euch so. Die Kinder sitzen auf einen Bank. Und der Mann gett zu nach hinten und fellt runter. Und die Kinder Foto grafieren der Mann. Der Mann sagt autschi Kinder.“<sup>24</sup>*

Dieser Text ist von der Schülerin, die auf Türkisch die höchste Punkteanzahl erreicht hat. Ihr deutscher Text ist eigentlich lang, beinhaltet allerdings nur drei Szenen und die auch nicht ausführlich. Deshalb erreicht sie damit laut Tabelle im Auswertungsbogen nur fünf Punkte.

*„Es sind zwei Kinder seine Vater wollte die Kinder Fotografieren Und die Kinder sitzen in Bank und seine Vater Fotografierte die Kinder die Vater wollte den Mädchen den Foto geben. Und die Mädchen wollte seine Vater Fotografieren. seine Vater ist im den Blumen gelegen. Und hat im Bank gesessen und hinter ist die Blumen.“<sup>25</sup>*

Auch dieser Text ist ein längerer, der aber nur zwei Szenen aus dem Skript beinhaltet. Der Schüler beschreibt, dass der Mann die Kinder fotografiert hat und dann auf die Blumen gefallen ist.

*„Die she Mann sakte komm hier ich Fotografier diech und deine kleine Brude Wir machen jetzt ciess. Sie schupst die Mann ins Blumen. Und dan Fotografiert diese Mann. Ha,ha,hah du schauast lustig aus.“<sup>26</sup>*

Das ist einer der Texte mit neun Punkten, da alle Szenen, wenn auch nur in Andeutung zu finden sind.

---

<sup>24</sup> Schülerin A. aus der Volksschule F

<sup>25</sup> Schüler H. aus der Volksschule N

<sup>26</sup> Schüler B. aus der Volsschule D

*„Der Vater fotografirt die Kinder. Die Kinder sitzen auf der Bank und der Vater fotografirt die Kinder. Die Kinder schubsen den Vater und die Mütter fotografieren den Vater. Und die Kinder haben jetzt die Foto von Vater.“<sup>27</sup>*

In dem zweiten Text, der neun Punkte erreicht, fehlt nur die erste Szene, die Restlichen sind zumindest ansatzweise vorhanden.

### *Literarische Elemente*

In fünf von den neun Texten aus der Kontrollgruppe lassen sich keinerlei literarische Elemente finden, die zu einer besonderen Gestaltung des Anfangs oder des Endes führen bzw. zur Ausführlichkeit der Exposition. Dies ist in beiden Sprachen der Fall. In einem Text kann man eine Anfangsgestaltung lesen, die allerdings nur im türkischen Text der Schreiberin vorkommt und im deutschen Text nicht.

Es gibt zwei Texte, in denen die literarischen Elemente parallel in den Sprachen vorkommen, einmal nur in der Gestaltung des Beginns und einmal in der Anfangs- und Endgestaltung.

Ein türkischer Text weist Elemente in allen drei Bereichen vor:

*„Cocuklar var ve babasi. dediki ben sizin fotorafını cekicegim.  
Cocuklar oturmuş babasi fotoraf cekmiş.  
Cocuklar demişki bende cekiceyim. Babasi cicekler üstüne yatmış.  
Sonra Babasi oturmuş ciceklerde arkasındaymış. Cocuklar babasını cekmiş.  
Sonrada eve gitmişler. Yemek yemişler. sonra yatmışlar.“<sup>28</sup>*

Der Schüler fängt seinen Text mit der Einführung der Personen an “es gibt Kinder und ihr Vater”. Er beschreibt auch genau die Situation, in der der Vater im Tulpenbeet liegt und schließt den Text mit einer Weiterführung der abgebildeten Geschichte ab. Am Ende heißt es nämlich “Dann gingen sie nach Hause. Sie aßen. Dann gingen sie schlafen.”

---

<sup>27</sup> Schülerin T. aus der Volksschule F

<sup>28</sup> Schüler H. aus der Volksschule N

Auch bei der Kontrollgruppe sind die direkten Reden beinahe die einzigen narrativen Gestaltungselemente. Ein Text beinhaltet auch die Verbalisierung eines Wunsches mit „der Mann will ein Foto machen“.

### *Auswertung der ausgelassenen Szene*

Es gibt nur zwei Texte, in denen die ausgelassene Szene gar nicht beschrieben wird, weder mit der Begründung des Sturzes ins Tulpenbeet noch mit der Aktion der Kinder. In einem Drittel der Kontrollgruppentexte haben die Kinder in beiden Sprachen die fehlende Szene sehr ausführlich beschrieben. Im Rest der Bildgeschichten ist entweder nur der Sturz des Mannes erwähnt oder nur die Aktion der Kinder.

Die Handlung der Kinder ist in den Texten, in denen sie beschrieben wird, eigentlich immer dieselbe, nämlich das Fotografieren des Mannes. Als Begründung für den Sturz des Mannes werden aber drei Möglichkeiten gefunden: Entweder fällt er ins Tulpenbeet in dem er ein paar Schritte nach hinten geht oder er wird von den Kindern geschubst oder er legt sich freiwillig auf die Blumen.

### *Anzahl der Bilder*

Es gibt zwei deutsche Texte, in denen alle Bilder beschrieben wurden, allerdings wird das letzte Bild nur angedeutet. In den türkischen Bildgeschichten fehlen ein bis zwei Bilder. Das Bild, das am meisten ausgelassen wurde, ist das letzte Bild. Der Großteil der Texte hört damit auf, dass der Mann fotografiert wird bzw. schon damit, dass er ins Tulpenbeet fällt.

Der eine Text mit allen Bildern ist der des Schülers B, der bereits bei der Szenenbeschreibung als Beispiel für die Erwähnung aller Szenen angegeben wurde. Er beendet seinen Text mit dem Satz „Hahaha, du schaut lustig aus“, was daraufhin deutet, dass das Foto angesehen wird, auch wenn dies im Text nicht explizit so steht.

Der zweite Text lautet folgendermaßen:

*„Er sakt sietzt. ich mache einen foto. Wir wilen auch eine foto machen. Okey mach habsa. Schauw.“<sup>29</sup>*

Auch hier wird mit dem letzten Satz, „Schau“ angedeutet, dass das Foto angesehen bzw. jemandem gezeigt wird.

### 3.4.2 Wortschatz

Die Wörter, die die SchülerInnen der Kontrollgruppe verwendeten, um ihre Geschichten zu verfassen, sind wieder in zwei Listen zusammengefasst:

TÜRKISCH		
Verben	Nomen	Adjektive/Adverbien
fotoğraf çekmek (9)	fotoğraf (8)	
oturmak (5)	çocuk (7)	
düşmek (4)	çiçek (4)	
demek (4)	baba (4)	
gitmek (3)	adam (3)	
kalkmak (2)	kız (2)	
itmek (2)	fotoğraf makinası	
istemek (2)	park	
poz vermek	fotoğrafçı	
çıkma	ev	
gelmek (3)	yer	
almak	resim	
yatmak	sandalye	
yemek	el	
bakmak	gül	
gülmek	kardeş	
gülümsemek	sandalye	
dolaşmak	poz	
	peynir	
	yemek	
	insan	

<sup>29</sup> Schülerin N aus der Volksschule N

DEUTSCH		
Verben	Nomen	Adjektive/Adverbien
sagen (6)	Kinder (7)	klein
fotografieren (5)	Foto (5)	lustig
machen (4)	Mann (4)	
sitzen (4)	Bank (3)	
wollen (4)	Mädchen (3)	
fallen (3)	Blumen (2)	
kommen (2)	Vater (2)	
schubsen (2)	Cheese	
nehmen	Fotograf	
stellen	Bruder	
gehen	Mensch	
schauen	Blumenwiese	
fragen		
dürfen		

Wenn die Wörterlisten in den beiden Sprachen verglichen werden, ist das erste, was auffällt, die leere Spalte der Adjektive und Adverbien im Türkischen. Im Deutschen sind es auch nur zwei Adjektive, die vorkommen und beide im selben Text, nämlich in dem vom Schüler B, der bereits vorher zitiert wurde.

Der zweite größere Unterschied zeigt sich in der Anzahl der Nomen. Im Türkischen sind es 21, während die deutschen Texte insgesamt 12 Namenwörter beinhalten. Bei den Verben ist die Differenz nicht sehr auffällig.

### 3.4.3 Bildungssprachliche Elemente

Hier können in einem türkischen Texten zwei Elemente gefunden werden, die konnotative Partikel „geri“ und der Ausruf: „of“.

die Textstellen dazu:

*„... Adam geriye giti sonrada yere düşüp çocuklarda o Adami o çiçeklerin içinde çekdiler. Sonrada Adam off acıdı dedi ...“<sup>30</sup>*

<sup>30</sup> Schölerin A. aus der Volksschule F

Dieselbe Schülerin verwendet auch in ihrem deutschen Text einen Ausruf, nämlich "Autschi!":

*"...Der Mann sagt autschi Kinder."*<sup>31</sup>

Außerdem gibt es noch in zwei anderen deutschen Texten die Ausrufe "Hahaha!" und "Hopsa!". Beide Texte wurde im Kapitel *Anzahl der Bilder* bereits zitiert.

#### **3.4.4 Satzverbindungen**

Die Kinder der Kontrollgruppe haben ihre Bildgeschichte zur Schreibaufgabe Tulpenbeet am meisten in einfachen Sätzen verfasst, in denen direkte Reden eingebettet waren. Die Satzverbindungen, die in den Texten vorkommen, sind "und" und "dann" und im Türkischen auch "ve" und "sonra". Dies ist aus den bisher zitierten Texten auch ersichtlich, deshalb werden hier nicht extra Texte oder Textstellen angeführt, damit es nicht zu Wiederholungen kommt.

#### **3.4.5 Vergleich zwischen den türkischen und deutschen Tulpenbeet Texten der Kontrollgruppe**

Nach einer vergleichenden Analyse der türkischen und deutschen Texte der Kinder aus der Kontrollgruppe konnten folgende Beobachtungen festgestellt werden:

- Die Vergleichbarkeit der Texte individuell gilt auch in der Kontrollgruppe. Die Kinder schreiben ähnlich lange bzw. kurze Texte und mit der ähnlichen Wortwahl in beiden Sprachen. Auch die Fehler in beiden Sprachen sind ähnlich vorhanden.
- Unvollständige Sätze oder fehlerhaft geschriebene Wörter erschweren in vielen Texten den Lesefluss und das Leseverständnis.

---

<sup>31</sup> ebd.



- Die Kinder verschriftlichen viele Wörter so wie sie gesprochen werden, es fehlen manchmal Buchstaben, deren Laute man im Mündlichen nicht hört oder Wörter werden nach der umgangssprachlichen Aussprache geschrieben. Beispiele dafür wären „der Mann wil“ statt „will“ oder „adam ik çoğun...“ statt „iki çocuğun“, „er sakte“ statt „er sagte“, etc.
- Außerdem sind Interferenzen zwischen den Sprachen zu erkennen, wenn die Texte verglichen werden. Es werden beispielsweise Buchstaben (-kombinationen) in den türkischen Bildgeschichten verwendet, die es im türkischen Alphabet gar nicht gibt: “düştü” statt “düştü” oder “poz werin” statt “poz verin”. Umgekehrt werden in die deutschen Texte türkische Laute bzw. Elemente eingefügt: “ya” statt “ja” oder “fotografiyerer” statt “Fotografierer” (gemein ist “Fotograf”) “okey” statt “okay”.
- Die Groß- und Kleinschreibung funktioniert allgemein noch nicht sehr gut. Die Kinder schreiben Wörter unregelmäßig groß bzw. klein, ein und dasselbe Wort wird beispielsweise im selben Text einmal großgeschrieben, dann wiederum klein. Dies gilt für die Texte in beiden Sprachen. Auch bei Satzanfängen schreiben die meisten SchülerInnen mit Kleinbuchstaben. Wenn Wörter großgeschrieben werden, dann betrifft das Nomen, Verben oder Adjektive gemischt.
- Die Artikelverwendung in den deutschen Texten zeigt sich auch noch sehr unregelmäßig und etwas willkürlich. Im selben Text kann es einmal „der Vater“ sein und dann im nächsten Satz „die Vater“ oder „die Mädchen“ und dann doch wieder „das Mädchen“.
- Bezüglich türkischen Buchstaben ist noch zu erwähnen, dass sie den Kindern durchaus bekannt sind und verwendet werden. Texte, in denen gar keine türkischen Buchstaben vorkommen, sind sehr wenige. der Einsatz der Buchstaben ist allerdings meistens nicht in den richtigen Worten. Es lässt sich zum Beispiel das Wort „çoğçuk“ lesen statt „çocuk“ oder „kış“ statt „kız“.

### 3.5 Elternfragebogen

Alle Kinder, die bei der Schreibaufgabe-Tulpenbeet mitgemacht haben, wurden gebeten einen Fragebogen<sup>32</sup> über ihre Eltern bzw. über ihre Familie auszufüllen.

Genauer geht es bei diesem Fragebogen darum drei Punkte zu erfassen:

1- Sprachen: unter diesem Punkt werden die Fragen nach den Personen gestellt, die gemeinsam mit den SchülerInnen in einem Haushalt leben und welche Sprachen die teilnehmenden Kinder mit welchen Kindern meistens sprechen. Ihre Antworten sollen sie in eine Tabelle mit den Spalten „Personen“ und „Sprache“ eintragen.

2- Sozioökonomischer Status: Hier wird zunächst nach der Anzahl der Bücher, die es bei den Kindern zu Hause gibt gefragt, es kann zwischen sechs Antwortmöglichkeiten gewählt und eines angekreuzt werden: Keine oder nur sehr wenige (0-10 Bücher),genug, um ein Regalbrett zu füllen (11-25 Bücher), genug, um ein Regal zu füllen (26-100 Bücher), genug, um zwei Regale zu füllen (101-200 Bücher), genug um drei oder mehr Regale zu füllen (über 200 Bücher) und „weiß nicht“.

Bei der nächsten Frage sollen die SchülerInnen ankreuzen welche der folgenden Dinge es bei ihnen daheim gibt: einen Computer; einen Schreibtisch, den sie verwenden können; Bücher, die ganz alleine ihnen gehören (außer ihren Schulbüchern); ein eigenes Zimmer; Internet; ein eigenes Handy; Musikinstrument(e); einen Fernseher allein für sie;

Danach folgen fünf Fragen zur Berufstätigkeit der Mutter, ob, wie viele Tage und wie lange sie arbeitet sollen die Kinder jeweils mit dem Ankreuzen ihrer Antwort unter drei Antwortmöglichkeiten beantworten. Die Fragen zur genaueren Berufsbeschreibung der Mutter und welche Tätigkeit sie in diesem Beruf ausführt, sollen mit den eigenen Worten beschrieben werden. Dieselben Fragen wiederholen sich dann auch für den Vater.

---

<sup>32</sup> Die ausgefüllten Fragebögen wurden von Mag.<sup>a</sup> Springsits zur Verfügung gestellt.

- 3- Bei dieser letzten Frage geht es um die literale Förderung der Kinder. Sie sehen eine Tabelle mit neun Sätzen und sollen bei jedem Satz zwischen drei Optionen ankreuzen wie oft dies auf sie zutrifft und dann noch ergänzen auf welcher Sprache dies stattfindet. Die Aussagen behandeln das Leseverhalten der Mutter, des Vaters, ob die Eltern den Kindern vorlesen, ob gemeinsam gelesen wird, ob das Kind alleine zuhause liest, ob es Geschichten schreibt, auch wenn dies nicht als Hausaufgabe gemacht werden muss, ob es zuhause den Computer benutzt, ob es noch einen anderen Unterricht außerhalb der Schule besucht und zuletzt noch ob es eine Bücherei besucht. Die Antwortmöglichkeiten sind: jeden Tag/fast jeden Tag, manchmal und nie/fast nie.

Die vorliegenden beantworteten Fragebögen wurden im Rahmen der Textanalyse miteinbezogen, dabei wurden der Fokus auf folgende Fragen gelegt:

- Wie beeinflussen die Berufe der Eltern die Schriftsprachliche Kompetenz der Eltern? Gibt es vielleicht eine Verbindung zwischen dem Berufsstatus der Eltern und dem Niveau der Kinder in ihren Texten?
- Wenn Kinder in einer Sprache stärker oder schwächer sind, gibt es da einen Zusammenhang zu den Sprachen, die zuhause gesprochen werden oder in denen zuhause gelesen wird?
- Wie beeinflusst das Leseverhalten der Eltern die Sprachkompetenzen der SchülerInnen? Kann eine Verbindung zu ihren Texten gezogen werden?

Es können mit den Ergebnissen aus dem Fragebogen auch weitere Bereiche wie Medienkonsum und Auswirkung auf die sprachlichen Fähigkeiten oder eigener Lern- und Rückzugsort der SchülerInnen zuhause in Verbindung mit den schulischen Leistungen etc. analysiert werden. Für die vorliegende Arbeit liegt der Fokus auf der bilingualen (Schrift-) sprachlichen Förderung, deshalb wurden die Fragebögen nur mit den drei oben erwähnten Fragen durchgeschaut.

Manche Beobachtungen, die fast alle Befragten betreffen, sind:

- Es gibt keine Berufe der Eltern, die einen Hochschulabschluss oder eine Matura benötigen. Ob die Eltern solch einen Abschluss haben, kann aus dem Fragebogen nicht erschlossen werden. Die Berufe, die die Kinder für ihre Eltern angegeben haben, sind jedenfalls keine, bei denen dieser Abschluss erforderlich wäre, wobei drei Kinder keine Auskunft über die Erwerbstätigkeit ihrer Eltern geben konnten.
- Außer bei zwei Kindern haben alle einen Computer daheim, den außer fünf SchülerInnen alle täglich oder mehrmals in der Woche benutzen. Da die Art der Benützung nicht erfragt wurde, gibt es keine Information wofür die Kinder den Computer verwenden, einige Kinder haben als Anmerkung zur Frage ihre eigene Verwendung notiert. Diese sind: um zu lesen, für die Hausübungen, für Spiele, für Filme, für Videos;
- Bis auf fünf Kinder haben alle angegeben, dass sie nie bzw. fast nie in die Bücherei gehen würden. Vier der fünf Kinder kreuzten „manchmal“ als Häufigkeit ihrer Büchereibesuche und eine Schülerin wählte „jeden Tag/fast jeden Tag“.
- Im Fragebogen gibt es zwei Bereiche, in denen die Kinder Sprachen angeben sollten. Erstens bei der Frage, mit welchen Familienmitgliedern sie sich auf welcher Sprache unterhalten und zweitens beim Leseverhalten, wer auf welcher Sprache liest bzw. auf welcher Sprache vorgelesen wird. Die Sprachen kommen in beinahe allen Fragebögen gemischt vor. In sieben Fällen gaben die Kinder an mit allen Familienmitgliedern Türkisch zu sprechen und auch da kommt das Deutsche spätestens beim Leseverhalten vor. Entweder liest ein Elternteil auf Deutsch oder es wird gemeinsam auf Deutsch gelesen bzw. dem Kind auf Deutsch vorgelesen. Es gibt nur einen Fragebogen, bei dem die einzige angegebene Sprache durchgehend Deutsch ist und Türkisch gar nicht vorkommt.

### **3.6 Vergleich zwischen der Testgruppe und der Kontrollgruppe**

Um es nochmals zu verdeutlichen, wird hier der Unterschied der Ausgangsposition der Testgruppe und der Kontrollgruppe erläutert:

Die Testgruppe besteht aus 24 SchülerInnen aus drei verschiedenen Volksschulen, an denen sie bilingual alphabetisiert werden. Wie der Unterricht funktioniert, wurde bereits im Theorieteil anhand von zwei Wiener Volksschulen als Beispiel erklärt.

Die neun Kinder aus der Kontrollgruppe setzen sich auch aus drei unterschiedlichen Volksschulen zusammen, an denen die Kinder einen türkischen Erstsprachunterricht besuchen, der ein bis zwei Mal die Woche als unverbindliche Übung stattfindet.

Auf die große Differenz in der Anzahl der Kinder der beiden Gruppen wurde in der Vergleichsanalyse Rücksicht genommen und folgende Punkte konnten beobachtet werden:

Aus den Texten beider Gruppen ist ersichtlich, dass die Schriftsprachentwicklung noch nicht beendet ist. Die Kinder haben ein Grundwortschatz in beiden Sprachen, sodass sie die Schreibaufgabe meistern können, allerdings zeigen sich noch häufige orthographische Fehler beim Einsetzen dieses Wortschatzes. Die Häufigkeit und der Grad dieser Fehler variiert natürlich sehr zwischen den einzelnen Texten.

In den meisten Texten der Testgruppe findet sich eine Textkohärenz, ein Zusammenhang zwischen den Sätzen und Szenen, die beschrieben wurden und dies auch in den Texten in beiden Sprachen. Man liest eine Geschichte und die Fehler, die in dieser Geschichte vorhanden sind, stören nicht den Leseverlauf und das Textverständnis. Die Texte der Kontrollgruppe allerdings erfordern mehr Konzentration und eine Mühe, um die Bildgeschichte lesen zu können.

Unvollständige Sätze oder Fehler in der Rechtschreibung lassen teilweise den Sinn nicht beim ersten Lesen erfassen und erfordern eine erneute Lektüre.

Wenn von den Texten die allgemeine Sprachfähigkeit der Kinder ersichtlich werden soll, dann kann man im Vergleich zwischen den beiden Gruppen auch sehen, dass bei den SchülerInnen der Testgruppe ein etwa gleiches Niveau in beiden Sprachen vorhanden ist und zwar so, dass sie sich im Alltag in beiden Sprachen ohne Probleme verständigen können. In der Schriftsprache zeigen sich die Fehler dann in der Rechtschreibung oder mit Grammatikfehlern. Die Art der Fehler, die zum Beispiel

in den deutschen Texten vorkommen, können sich allerdings auch in Texten von Kindern mit deutscher Erstsprache im selben Alter wiederfinden lassen könnten.

Die Texte der SchülerInnen aus der Testgruppe sind in den beiden Sprachen etwa gleich in Bezug auf ihren Umfang und der Vielfalt der Wörter. Die Unterschiede zwischen den Sprachen sind, wenn welche vorhanden sind, eher gering. Dies könnte so gedeutet werden, dass die bilinguale Alphabetisierung nicht zum Rückschritt einer der Sprachen führt und dass beide Sprachen eine Entwicklung zeigen. Diese muss nicht zeitgleich stattfinden, allerdings in einem längeren Zeitraum betrachtet, zeigen sich die Fortschritte in der bilingualen Förderung in beiden Sprachen.

Bei den Texten der Kontrollgruppe gibt es zwischen den Sprachen auch nur kleinere Niveauunterschiede. Die Texte sind individuell betrachtet wieder ähnlich in Bezug auf die Textlänge, die Wortwahl und die Fehler. Wenn dazu die Angaben aus den Fragebögen beachtet werden, sind Parallelen bemerkbar zwischen den zuhause gesprochenen bzw. überwiegend gesprochenen Sprachen und der stärkeren Sprache im Schriftlichen.

Interferenzen zeigen sich in der Testgruppe vom Türkischen ins Deutsche beinahe gar nicht, umgekehrt werden in manchen türkischen Texten Nomen mitten im Satz großgeschrieben oder beispielsweise statt dem „ş“ ein „sch“ verwendet bzw. ein „ie“ um ein einfaches „i“ auszuschreiben. In der Kontrollgruppe zeigen sich die Interferenzen zwischen den Sprachen in beide Richtungen. Details sind in der Textanalyse der Kontrollgruppe aufgelistet.

In der Fehleranalyse hinsichtlich Artikelfehler oder Groß- und Kleinschreibung zeigen die Texte aus der Testgruppe bessere Ergebnisse als die der Kontrollgruppe.

Die türkischen Buchstaben sind in beiden Gruppen im ähnlichen Ausmaß vorhanden und nicht immer richtig eingesetzt.

Hinsichtlich der Antworten aus dem Fragebogen zeigen sich in der Kontrollgruppe allgemein viele Verbindungen. Wenn ein Kind zum Beispiel angibt, dass daheim niemand regelmäßig liest und allgemein der Bezug zur Literatur nicht gegeben ist, wird die Erwartung aufgestellt, dass dieses Kind eine schwächere Schriftsprache haben wird und so ist es auch tatsächlich in den meisten Fällen. Umgekehrt wenn angegeben wurde, dass viel gelesen wird innerhalb der Familie und es viele Bücher

daheim gibt und man von einer Lesesozialisation sprechen kann, erwartet man sich einen guten Text von diesem Kind und auch da wird diese Erwartung erfüllt.

In der Testgruppe sind die Verbindungen zwischen den Fragebögen und den Texten der SchülerInnen nicht so linear. In den Fällen, in denen eine Leseförderung von Elternseite bereits ersichtlich ist, schneiden auch die Texte der Kinder eher gut ab. Aber wenn umgekehrt kein Bezug zu Büchern und zum Lesen aus dem Fragebogen erschlossen werden kann, gibt es dennoch Bildgeschichten, die mit den ersteren mithalten können. Die bilinguale Alphabetisierung scheint hier die mitgebrachte Benachteiligung eliminieren zu können. Der Text einer Schülerin aus der Testgruppe beispielsweise, die nach eigenen Angaben zuhause beinahe gar nicht literal gefördert wird, zeigt ein ähnliches Niveau wie der Text einer Schülerin aus der Kontrollgruppe, die sehr wohl daheim bezüglich Lesen gefördert wird.

Es folgen je zwei Texte aus den beiden Gruppen, die die aufgelisteten Unterschiede zwischen der Test- und Kontrollgruppe recht gut veranschaulichen:

*„Adam çocukları fotoraf etmek istiyor.*

*Çocukları banka oturtuyo ve güzel olması için geri geri gidiyor.*

*Olamaz!*

*Adam düşüyor.*

*İşte bu en güzel fotoraf oldu!“<sup>33</sup>*

*“Der Mann will ein Foto machen von zwei Kindern.*

*Er hat auch zwei Kinder gefunden.*

*ubs! Der Mann schtolPat.*

*Er liegt auf den Blumen.*

*Wow, ur gutes Foto.“<sup>34</sup>*

---

<sup>33</sup> Schüler E. aus der Volksschule O

<sup>34</sup> ebd.

*“Bir Adam Fotoraf boynunda varmis o diyorki çocuklara oturun nütffen. Osaman Fotaraf ediyor. Osaman bir kiş geldi. Fotarafını aldı ve osaman Adam korktı. Osaman Adam korktu ve düştü.”*<sup>35</sup>

*“Ein Mann mit ein Foto er sag die Kinder hinsetzen Bitte. Und dan Fotografirt er. Dann ist ein Mädchen gekommen. Dann ist der mann runtergefahren zu den Blumen. Und dan hat das Mädchen den mann Fotografirt.”*<sup>36</sup>

Diese beiden Texte wurden von Kindern aus der Testgruppe geschrieben, die im Fragebogen angegeben haben, dass sie zuhause fast nicht bzw. überhaupt nicht literal gefördert werden. Ein Punkt, der hier auch sehr gut sichtbar wird, ist die Vergleichbarkeit der Texte bezüglich der Länge und der allgemeinen Textgestaltung bzw. der verwendeten Wörter. Beide Kinder haben in beiden Sprachen etwa gleich lange Texte geschrieben und ähnliche Wörter eingesetzt, um die Bildgeschichte zu beschreiben. Dies ist eine Beobachtung, die sich in der Testgruppe auch wiederholt: zwischen den Texten in den zwei Sprachen lassen sich bei den einzelnen SchülerInnen keine signifikanten Unterschiede vermerken. Dies könnte zu der Schlussfolgerung geführt werden, dass es keine erkennbar „stärkere“ bzw. „schwächere“ Sprache bei den Kindern der Testgruppe gibt und dies wiederum könnte bedeuten, dass zumindest für diese Gruppe keine negative Auswirkung der bilingualen Alphabetisierung auf eine der beiden Sprachen nachverfolgt werden kann. Denn sonst müsste es SchülerInnen geben, die beispielsweise lange und sprachlich eher korrekte Texte auf Türkisch schreiben, aber im Deutschen eher schwache schriftsprachliche Leistungen zeigen.

Zum Vergleich werden jetzt auch die Texte von zwei Schülerinnen aus der Kontrollgruppe wiedergegeben, die behaupteten, dass ihre Eltern sie daheim literal fördern in dem sie selbst beinahe jeden Tag oder mehrmals in der Woche lesen, ihrem Kind vorlesen bzw. mit ihm gemeinsam lesen.

---

<sup>35</sup> Schülerin D. aus der Volksschule O

<sup>36</sup> ebd.



*„fotorafci dediki ourun.  
cocuklar otrdu.  
fotorafci arkaya giti.  
ve cicekelerin üstüne düstü.  
ve kiz onun fotorafini cekti.“<sup>37</sup>*

*„der Fotogiraiyer hat gesagt sztihin  
die kinder Haben gesizt  
und dann hat Fotogirfin gefallen  
und die Metchen hat der Fotografin foto gemacht die Metchen hat die Foto  
genimt.“<sup>38</sup>*

*„Iki çoğçuk dolaşırken. birtane Insan o çoğçuklernin. fotarafını çekiçaken.  
gulerin içine düşdü.“<sup>39</sup>*

*„Ein Mensch Fotografiet die zwei Kiender. Die Mensch falld dan im  
Bullumenwiese. Dann Fottografiet die kinder.“<sup>40</sup>*

Eine Beobachtung zum individuellen Textvergleich, der für die Testgruppe oben bereits ausgeführt wurde, gilt im Allgemeinen auch für die Kontrollgruppe. Die Texte der Kinder sind in ihrer Länge und der Wortwahl ähnlich. Feine Unterschiede zeigen sich in wenigen Texten in der Rechtschreibung, die wenn in einer Sprache besser funktioniert, dann eher im Deutschen sich um Nuancen fehlerfreier zeigt.

In den angeführten Texten ist auch der Einsatz der türkischen Buchstaben recht gut ersichtlich, in beiden Gruppen sind zwar Buchstaben bekannt und vorhanden, allerdings nicht immer richtig eingesetzt bzw. nicht überall vorhanden, wo sie sein sollten.

---

<sup>37</sup> Schülerin M. aus der Volksschule F

<sup>38</sup> ebd.

<sup>39</sup> Schülerin R. aus der Volksschule F

<sup>40</sup> ebd.

Ebenso sichtbar ist die Unregelmäßigkeit in der Groß- und Kleinschreibung in den Texten. In den Texten des ersten Schülers aus der Testgruppe funktioniert diese beinahe fehlerfrei, im zweiten Text aus der Testgruppe zeigen sich dann eher mehr Unregelmäßigkeiten. Die Texte aus der Kontrollgruppe haben beide eine unregelmäßige Groß- und Kleinschreibung. Dies ist auch für den Rest der beiden Gruppen repräsentativ.

Bezüglich der Artikel in den deutschen Texten, kommt durch die angeführten Texte der Unterschied zwischen der Test- und Kontrollgruppe auch gut zum Vorschein. Während sich in der ersteren nur in fünf Texten eine fehlerhafte Artikelverwendung zeigt, herrscht in der Kontrollgruppe allgemein eine Unregelmäßigkeit.

Um aufgrund der Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, nicht aus der Erwartungshaltung heraus, dass eine bilinguale Alphabetisierung beide Sprachen positiv beeinflusst, subjektiv zu bewerten, wurden die Texte ohne Gruppenbeschriftung, also ohne die Kenntnis, ob sie zur Testgruppe oder zur Kontrollgruppe gehören, analysiert. So sind die oben angeführten Beobachtungen und Schlussfolgerungen entstanden. Zuerst wurden die Texte nach den Auswertungskriterien klassifiziert und ihre Bewertung einzeln notiert und erst danach in die Gruppen zugeordnet.

### 3.7 Fazit

Im Theorieteil der vorliegenden Arbeit wurden Schulen aus Deutschland und aus Wien als Beispiel für eine bilinguale Alphabetisierung in Deutsch und Türkisch angeführt und die Ergebnisse aus ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen aufgelistet. Im Praxisteil hingegen wurden Texte von SchülerInnen analysiert und verglichen, die auch eine bilinguale Alphabetisierung genossen haben bzw. die in ihrer Erstsprache schulisch gefördert wurden. Die Beobachtungen aus der Bewertung wurden ebenfalls geschildert und mit Beispielen veranschaulicht.

In diesem Abschlusskapitel werden nun Parallelen zwischen den Punkten, aus den Berichten der Schulen aus dem ersten Teil der Arbeit und denen aus der Textanalyse im zweiten Teil gezogen und zusammenfassend angeführt.

Eine Erkenntnis aus der wissenschaftlichen Begleitung der Bilingualen Grundschulen in Hamburg war es, dass die zweisprachige Alphabetisierung die Sprachkompetenzen so beeinflusste, dass der Bildungsstand und der sozioökonomischer Status der Eltern, der sich normalerweise in den Schulleistungen der Kinder widerspiegelt, nicht mehr zu erkennen war. (vgl. Dirim u.a. 2009)

Diese Beobachtung konnte auch mit den Texten aus der Testgruppe gemacht werden. Im vorigen Kapitel wurde dies detailliert erläutert. SchülerInnen, deren Eltern Berufe ausüben, die keine Matura oder keinen Hochschulabschluss benötigen und die zuhause auch nicht literal gefördert werden, konnten dennoch sprachlich gelungene Texte verfassen. Die Unterstützung der Eltern und die Förderung der Kinder daheim ist natürlich ein sehr wichtiger Faktor für den schulischen Erfolg der SchülerInnen, den keine Schule missen möchte, allerdings scheint er durch die bilinguale Alphabetisierung nicht mehr die einzige Möglichkeit zu sein um Sprachdefizite zu verbessern.

Ein Punkt, der mit den Erkenntnissen aus dem Schulversuch in Berlin Kreuzberg verglichen werden kann, ist der der Interferenzen. Laut dem Bericht konnten keine Sprachvermischungen festgestellt werden. (vgl. Nehr u.a. 1988, Rösch 2001)

Dies konnte mit den Texten der Testgruppe für die Wiener Volksschulen teilweise bestätigt werden, aus denen die VerfasserInnen kommen. Zwar kann hier nicht gesagt werden, dass es gar keine Interferenzen gab, aber sie waren im Vergleich zur Kontrollgruppe weniger und nur vom Deutschen ins Türkische vorhanden. Detaillierte

Informationen dazu wurden bereits im Kapitel mit dem Vergleich zwischen den Gruppen angeführt. Bei den Beobachtungen zur Volksschule-Ortnergasse konnte auch festgestellt werden, dass hier im Testzeitraum die Interferenzen weniger wurden. Das heißt, dass diese Auswirkung nicht nur eine Einzellerscheinung ist, sondern durchaus sich als Ergebnis bilingualer Alphabetisierung zeigt.

Die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder aus der Testgruppe zeigen grob zusammengefasst bessere Ergebnisse als die der Kontrollgruppe. Die Groß- und Kleinschreibung oder die Verwendung der Artikel im Deutschen oder der Wortschatz im Türkischen sind hier nur manche Beispiele. Allerdings konnten sie nicht das Niveau der Texte erreichen, die gleichaltrige SchülerInnen in der Türkei zu der Schreibaufgabe verfassen würden. Eine ähnliche Erkenntnis geht auch aus der EUROPA-Studie hervor, die die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Beobachtung von den Staatlichen Europa Schulen in Berlin, präsentierte. (vgl. Möller u.a. 2017) Auch aus dem Kölner Schulbericht über drei unterschiedliche Sprachförderkonzepte kam hervor, dass die koordinierte bilinguale Alphabetisierung in mehreren sprachübergreifenden Bereichen wirksamer für eine ausgewogene Bilingualität war als die anderen Förderungsmöglichkeiten. (vgl. Reich 2011)

Der Bericht zur Volksschule-Ortnergasse schilderte bei den Ergebnissen zur Beobachtung, dass die bilingual alphabetisierten Kinder am Ende des ersten Schuljahres 60% aller Grapheme richtig schreiben konnten. (vgl. Springsits, Özcan 2012) Dieses Ergebnis bestätigt auch die Textanalyse der Tulpenbeet-Texte der SchülerInnen aus der Testgruppe. Alle teilnehmenden Kinder waren zum Zeitpunkt der Testung in der zweiten Schulstufe und in den erwähnten Texten waren der Großteil der Grapheme richtig eingesetzt.

Eine Frage, die allerdings durch die vorhandene Analyse nicht beantwortet werden konnte, ist die der allgemeinen fehlerhaften Orthografie in den Texten der SchülerInnen. Es sind gemischt in beiden Gruppen zu viele Mängel in der Orthografie vorhanden. Der Grund bzw. die Gründe dafür konnten im Rahmen der Beobachtung in dieser Arbeit nicht nachverfolgt werden. Einen Hinweis dazu könnte es im Bericht von Felix (vgl. Felix 1993) geben, da es dort heißt, dass die bilinguale Alphabetisierung in manchen Fällen störend auf die Orthografie auswirke, allerdings kann dies in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht bzw. bestätigt werden, da keine

Texte von monolingual geförderten Kindern zur Analyse vorliegen und der orthografische Vergleich nicht gezogen werden kann.

Wenn es um die Frage der Erstsprachenförderung in den Schulen geht, dann dreht sich der Diskurs meistens darum ob die Deutschsprachenkompetenzen nicht unter dem bilingualen Unterricht leiden. Im Bericht zur Wiener Volksschule-Ortnergasse kommt vor, dass das Erlernen der türkischen Schriftsprache dem Deutschen nicht schadet. Dieser Punkt wiederholt sich in mehreren Beobachtungen zu den bilingualen Schulen und kann im Rahmen der Textanalyse der Tulpenbeet Schreibaufgabe auch wiederum bestätigt werden. In den Texten der Testgruppe finden sich beispielsweise beinahe keine Interferenzen vom Türkischen ins Deutsche. Außerdem sind allgemein die Niveaus der SchülerInnentexte samt Fehler ähnlich. Würde sich die bilinguale Förderung negativ auf die Deutschkompetenzen auswirken, müssten die türkischen Texte viel besser als die deutschen Texte sein bzw. umgekehrt die deutschen Bildgeschichten eindeutig schwächere Leistungen als im Türkischen aufzeigen.

Wie bereits im Kapitel zur Bedeutung der Erstsprache allerdings schon erwähnt wurde, sollte der positive Einfluss auf die Zweitsprache nicht die ausschlaggebende Motivation zur Förderung der Erstsprache sein. Eine gut entwickelte Erstsprachenkompetenz führt zur allgemeinen Mehrsprachigkeit in den Schulen bzw. in der Gesellschaft und unterstützt auch das Konzept des lebenslangen Lernens, das in der vorliegenden Arbeit auch bereits mehrmals angeführt wurde, beispielsweise im Curriculum-Mehrsprachigkeit. Im Anfangskapitel über die Wichtigkeit und die Vorteile der Aufwertung der Mehrsprachigkeit wurde auch gezeigt, dass die Förderung der mitgebrachten der SchülerInnen nicht nur kognitive Fähigkeiten entwickelt, sondern auch ihre Persönlichkeit stärkt und sie mehr am Schulgeschehen teilhaben lässt.

Zusammenfassend kann also nochmals wiederholt werden, dass eine bilinguale Alphabetisierung dem Deutschspracherwerb keinerlei Schaden hinzufügt, sondern in den meisten Fällen sich sogar positiv auswirkt. Die Kinder mit Türkisch als Erstsprache profitieren auf jeden Fall von der Förderung ihrer Familiensprache, sowohl in Bezug auf die Sprachkompetenzen im Türkischen als auch mit der Überwindung der Nachteile, die durch den sozioökonomischen Status oder den Bildungsstand der Eltern ihnen mitgegeben werden. Die intensivere Beschäftigung

mit der Sprache nicht nur als Instrument, sondern auch als Gegenstand des Unterrichts führt zur Entwicklung von metasprachlichen Fähigkeiten, die wiederum den Erwerb beider und sogar weiterer Sprachen positiv beeinflussen bzw. erleichtern.

Um eine balancierte Zweisprachigkeit zu erreichen, reichen die vier Jahre der Volksschulzeit bzw. sogar nur die ersten zwei Schuljahre bis zum Abschluss der Alphabetisierung allerdings nicht aus. Dies wird auch im Bericht zur bilingualen Grundschule in Hamburg erwähnt. Unter der balancierten Zweisprachigkeit ist nach Apeltauer zu verstehen, dass beide betroffenen Sprachen unter günstigen Voraussetzungen erworben werden, ohne an Ausdrucksgrenzen zu stoßen und dass in beiden Sprachen hohe Kompetenzen erreicht werden. (vgl. Apeltauer 2001, S.629)

Außerdem braucht die Entwicklung der gesprochenen Sprache in einem Niveau, mit dem Alltagssituationen gemeistert werden können, laut Cummins etwa zwei Jahre. Die schriftsprachlichen Kompetenzen brauchen hingegen bis zu zehn Jahre. (vgl. Niebuhr-Siebert, Baake 2014, S. 160f.)

Um von all den genannten Vorteilen der bilingualen Förderung auch profitieren zu können, wäre es nach diesen Erkenntnissen viel besser, dass die Zeit der Förderung nicht nur mit der Volksschule begrenzt bleibt, sondern sich eventuell auf den Pflichtschulbereich allgemein oder besser sogar bis zur Matura ausbreitet.

Wichtige Faktoren für eine positive bilinguale Sprachentwicklung bei den SchülerInnen sind laut dem Kölner Schulbericht (vgl. Reich 2011) auch die Einstellung der Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit allgemein und ein sprachenfreundliches Schulklima.

Wie aus der vorliegenden Arbeit auch ersichtlich wurde, gibt es viele Möglichkeiten Bilingualität bzw. die Erstsprachen der SchülerInnen zu fördern. Konzepte, die koordiniert und methodisch, inhaltlich sowie zeitlich aufeinander abgestimmt durchgeführt werden, zeigen allerdings die besten Ergebnisse (vgl. Reich 2011) und sollten auch in dieser Form ihren Platz in österreichischen Schulen finden. Wenn schon so viele Sprachen vorhanden sind und durch die Kinder in die Schulen

mitgebracht werden, sollten alle auf die bestmögliche Art und Weise gefördert und entwickelt werden, damit die SchülerInnen selbst, aber auch allgemein die Gesellschaft von diesem sprachlichen Reichtum profitieren kann.

Den Abschluss der Arbeit soll ein Zitat vom Romanisten und Sprachwissenschaftler Mario Wandruszka bilden, das die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit, die in dieser Arbeit deutlich gemacht wurde, nochmals unterstreicht:

*„Mehrsprachigkeit bedeutet, daß(sic!) unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit.“*<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> <http://unipress.oeh-salzburg.com/sprachen-ohne-grenzen> (23.1.2020)

## 4 Quellenverzeichnis

### 4.1 Bibliografie:

Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Teilband 1. Ein internationales Handbuch. Walter de Gruyter. Berlin. S. 628-638.

Boeckmann, Klaus Börge; Aalto, Eija; Abel, Andrea; Atanasoska, Tatjana & Terry Lamb (2011): Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat (Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken)

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.

Caprez -Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

de Cillia, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: Çınar, Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Band 13. Innsbruck: Studienverlag S. 229-287.

Dirim, Inci; Mecheril, Paul; u.a. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.



Dirim, Inci (Hg.); Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag.

Dirim, Inci (2009): Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht. In: Röhner, Charlotte / Henrichwark, Claudia / Hopf, Michaela (Hg.): Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 95-102.

Fischer, Gero (1995): Alphabetisierung in der Muttersprache – Schulversuch Modell Kindermannngasse Wien. In: Gauß, Rainer; Harasek, Anneliese; Lau, Gerd (Hg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Wien: Jugend und Volk Verlag. S.185-200.

Fthenakis, Wassilios E.; Sonner, Adelheid; Thrul, Rosemarie; Walbiner, Waltraud (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München: Max Hueber Verlag.

Fürstenau, Sara; Gomorra, Mechthild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag: Wiesbaden.

Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument „Tulpenbeet“. In: Thorsten Klinger / Knut Schwippert / Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. (= FörMig Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 29-50.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit/ The Bilingual Controversy. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Heintze, Andreas (2003): Hauptsache Deutsch? – Von der Macht eines Commonsense und notwendigen Ansätzen, ihn aufzubrechen. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.): Schulweg in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 149-160.

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.

Krumm, Hans -Jürgen (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF- Mitteilungen 2/2008.

Lemmen, Gülay; Schwede, Sieglinde; Deriner, Betül (2003): KOALA – Die koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Ein Bericht über die Umsetzung von KOALA in Nordrhein-Westfalen. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.): Schulweg in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. Frankfurt am Main/London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 333-348.

Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2010): Materialien zum Band Bachelor/Master Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Möller, Jens; Hohenstein Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2017): Erfolgreich integrieren-die Staatliche Europa-Schule Berlin. Münster: Waxmann.

Nehr, Monika; Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla; Masuch, Sigrid (1988): In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Reihe „Interkulturelle Erziehung in der Grundschule“. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Neumann, Ursula (2011): Schulischer Wandel durch bilinguale Klassen. In: Fürstenau, Sara; Gomorra, Mechthild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag: Wiesbaden. S.181-190.

Neumann, Ursula; Reich, Hans Hermann (Hrsg.) (2009): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. Münster: Waxmann.

Niebuhr-Siebert, Sandra; Baake, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Reich, Hans Heinrich (2011): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In: Rosenberger, Peter (Hrsg.); Schroeder, Christoph (2016): Mehrsprachlichkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. DaZ-Forschung, Band 10. Berlin: De Gruyter. S.177-206.

Reich, Hans Heinrich; Roth, Hans-Joachim; Gantfort, Christoph (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. ( = FörMig Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 209-237.

Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Scharfenberg, Manuela (2008): Koordinierte Alphabetisierung (KOALA) in der Grundschule. In: Bainski, Christiane; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2008): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH., S. 57-60.

Springsits, Birgit; Özcan, Dženita (2012): Von mehrsprachigen Abc- Schützen und multiliteralen Tafelklasslerinnen. „Mehrsprachige Alphabetisierung“ an Wiener Volksschulen. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2012, S. 130-143.

Wegner, Anke; Dirim, Inci (Hrsg.) (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Band 1. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.

#### **4.2 Sitografie:**

Arslangilay, Selcen; Özdemir, Çağatay (2016): Third Generation Turkish Children and Bilingual Bicultural Education Models: Hessen State KOALA Project. In: Journal of Education and Future 10 (2016), S. 105-135. Online unter URL: [https://www.researchgate.net/publication/320020546\\_Third\\_Generation\\_Turkish\\_Children\\_and\\_Bilingual\\_Bicultural\\_Education\\_Models\\_Hessen\\_State\\_KOALA\\_Project](https://www.researchgate.net/publication/320020546_Third_Generation_Turkish_Children_and_Bilingual_Bicultural_Education_Models_Hessen_State_KOALA_Project) (16.12.2019)

Bayrhammer, Bernadette (2013): ABC auf Türkisch: Kein Widerspruch zum Deutschlernen. Migrantensprachen im normalen Unterricht sorgen für Debatten. Die Selzergasse ist eine von 15 Wiener Volksschulen mit einem Projekt der mehrsprachigen Alphabetisierung. In: Die Presse. Online unter URL: <https://www.diepresse.com/1412188/abc-auf-turkisch-kein-widerspruch-zum-deutschlernen> (4.1.2020)

BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderungen (2003) Heft 107: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Universität Hamburg. Online unter URL: <http://www.blkbonn.de/papers/heft107.pdf> (17.12.2019)

Brizic, Katharina; Hufnagl, Claudia Lo (2011): "Multilingual Cities" Wien. Bericht zur Spracherhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Online unter URL: [https://www.academia.edu/2465896/Multilingual\\_Cities\\_Wien\\_Bericht\\_zur\\_Spracherhebung\\_in\\_den\\_3.\\_und\\_4.\\_Volksschulklassen](https://www.academia.edu/2465896/Multilingual_Cities_Wien_Bericht_zur_Spracherhebung_in_den_3._und_4._Volksschulklassen) (25.11.19)

Ceri, Fatma (2008): Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen? Kenzingen: Centaurus Verlag. Online unter URL: <https://books.google.at/books?id=tgUDDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Fatma+Ceri%22&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwjZ77GK98bnAhUAAxAIHdPFBngQ6AEIKTAA#v=onepage&q&f=false> (10.2.2020)

Cummins, James (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research. Vol. 49, No. 2 (Spring, 1979). S. 222-251. Online unter URL: <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1169960.pdf?acceptTC=true> (23.01.2020)

de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. Online unter URL: [https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oesterr\\_dt\\_unterrichtssprache/Publikationen\\_Rudolf\\_de\\_Cillia/srdp\\_cillia\\_spracherwerb\\_migration\\_2011-10-11\\_f%C3%BCr\\_BIFIE.pdf](https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf) (23.1.2020)

Dirim, İnci; Döll, Marion; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2009): Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Unter Mitarbeit von Christoph Gantfort und Annette Grevé. Hamburg: Universität Hamburg in Kooperation mit der Universität zu Köln. Online unter URL: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/neumann/files/bericht-2009-bilinguale-grundschulklassen.pdf> (17.12.2019)

Englisch-Stölner, Doris; ÖZCAN, Dženita (2013): Mehrsprachige Alphabetisierung – zukunftsweisender Unterricht in mehrsprachigen Wiener Volksschulklassen. Sprachförderzentrum Wien. Online unter URL: [http://www.sfwien.at/images/sfz\\_img/lesecke/mehrsprachige\\_alphabetisierung.pdf](http://www.sfwien.at/images/sfz_img/lesecke/mehrsprachige_alphabetisierung.pdf) (2.1.2020)

Erfurt, Jürgen; Budach, Gabriele; Kunkel, Melanie (Hrsg.) (2008):  
Zweisprachig lehren und lernen. Frankfurt am Main: Peter Lang. Online unter URL:  
<https://heimatkunde.boell.de/de/2008/02/01/bilinguale-grundschulen-hamburg-ein-erfolgreicher-schulversuch> (1.1.2020)

Europäische Menschenrechtskonvention  
[https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_DEU.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_DEU.pdf) (06.11.2019)

EUROPA-Studie  
<https://www.europa-studie.uni-kiel.de/de> (26.12.2019)

FöRMIG-Flyer  
<https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/foermig-flyer.pdf> (15.01.2020)

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von  
Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-  
Kommission (BLK). Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft  
107. Online unter URL: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf> (23.01.2020)

Gräfe-Bentzien, Sigrid (2000): Evaluierung bilingualer Sprachkompetenz. Eine  
Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der  
Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB).  
Dissertation. FU Berlin. Berlin. Online unter URL:  
<https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/9324> (24.12.2019)

Jaitner, Thomas (2005): Interkulturelles Lernen im Unterricht an der  
Grundschule. Göttingen: Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V. Online  
unter URL:  
[http://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/5\\_interkult\\_Lernen.pdf](http://www.bildung-lsa.de/pool/schulqualitaet/5_interkult_Lernen.pdf) (16.12.2019)

Krumm, Hans Jürgen; Reich, Hans Heinrich (2011): Curriculum  
Mehrsprachigkeit. Online unter URL:  
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (4.1.2020)

MARILLE Projekt

<http://marille.ecml.at/MARILLE/BackgroundtotheMARILLEproject/tabid/2595/language/de-DE/Default.aspx> (27.11.2019)

Meier, Gabriela (2012): Zweiwegintegration durch zweisprachige Bildung? Ergebnisse aus der Staatlichen Europa-Schule Berlin. Online veröffentlicht. In: International Review of Education. Journal of Lifelong Learning. Netherlands: Springer Science + Business Media B.V., S. 335-352. Online unter URL: [https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2Fs11159012-9290-8.pdf](https://link.springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007%2Fs11159012-9290-8.pdf) (24.12.2019)

Nationaler Bildungsbericht 2018

[https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB\\_2018\\_Band1\\_v4\\_final.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf) (22.1.2020)

Pätzold, Margita (Hg.): Bilinguales Lernen an Berliner Schulen- Eine Auswertung besonderer Schulpraktischer Studien im September 2007. Online unter URL <https://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-421-9.volltext.frei.pdf> (26.12.2019)

Rahmenvorgaben der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)

<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/rechtsvorschriften/sesb-rahmen-2018.pdf> (26.12.2019)

Rösch, Heidi (2001): Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. Essener Linguistische Skripte EliSe – elektronisch. Jahrgang 1, Heft 1 (2001). S. 23-44. Online unter URL: [http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_1\\_2001\\_roesch.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_roesch.pdf) (17.12.2019)

Sprachförderzentrum Wien- Beschreibung und Aufgabenbereiche

<https://www.sfz-wien.at/index.php/ueber-uns> (13.01.2020)

Sprachförderzentrum Wien- Muttersprachliche Alphabetisierung

<https://www.sfz-wien.at/index.php/ueber-uns/80-sfz/116-m-alphabetisierung> (4.1.2020)

Staatliche Europa Schulen Berlin- Informationen und Überblick  
<https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/staatliche-europa-schule-berlin-847315.php> (24.12.2019)

Staatliche Europa Schulen Berlin- Flyer  
[https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/flyer\\_sesb.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/flyer_sesb.pdf) (26.12.2019)

Stadtteilschule am Hafen  
Links zum bilingualen Unterricht in Deutsch und Türkisch  
<https://schule-am-hafen.eu/profile/mittelstufe-neustadt/> (1.1.2020)  
<https://schule-am-hafen.eu/profile/oberstufe/> (1.1.2020)

Tulpenbeet Informationen  
<https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> (15.01.2020)

Zitat Mario Wandruszka  
<http://unipress.oeh-salzburg.com/sprachen-ohne-grenzen> (23.1.2020)

#### **4.3 Bildnachweise**

Auszug aus dem Curriculum Mehrsprachigkeit: Bildquelle ist das Curriculum Mehrsprachigkeit, S. 1 &3.  
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (4.1.2020)

Bildgeschichte Tulpenbeet: Bildquelle ist der Text von Gantefort und Roth  
Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument „Tulpenbeet“. In: Thorsten Klinger / Knut Schwippert / Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. (= FörMig Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 30.



Dimensionen der Auswertungskriterien der Schreibaufgabe Tulpenbeet  
Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur  
Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument  
„Tulpenbeet“. In: Thorsten Klinger / Knut Schwippert / Birgit Leiblein (Hrsg.):  
Evaluation im Modellprogramm FörMig. ( = FörMig Edition Band 4.) Münster:  
Waxmann, S. 31.

Fächeraufteilung an den SESB Schulen: Bildquelle ist der SESB Flyer  
[https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/flyer\\_sesb.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/besondere-schulangebote/staatliche-europaschule/flyer_sesb.pdf) (26.12.2019)

Grafik Ablauf der EUROPA Studie: Bildquelle ist die Homepage der EUROPA-  
Studie: <https://www.europa-studie.uni-kiel.de/de> (26.12.2019)

## **5 Anhang**

### **5.1 Abstract**

Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll untersucht werden ob und wie sich eine bilinguale Alphabetisierung in den Sprachen Deutsch und Türkisch auf diese Sprachen auswirkt. Mithilfe von Texten von SchülerInnen, die zur Schreibaufgabe des FÖRMIG Modellprogramms „das Tulpenbeet“ in beiden Sprachen verfasst wurden, soll dieser Frage nachgegangen werden. Die Texte werden nach bestimmten Auswertungskriterien bewertet und mit den Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Berichten zu bilingualen Schulen in Deutschland und Wien analysiert. Die theoretische Grundlage bilden Thesen zur Wichtigkeit der Förderung der Mehrsprachigkeit und der Erstsprache. Alternativen der Sprachentwicklung und Möglichkeiten zur Gestaltung von mehrsprachigem Unterricht werden mit bereits bestehenden Modellen und dazu notwendigen Materialien und Curricula dargestellt.

## 5.2 SchülerInnentexte

### 5.2.2 Testgruppe

Volksschule B:

Schülerin EB:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Susuklar Babasının Diyarına gidiyor,  
Babası Susukları Fotoğraflıyor Susuklar  
Babasını Çekimlerden Babası Laitive  
Susuk ve Susuk fotoğraflarını Püştüçamara



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Die Kinder setzen sich auf einer  
Bank, und da werden sie von ihrem Papa  
Fotoğrafiert Sie sind dann aufgeschrien.  
Und das eine Kind Fotoğrafiert den  
Papa, und der Papa ist in den büsch  
gefallen. Das Foto wurde dann  
gemacht.



Schüler ES:



### Burada neler olmuş?

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir aile parkta fotoğraf çekiyorlar babası aile çocukları fotoğraf çekiyor, babası düşüyor ki fotoğraf çekti, babası aile çekiyor.



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

zwei Kinder sind mit ihrem Papa in einem Park. Der Papa tut Fotos machen von seinen Kindern. Jetzt fotografirt das Mädchen ihren Papa und ihren Bruder. Der Papa fällt um das Mädchen fotografirt ihren Papa. Der liegt in den Blumen.



Schülerin HT:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş, Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Baba kızı çkini tutaracak, Babası fotoğraf çekiyor.  
Öz omanın babası oldu. Çiçeklere dağcı.  
Kız fotoğraf yaptı.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Mann hält sein Handy nach oben. Er macht  
ein Foto. Dann ist er wieder gefahren. Ein Kind  
Blumen angefallen. Das Mädchen hat Foto  
gemacht.

Schülerin ZV:

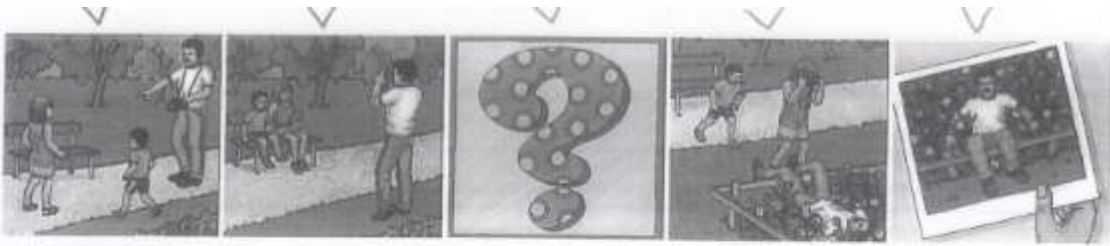


**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Baba ile çocuklar

Baba çocuklara çocuklar resminisi çekicem.  
Çocuklar banka oturuyor. Baba arkaya  
adımlar atıyor. Baba arkaya düşüyor  
çocuklar fotoğraf makinesini alıyor Baba'nın  
fotoğrafını çekiyor çocuklar.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Vater sagt Kinder sitzt in der Bank.  
Dann geht der Vater hinten 3 Schriete.  
Dann felt er auf die Blumen.  
Das Kind nehmt die Fotogravier und dann  
Fotograviert sein Vater das Kind.

Schüler FY:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Babası karteine otur diyor, Fotoğraf çekiyor  
onadan sonra Babası düşünür ondan sonra Babasının  
Kardesi Fotoğraf çekiyor ve fotoğrafı kiline  
alip bekliyor



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Mann sagt sitzt der Bank dan  
mach der Mann ein Foto der Mann  
geht hinten dan fält ins Boden  
der Mädchen macht auch eine Foto  
dan nimmt den foto ins Hand Bub  
und Mädchen.

Volksschule D:

Schülerin MB:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir varmış bir yokmuş.

1/ Bir Fotoğrafçı çocuklara oturun demiş  
çünkü Fotoğrafçı çocukları çekecek.

2/ Fotoğrafçı çocuklar çekecek.

3/ Sonra kız kalktı ve.

4/ Sonradan kız Fotoğrafçıyı itti.

5/ Ve çekeli Fotoğrafçıyı.





**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

1. Der Fotograf kommt und sagt setzt euch hier hin.

2. Dann fotografirt der Fotograf die Kinder.

3. Dann ist das Mädchen aufgeschrien.

4. Dann hat das Mädchen den Fotograf geschubst.

5. Zum Schluss ist der Fotograf auf die Blumen gefallen.

Schüler BD<sup>42</sup>:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

1. Önce çocuklar geçin suraya sisi fotografien  
çalm.
2. Çocuklar denge oturmuş fotografçıları  
fotografien edmiş.
3. Sonra çocuklar fotografçıyı fotografien  
edmiş.
4. Sonra çocuklar fotografçıyı çiçeklere  
resmişen.
5. Sonra yakalamacılık oynamışlar.

<sup>42</sup> Von diesem Schüler ist kein deutscher Text vorhanden.

Schüler DD:



### Burada neler olmus?

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Durdu dikei çocukları oturuk fotoğrafçkim,  
ve duran fotoğraf çekiyomus,  
ondan sonra adam dişüyo imus,  
adam durmus,  
adamın fotoğrafı almıs.



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Mann sagt setzt euch hier.  
Der Mann fotografirt Kinder.  
Und der Mann fligt unachtsam um.  
Und die Kinder fotografieren den Mann.  
Und der Mann ist Fotografier.

Schüler BI:



### Burada neler olmus?

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

cocukların ve babası fotoğrafla ediymiş çocukları banka  
oturmaya babası da fotoğrafladınmış, orda kirası kay  
gidermiş, düşünmüş in den Blumen und dann fotoğrafla  
maschine ruter getalen orda çocuklar fotoğrafla maschine  
d. dalmış orda Babasını çekmiş



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

die Kinder und der Papa haben fotoğrafla maschine  
und dann sitzen die Kinder eine Bank und dann  
fotoğrafla der Papa dann geht der Papa  
geht bisschen nach hinten und dann ist er  
ruter gefahren in den Blumen und dann haben die  
Kinder den fotoğrafla maschine genommen und dann  
haben die Kinder den Papa fotoğrafla

Schüler AK<sup>43</sup>:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Babam çocuklarımla Fotoğraf makinesine  
çekiyor. Babamda Cı Aen çüsiyye  
ından sonra çocuklarımla babasına  
çekiyor Fotoğrafılla Fotoğraf Makinesine

<sup>43</sup> Von diesem Schüler ist kein deutscher Text vorhanden.



Schüler ACK:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir Baba varmış onlara bir Buzga olar. 1  
ondan sonra onları çekmiş. 2  
ondan sonra güzel çekilmiş. 4  
ondan sonra Baba düşmüş. 5 3  
onların sonra düşmüşlere çekmiş Baba.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

der Vater Fotografier und der Vater sagt  
sitzt hier und dan Fotografier hat der Vater.  
und dan get schrit zurück.  
und dan get nochmal schrit. And dan  
ist dies Vater geralt und dan ist er ausgestorbet  
und da haben haben im Fotografier.

Schüler YÖ:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Fotografçı çocukların resmini çekmek istemiş.

Fotografçı çocuklara bank'a oturmalarını söylemiş.

Sonra bir çocuk adamı itmiş.

Sonra büyük çocuk fotoğraf makinasını almış.

En sonunda fotoğraf almışlar.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Die Fotografierin wollte die Kinder ein Foto machen.

Der Mann wollte die Kinder beim Bank Fotografieren.

Dann Schupst ein Kind den Mann. Da noch ist die Mann beim Blumen umgefallen dan Fotografierin großer

Kind den Mann. Dann hat großer Kind den Foto genommen.

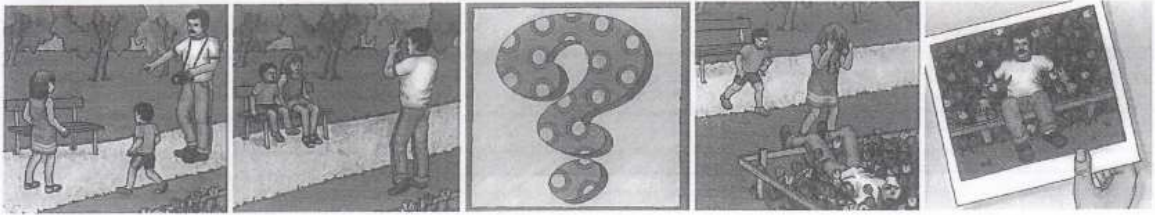
Schüler YY:



### Burada neler olmuş?

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Baba bir fotoğrafçıydı. Bir gün çocukları parkta, sonra çocukları  
kaybolmuştu. Baba çocukları Orhan Duman, çocukları Zeynep  
çocukları...



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Ein Vater singt sie selbst bei Bach. Die Fotoapparate die Kinder. Dann ist die  
Kamera geladen. Dann ist die Kinder den Fotoapparat wackelt. Dann bringen  
die Kinder Vater Fotoapparat!



Schülerin ŞA<sup>44</sup>:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir vakırmiş Bir vakırmiş evlen zaman  
icinde kaçır zaman icinde Bir gün  
Bir kız Birde oğlan varmış  
ikisi Parkda kezerken Birden  
foto rafarı görmüş Len foto rafarda  
foto rafarda Böyle dermiş, Gelin  
gelin gelinde sizin foto rafarını  
çekiyim, dermiş amrda Bir Parkta  
oturmuş foto rafarda foto rafarını  
çekerken Adamın Tüsm yer i ciyet  
olan yere Tüsmüş kız da onun  
resmini çekmiş o çektiği  
resmi foto rafarına almış.

<sup>44</sup> Von dieser Schülerin ist kein deutscher Text vorhanden.

Schüler EK:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

iki çocuk burada oturuyor. babası yanlarında oturuyor. babası yerde düşüyor. çocuklar babalarını



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Papa mit zwei Kindern fotografieren

Schüler HT:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

İki çocuk banka oturuyorlar. Babaları fotoğraf çekiyor.  
Baba yere düşüyor. Çocuklar Babalarını fotoğrafını  
çekiyor.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Kinder sitzen auf den Bank. Papa  
Fotoğrafını çekiyor. Papa ist heruntergefallen  
Kinder Fotoğrafını Papa

Schülerin CT:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir gün Ece, Mert ve Babası Parka gelmişler. Babaları demiş ki: "Şu Banka otururunda sizin Fotoğrafınızı çekiyim." Ece ve Mert Banka Oturmuşlar Babası Fotoğraflarını çekmiş. Ece demiş ki: "şimdide sen otur Ben seni çekeğim." Babası Oturmuş Ece tam çekerken Babası yere düşmüş Ece Fotoğrafa bakmış ama Orda Babası yere düşmemişti.



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Mini und Tomi gehen mit seinem Papa im Park. Papa sagt, „sitzt in den Bank und ich Fotografiere euch.“ Die Kinder haben sich in den Bank gesetzt der Papa hat die Mini und Tomi Fotografiert. Danach hat der Papa zur Mini gesagt „Jetzt Fotografiere du mich. Mini hat den camera genommen und gesagt: „gehe zu diesem Blumen und ich Fotografiere dich.“ Papa hat sich zu den Blumen hin gesetzt. Als die Mini gerade Fotografieren wollte ist der Papa runter gefallen die Mini hat aber gerade Foto grafiiert. Der Tomi - ist

zu ihren Papa gerand die Mini hat die Foto angeschaut aber dort war der Papa nich runtergefallen?

Volksschule O:

Schüler IS:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir gün bir adam fotoğraf çekmek istemiş.  
Parka gitmiş çocukları fotoğraf çekmiş.  
Bir gün birtane çocuk ablasıyla parka gitmiş.  
Orada fotoğraf çekmek isteyen adam görmüş.  
Sonra adam demiş ki oturaça outrun demiş.  
2si de oturmuş.  
adam fotoğraf çekmiş.  
sonra fotoğraf makinesini çocuklara vermiş.  
güllerin üzerine yatmış.  
çocuklar adamı çekmiş.  
SON

45

*Bir gün bir adam fotoğraf çekmek istemiş.  
Parka gitmiş çocukları fotoğraf çekmiş.  
Bir gün birtane çocuk ablasıyla parka gitmiş.  
Orada fotoğraf çekmek isteyen adam görmüş.  
Sonra adam demiş ki oturaça outrun demiş.  
2si de oturmuş.  
adam fotoğraf çekmiş.  
sonra fotoğraf makinesini çocuklara vermiş.  
güllerin üzerine yatmış.  
çocuklar adamı çekmiş.  
SON*

<sup>45</sup> Da der Text dieses Schülers unleserlich war, wurde er für die Analyse vom Originaldokument abgeschrieben und wird hier auch nochmals abgetippt.





### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Im Park war es so. Man der man magt Fotografie.

Er hat 2 kinder gesehen.

Er hat gesagt schat ich auch da mit dem Zorn.

Er hat die kinder fotografiert.

Dan hat er den kinder der fotograf Maschi  
gesehen.

Danach ist der man auf tulpen wäld geschit  
und hat sich hin gelegt.

Die kinder haben in fotografiert.

Schüler GV:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Baba fotoğraf çekiyor 2 çocukları,  
2 çocukları oturuyor Baba 1  
fotoğraf yaptı.  
Ben bilmiyorum!  
Baba düşmüş çocuklara kıs  
fotoğraf çekiyor. O zaman baba'nın  
fotoğrafı çekildi.





### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der papa fotografiert die 2 kinder

Ali und Melanie sitzen auf der

Bank papa ist am wiese und

papa fotografiert sie

Ich weiß nicht,

papa schaut auf die Blumen und

dan macht Melanie Foto.

und Foto ist gekommen.

Schülerin MY:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir gün 2 Çocuk Babasıyla Parka Gelmisler  
anran sonra Basi Çocuklarına demişki şu Banka  
Olunun dan Sisi Fotoğraf makinesiyke çekiyim demis  
anran sonra çocukları o Banka oturmuslar anran  
Sanma Onları Fotoğraf çekmis. Ve anran sonra  
Basi Gillerin içine düşmis ve Kızıda onu  
Fotoğraf çekmiş ve Bşayida Fotoğrafına Gillerini



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Sie gehen in einen park und dort sagt  
der Mann Können sie in a Bank sitzen kann  
ich euch Fotoğrafieren sagt der Mann ya sagt  
den Frau und dan feld der Mann über  
blumen und dan hatt der Frau denn  
Mama und dan haben sie gelacht.

Schülerin DB:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir Adam Fotoğraf boynunda var mis o  
diyorki çocuklara oturur nütfe,  
Osaman Fotoğraf ediyor. Osamen bir kiş  
geldi. Fotoğrafını aldı ve osaman Adam  
korktu. Osamen Adam Adam korktu ve düş-  
tü.



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Ein Mann mit ein Foto er sag die  
Kinder hinsetzen Bitte. Und dan  
Foto grafirt er. Dann ist ein Mädchen  
gekommen. Dann ist der mann runter=  
gefahren zu den Blumen. Und dan hat  
das Mädchen den mann Foto grafirt

Schüler EG:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Adam çocukları fotoğraflamak istiyor.  
Çocukları banka oturttu ve güzel olmaları için geri geri gidiyor.  
Olamaz!  
Adam düşüyor.  
İşte bu en güzel fotoğrafı oldu!



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Mann will ein Foto machen von zwei Kindern.  
Er hat auch zwei Kinder gefunden.  
Ist! Der Mann sitzt auf Pat.  
Er liegt auf den Blumen.  
Wow, ur gutes Foto.



Schülerin MM:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Babası çocukların fotoğrafını çekiyor sonra çocukları sandalyeye oturtuyor

Babası çekerken Kendisi cisimleri arasında Dişbü kısıda Babasını

Fotografına çekti. Onban sonra Kisi Fotoğrafını Annesine götürdü



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Mann will ein Foto machen & zwei Kinder

Er hat auch zwei Kinder gefunden.

erst Der Mann schiel Pap.

Er liegt auf den Plussen. WOW

## 5.2.2 Kontrollgruppe

Volksschule D:

Schüler BA:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bu Adama... dedi ki oturm ben sitti  
çekecey. Posverin hadi beraber Peynir  
dielim. Kısa hemen kaktı Adama. Itie  
Adam Çiçeklerin arasına tüşçti. Kısa  
nemen Adamin fotografını çekti.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Die she Mann sakte komm hier Ich  
Fotografier dich und deine kleine Brude  
Wir machen jetzt ciess. Sie schupst die  
Mann ins Blumen. Und dan fotografiert diese  
Mann. Ha, ha, ha du schaust lustig aus.

Volksschule F:

Schülerin MG:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

fotografci dediki surun.

sacuklar otordu.

fotografci arkaya gitti.

ve ciceklerin in üstüne düştü.

ve kız onun fotoğrafını çekti.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

der Fotografier hat gesagt szihin,

die Kinder Haben gesizt

und dann hat Fotogirfin gefallen-

und die Metchen hat der Fotografin foto gemacht

die Metchen hat die foto genimt.



Schülerin AK:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir adam iki çocu çekiyordu Adam dediki Çocuklar şu sandalyeye oturun dedi Adam. Sizin Fotorafınızı çekicem, dedi ve Adam geriye giti sonrada yere düşüp çocuklarda o Adami o çiçeklerin içinde çekdiler. Sonrada Adam off acıdı dedi.

46

„Bir Adam iki Çocu çekiyordu. Adam dediki Çocuklar şu sandalyeye oturun dedi Adam. Sizin Fotorafınızı çekicem, dedi ve Adam geriye giti sonrada yere düşüp çocuklarda o Adami o çiçeklerin içinde çekdiler. Sonrada Adam off acıdı dedi.”



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Ein Mann und Kindes Foto grafieren der Mann sagt sitz auf die sandale. Das Kind sitz auf einer Bank. Und ein Mann geht zu nach hinten und fällt um. Und die kinder Foto grafieren in Mann. Der Mann sagt ach ich Kinder.

<sup>46</sup> Da der Text dieser Schülerin unleserlich war, wurde er für die Analyse vom Originaldokument abgeschrieben und wird hier auch nochmals abgetippt.

Schülerin RŞ:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

İki çocuğu dolayınca + bir tane insan'ın  
çocuğuklarına fotoğrafını çektiğiken, gulerin  
işine oldu.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Ein Mensch fotografiert die zwei  
Kinder. Die Mensch fällt dann  
Bullerungsweise. Dann fotografiert  
die Kinder.  
Die Erde

Schülerin NA:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Bir adam ilk çocuğun fotoğrafını çekme istedi  
ondan sonra çekti. ~~bi~~ bilmiyorum. Sonra  
çocuklar onun fotoğrafını çektiler ~~sonra~~  
sonra adam kendi fotoğrafını bakıldı



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

der Mann will Foto machen und dann  
zwei Kinder kommen und der Mann sagte  
dabei ihnen Foto machen soll und die Kinder sagte  
ja und dann Mann machte die Kinder  
Foto. ?, und dann die Kinder machte  
die Mann Foto und dann sprach  
der Mann über Foto



Schülerin TI:



**Burada neler olmus?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

~~Bir Baba Bir Baba~~

Bir Baba Kısmi bir fotoğraf çekiyor. Sonunda Onlar babanın  
tarafından kaybolmuş. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş.  
Fotoğrafın onların elinde.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Vater fotografiert die Kinder. Die Kinder sitzen auf dem Boden  
und der Vater fotografiert die Kinder. Die Kinder sehen den Vater  
und die Mutter fotografiert den Vater. Und die Kinder haben jetzt ein  
Foto von Vater.

Volksschule N:

Schülerin HE:



**Burada neler olmuş?**

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

1. Babası fotoğrafını çekti.

2. Babası aradaki Oturma Oturma.

Çocukları yanında bende fotoğrafını çekti.

Çocukları fotoğrafını çekti.

Babası Babasının işine gitti.



**Was ist hier passiert?**

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Mann will von den Kindern Fotos machen.

Er hat schon von den Kindern Fotografiert.

Sie haben gefragt warum Foto von ihnen

→ Sie hat schon von dem Mann Fotografiert.

→ Er ist ein Mann.

Schüler HK:



### Burada neler olmuş?

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

- 1 Çocukları ve babasını bekliyor ve sonra fotoğrafını çekiyor.
- 2 Çocukları oturmuş babasını fotoğraf çekmiş.
- 3 Çocukları demişki ben de çekicuyum 4 Babası çiçekler üstüne yatmış.
- 5 Sonra Babası oturmuş çiçeklerde oturmuşdurmuş. Çocukları
- 6 babasını çekmiş. Sonrada eve gitmişler 7. Yemek yemişler.
- sonra yatmışlar.



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

- Es sind zwei Kinder seine Vater wollte die Kinder fotografieren  
Und die Kinder sitzen in Bank und seine Vater fotografische die Kinder  
die Vater wollte den Mädchen den Foto geben. Und die Mädchen wollte  
seine Vater fotografieren. & seine Vater ist im den Blumen gelegen. Und  
hat im Bank geessen und hinter ist die Blumen.



Schülerin NY:



### Burada neler olmuş?

Resimlere sırasıyla dikkatle bak ve gördüğün hikayeyi yazıya dök. Her resimle ilgili birşeyler yaz. Soru işareti olan yerdeki resim kaybolmuş. Kaybolan resimde sence neler olduğunu yaz.

Babası demiş onun resmini çekeceğim. Güllüm...  
Taba. Bide resim resmini çekmek istiyordu. O da demiş  
evet tamam. Güllümse.♡



### Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Was ist hier passiert?  
Er sagt süper. Ich mache einen Foto. Wir werden auch eine foto  
-machen. Okay macht das sein. Schreibe