

Inhalt / Contents

Gilles Breton, Giuliana Grego Bolli, Michaela Perlmann-Balme All different – all equal? Towards cross-language benchmarking using samples of oral production in French, German and Italian	5
Lothar Bredella Trans- oder Interkulturalität als Bildungsziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens?	21
Sylvia Schulze Das Lehrwerk als bildprägende Instanz? Die Landesbilder von Großbritannien und den USA bei Schülerinnen und Schülern unter dem Einfluss des Lehrwerks	43
Jutta Rymarczyk Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund	60
Sabine Doff/Matthias Trautmann „Von außen Standards (...) am System angelegt, das letzten Endes nicht verändert wird ...“ Unterrichtsentwicklung im Fach Englisch: eine Fallstudie	80
Wolfgang Mayer-Großkurth Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe	99
Richard Dawton Teaching English through Sitcom: Yes, Minister	120
Richard Matthias Müller Kritischer Blick auf das Konzept des „kommunikativen Englischunterrichts“	141
Christoph Edelhoff Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte	149

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-326100-7

aus Ausgabe 04 / 2010 ISBN 978-3-19-186100-1

2. Jahrgang, No 2, 2010

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.
Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin
der Fall ist.

Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund

Jutta Rymarczyk

Abstracts

Der Beitrag beschreibt eine Fallstudie zum Schriftspracherwerb einer traditionell geführten Hamburger Klasse und drei immersiv unterrichteten nach zwei Lernjahren, die zeitgleich im Deutschen und Englischen Lesen und Schreiben lernen bzw. mit dem Schriftbild beider Sprachen seit Schulbeginn arbeiten. In diesem Kontext werden mehrere Vergleiche vorgenommen: Die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund werden mit denen von Kindern aus einsprachigen Elternhäusern verglichen, die der Lernenden aus der Regelklasse werden denen der Immersionsklassen gegenübergestellt und schließlich ermöglicht die Hinzunahme von Daten aus Baden-Württemberg den Vergleich der Auswirkungen des Schrifteinsatzes ab Klasse 1 mit den Konsequenzen, die sich ergeben, wenn Lesen und Schreiben im Englischen erst ab Klasse 3 eingeführt werden. Die quantitativen und qualitativen Daten der Fallstudie, die neben Zahlenwerten durch anschauliche mündliche und schriftliche Originaltexte der Kinder vorgestellt werden, legen nahe, dass mehrsprachige Kinder bessere Ergebnisse aufweisen können als einsprachige und dass ein früher Kontakt mit der Schriftsprache des Englischen für alle Lernenden von Vorteil ist.

Cette contribution présente une étude comparative, concernant l'alphabétisation simultanée en langue allemande et en langue anglaise au niveau primaire dans une classe du type dit „traditionnel“ et trois classes du type dit „immersif“ après la deuxième année d'enseignement en Allemagne. Les analyses comparatives (se référant aux données disponible dans la région de Baden-Württemberg traitent de différentes dimensions et s'intéressent entre autres aux niveaux linguistiques atteints par les enfants provenant de famille de migration d'un côté et de famille monolingue de l'autre côté. De plus, l'étude compare l'impact du travail en classe selon le modèle dit „traditionnel“ d'une part et le modèle dit „immersif“ d'autre part. Finalement, l'étude s'intéresse aux effets de l'enseignement du code écrit de la langue auprès des jeunes élèves dès la première année du primaire. L'étude met en lumière les avantages d'une telle introduction du code écrit en langue étrangère dès la première année scolaire (par contraste à l'introduction du code écrit en troisième année du primaire). L'étude opère des analyses quantitatives et qualitatives. Les exemples de productions orale et écrite des jeunes enfants montrent que les enfants multilingues obtiennent de meilleurs résultats (par rapport à leurs camarades monolingues). De plus, l'étude met en lumière les avantages d'un contact précoce avec le code écrit de la langue étrangère enseignée.

The article describes a case study on the literacy acquisition processes of one traditionally taught class and three English immersion classes in Hamburg after two years of school. The children learn reading and writing in English and German simultaneously and have worked with the written form of both languages since their first day of school, respectively. A couple of comparisons can be drawn in this context: The achievement of children with migration backgrounds are compared to those of children from monolingual homes, and the achievement of learners from the traditional classroom to those of immersion students. Finally, by integrating data from Baden-Wurttemberg we can compare the consequences of working with the written form from grade one on with the results learners obtain who did not start reading and writing before grade three.

The quantitative and qualitative data of the case study, which are introduced numerically and through vivid authentic children's oral and written texts, strongly suggest that multilingual children achieve better results than monolingual children and that an early contact with the written form of English is of advantage for all learners.

Prof. Dr. Jutta Rymarczyk
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Fakultät für Kulturwissenschaften, Abteilung Englisch
Im Neuenheimer Feld 561
D 69120 Heidelberg
E-Mail: rymarczyk@ph-heidelberg.de

Der Beitrag beschreibt eine Fallstudie, die die Vorstudie zu einem dreijährigen Forschungsprojekt zum Schriftspracherwerb darstellt, das unter meiner Leitung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg läuft. Das Forschungsprojekt trägt den Titel „Bedingungen und Wege der Zweitalphabetisierung Englisch in den Grundschulklassen 1 + 2“ und soll zu einer empirischen Datenbasis führen, die zeigt, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise Grundschüler, insbesondere Erst- und Zweitklässler, die Schriftform des Englischen erwerben. Den Kindern mit Migrationshintergrund kommt dabei besondere Aufmerksamkeit zu, denn die Skepsis vieler Lehrkräfte und Eltern gegenüber einem frühen Einsatz der Schrift basiert auf der Befürchtung, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und prinzipiell schwächere Lernende durch das frühe Lesen und Schreiben in der Fremdsprache überfordert werden.

Unterschiedliche Sichtweisen auf den genauen Zeitpunkt der Einführung des fremdsprachlichen Schriftbildes

Eine empirische Datenbasis zum frühen fremdsprachlichen Schrifterwerb ist meines Erachtens ein wichtiges Forschungsdesiderat, denn während inzwischen fast überall Konsens darüber besteht, dass das Fremdsprachenlernen nicht erst auf der Sekundarstufe, sondern wesentlich früher erfolgen soll, ist man sich über den genauen Zeitpunkt der Einführung des Schriftbildes keineswegs einig. Allerdings wird in letzter Zeit doch zunehmend darauf hingewiesen, dass ein möglichst früher beziehungsweise ein mit dem Beginn des Fremdsprachenunterrichts erfolgreicher Kontakt mit der fremdsprachlichen Schriftsprache von Vorteil sein könnte. Mertens sprach sich im Kontext des Französischen bereits 2002 für eine „fremdsprachenpädagogische Chance“ (2002: 30) aus und Zaunbauer erwähnt 2007 das „Interesse [der Kinder] an dem Erwerb unterschiedlicher Schreibsysteme“ (2007: 46). Sie führt weiterhin aus, dass Erst- und Zweitklässler durchaus in der Lage sind, sich auf einer metalinguistischen Ebene mit der Schrift auseinanderzusetzen, nämlich „Prinzipien, auf denen die unterschiedlichen Schreibsysteme basieren, zu suchen und zu verstehen [...]“. Piske (2010) kommt nach einer ausführlichen Diskussion der Argumente gegen eine frühe Einführung der Schrift zu dem Schluss, dass die Besorgnis der Skeptiker einer fundierten Basis entbehrt. Die auftretenden Interferenzen zwischen Erst- und Zweitsprache haben laut Piske keine anhaltenden negativen Effekte auf die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten (Piske 2010).

Schließlich haben Bärbel Diehr (2007) und ich selbst (Rymarczyk 2008) einzelne schriftliche Fertigkeiten in den Blick genommen. Diehr hat im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Leistungsmessung festgestellt, dass Viertklässler einen Text nicht sicher lesen konnten, wenn sie ihn vorher nur hörend rezipiert hatten (Diehr 2007). Anhand der Pilotierung meines Projekts konnte sehr klar gezeigt werden, dass es Zweitklässler förmlich zum Schreiben drängt und dass ein Vorenthalten der Schriftform lediglich dazu führt, dass die Zweitklässler eigene Schreibweisen und sogar Schreibregeln erfinden, die aufgrund der vergleichsweise unregelmäßigen Laut-Buchstabenverbindungen des Englischen zwangsläufig falsch ausfallen. Hier gilt es eine Fossilierung dieses *invented spelling* zu verhindern und ferner darauf zu achten, dass die Motivation der Kinder nicht zerstört wird, wenn sie spät – zu spät – von ihren eigenen, oftmals durchaus funktionalen Schreibweisen zur orthographischen Norm geführt werden (Rymarczyk 2008).

Während unter Fremdsprachendidaktikern also zunehmend für die frühe Einführung der Schrift plädiert wird, stellt sich die Situation in der Schulpraxis häufig anders da. In den Ländern mit Fremdsprachenunterricht ab Schulbeginn und im Verlagswesen dominiert in der Regel die Ablehnung der Schrift, da man sich an den Bildungsplänen bzw. Rahmenrichtlinien orientiert, die die Schrift für die ersten beiden Grundschuljahre nicht unbedingt vorsehen oder sogar explizit ausklammern (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004: 68). In Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund wird oftmals das Argument vorgebracht, dass diese Kinder zunächst einmal dringend Deutsch lernen müssten, dass jede verfügbare Förderstunde der sicheren Beherrschung des Deutschen, der Unterstützung ihrer Lese- und Schreibfertigkeiten

im Deutschen zugeführt werden müsse. Bei der Überprüfung dieser empirisch ungesicherten Forderung setzt nun die hier beschriebene Fallstudie bzw. Vorstudie unseres Forschungsprojektes an.

Untersuchung zum Kenntnisstand im Schreiben nach zwei Lernjahren von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund

Die Datenerhebung zur Feststellung der Schreibfähigkeiten fand in zwei Hamburger Grundschulen mit Immersionszweigen statt, um sicherzustellen, dass das Lesen und Schreiben auf Englisch tatsächlich ab Schulbeginn Bestandteil des Unterrichts war¹. In den Immersionsklassen wird mit Englisch als Arbeitssprache circa 70% des Unterrichts, mit Ausnahme des Faches Deutsch, bestritten. Die Schriftform des Englischen fließt hier ganz natürlich über die diversen Fächer ein, ohne dass es Lese-Rechtschreibkurse gäbe, wie man sie vom Deutschunterricht her kennt. Tatsächlich lernen die Kinder nur im Deutschunterricht systematisch Lesen und Schreiben, und man vertraut darauf, dass die Kinder ihr diesbezügliches Wissen auf die Fremdsprache transferieren. Die Regelklassen an diesen Schulen haben abweichend von den anderen Grundschulen Hamburgs auch ab der ersten Klasse Englischunterricht, und zwar mit 60 Minuten pro Woche. Auch hier fließt das Schriftbild mit ein. Es wurden pro Schule zwei Klassen nach zwei Lernjahren Englisch getestet, wobei sich unter diesen vier Klassen drei Immersionsklassen und eine Regelklasse befanden.

Für die Pilotierung des Forschungsprojektes waren die Daten am Ende des zweiten Schuljahres in Baden-Württemberg erhoben worden, und somit in Klassen, die zwei Jahre keinen bis hin zu „etwas“ Kontakt mit dem Schriftbild des Englischen hatten. Die hier vorzustellende Teiluntersuchung mit ihrem Schwerpunkt auf Kindern mit Migrationshintergrund wurde zu Beginn des dritten Schuljahres durchgeführt, sodass die Ergebnisse bezüglich der Zahl der Lernjahre verglichen werden können. Neu ist in dieser Studie nun der Vergleich der Leistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund und der Umstand, dass die Kinder an den Immersionsschulen von Anfang ihrer Schulzeit an intensiv mit dem Schriftbild des Englischen in Kontakt kommen, und zwar unabhängig davon, ob sie Immersions- oder Regelklassen besuchen. Wenn also die Sorge berechtigt ist, dass die Kinder, und vor allem die mit Migrationshintergrund, durch den frühen Einsatz der Fremdsprache und insbesondere dem der Schrift überfordert sind, dann müsste sich das für die Hamburger Lerngruppen ganz extrem abzeichnen, da diese Gruppen den maximalen Kontakt mit Englisch und seinem Schriftbild in der derzeitigen deutschen Schullandschaft haben. Selbst die umfangreichen Übungsmöglichkeiten zum Schrifteinsatz, wie sie sich durch den maximalen Kontakt mit der Fremdsprache in einem Immersionssetting ergeben, würden nichts fruchten, wenn der kognitive Reifegrad der Kinder eine zeitgleiche Einführung des deutschen und des englischen Schriftbildes nicht erlaubte. Sofern also Anzeichen von Überforderungen wie ein verlangsamter Lernfortschritt im Schrifterwerb beziehungsweise der Fremdsprache generell als Folge der frühen Beschäftigung mit Englisch und seiner Schriftform auftraten, so müssten sie sich in den Immersionsklassen besonders deutlich zeigen.

Arbeitshypothesen

Die Arbeitshypothesen der Vorstudie bauen auf der Pilotierung auf und lauten:

1. „Kinder am Ende des zweiten Lernjahres sind nicht nur in der Lage einzelne Lexeme oder kurze Ausdrücke auf Englisch zu schreiben, sie tun dies darüber hinaus teilweise in einer systematischen Form, die eigenen Regeln folgt.“

¹ Weder in Baden-Württemberg noch in Rheinland Pfalz, den beiden Bundesländern, in denen im ersten Halbjahr der Klasse 1 mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen wird, kann von dieser Prämisse ausgegangen werden, da ihre Bildungspläne den späteren Einsatz der Schrift nahe legen (Rahmenlehrplan Grundschule Rheinland Pfalz 2004: 7f., 12; Bildungsplan Grundschule des Landes Baden-Württemberg 2004: 68).

2. „Eine lange Kontaktzeit mit dem Englischen und ein intensiver Kontakt mit seiner Schriftform überfordern die Lernenden nicht, sondern führen die Schreibweisen der Lernenden zur orthographischen Norm.“

Zu den Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund wurde keine zusätzlich, spezifische Arbeitshypothese formuliert.

Datenerhebung

Die Untersuchung umfasst vier Erhebungsinstrumente: Einen Fragebogen für die Kinder und zwei für die Lehrkräfte sowie eine Tonaufnahme der Kinder. Der Fragebogen für die Kinder, der aus der Pilotierung übernommen wurde, enthält folgende Fragen:

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?
2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?
3. Welche Sprache sprichst Du mit Deiner Familie?

Der Hauptfokus liegt hier auf Schreiben statt Lesen, um die erste Frage so offen wie möglich halten zu können. Es sollten den Kindern keinerlei Hilfestellungen oder Vorgaben in der Beantwortung geboten werden. Mit zu lesenden, vorgegebenen Begriffen wäre dieser Ansatz nicht möglich gewesen. Die Kinder hatten zehn Minuten Zeit für die Beantwortung der ersten Frage.

Die zweite Frage ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass die Baden-Württemberger Kinder die Schrift in der Regel nicht im Unterricht vermittelt bekommen. Da die Antworten in der Pilotierung sehr interessant ausfielen, wurde die Frage beibehalten. Das Bemerkenswerte an den Antworten einiger Kinder ist die Tatsache, dass sie eine Orientierung am Lautbild erkennen lassen (vgl. Abb. 1 und 2). Eine derartige Orientierung ist jedoch nur bei Sprachen wie Türkisch, Spanisch oder Deutsch zielführend, die ein relativ transparentes und regelmäßiges Laut-Buchstaben-Verhältnis haben.

2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?

Weil ich es aus spre und
dann weiß ich wie es
geschriebe werd

„Weil ich es ausspre(che) und dann weiß ich wie es geschrieben werd.“ (Erstsprache Deutsch)

Abb. 1: Schüleraussage zur Kenntnis der Schriftform: Fokus auf eigener Aussprache

2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?

Aus der Schule. weil
Ms Clasen immer mit uns
English spricht.

„Aus der Schule, weil Ms Clasen immer mit uns English spricht.“ (Erstsprache Türkisch)

Abb. 2: Schüleraussage zur Kenntnis der Schriftform: Fokus auf mündlichem Input der Lehrerin

Die meisten Kinder geben allerdings an, die Wörter aus der Schule zu kennen (65 Kinder, n = 107), aber einige nennen auch die Eltern und/ oder Geschwister. Interessant ist diese Antwort vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund, weil die Erwähnung der Eltern hier Rückschlüsse auf das Bildungsinteresse der Eltern zulässt. So gibt ein Mädchen aus einer rumänisch-deutschen Familie an, dass die Mutter und die Lehrerin ihr die Schreibweisen der englischen Vokabeln gezeigt haben. Dieses Mädchen hat mit 65 Lexemen die mit Abstand längste Wortliste produziert. 54 der 65 Wörter sind richtig geschrieben.

Einige Antworten zeugen von recht unorthodoxen Vorgehensweisen und Überlegungen. Ein Beispiel solch kindlicher Unbefangenheit sei dem Leser nicht vorenthalten (vgl. Abb. 3):

2. Woher weißt Du, wie man diese Wörter schreibt?

Ich weiß nicht wie man die Wörter
schreibt aber ich lege einfach los
dann schreibe ich vielleicht
Richtig.

„Ich weiß nicht, wie man die Wörter schreibt, aber ich lege einfach los – dann schreibe ich nämlich vielleicht richtig.“ (Erstsprache Deutsch)

Abb. 3: Schüleraussage zur Kenntnis der Schriftform: Fokus auf (nicht zu erwartender) Automatisierung

Die dritte Frage war ursprünglich gestellt worden, um die Sprachkonstellationen in den Familien zu erfahren. Sie hatte sich aber als nicht verlässlich erwiesen, denn sehr viele Kinder gaben alle möglichen Sprachen an, vor allem Englisch - vermutlich, weil sie es im häuslichen Kontext üben. Exotische Antworten gab es auch hier: „Latein“ und „Keine“.

Die bereits in der Pilotierung festgestellte fehlende Aussagekraft dieser Frage führte in der Vorstudie zu dem Fragebogen für die Lehrkräfte, auf denen sie Auskünfte zu den Kindern mit Migrationshintergrund geben sollten (vgl. Abb. 4).

Fragebogen für Lehrkräfte zu Auskünften über Kinder mit Migrationshintergrund					
Kl. 3	___	Grundschule	_____	Hamburg,	_____
Sprache(n) des Kindes außer Deutsch	_____				
Sprache(n) der Eltern	_____				
Sozio-ökonomischer Status	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Bildungsinteresse	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Ausbildung des Kindes in der Erstsprache	sehr hoch	hoch	mittel	niedrig	sehr niedrig
Sonstiges	_____				

Abb. 4: Fragebogen 1 für die Lehrkräfte

Leider konnte dieser Fragebogen längst nicht für alle in Frage kommenden Kinder ausgefüllt werden. Der Rücklauf war hier tatsächlich so gering, dass auch die Kinder in die Gruppe „mit Migrationshintergrund“ einbezogen wurden, die auf ihrem Fragebogen eine weitere Sprache neben Deutsch und Englisch angegeben hatten.

Der zweite Fragebogen für die Lehrkräfte bezieht sich auf die Methodik ihres Englischunterrichts (vgl. Abb. 5).

Fragebogen für Lehrkräfte über die Methodik ihrer Vermittlung des Schriftbildes

1. War die Schriftform des Englischen Bestandteil Ihres Unterrichts in den ersten beiden Lernjahren?

2.

2.1 Im rezeptiven Bereich

a) Einzelne Wörter wurden begleitend dargeboten (z. B. auf Flashcards).

b) Einzelne Wörter wurden von der Lehrkraft vorgelesen und von den Lernenden still mitgelesen.

c) Einzelne Wörter wurden von den Lernenden laut vorgelesen.

d) Ganze Sätze wurden von der Lehrkraft vorgelesen und von den Lernenden still mitgelesen.

e) Ganze Sätze wurden von den Lernenden laut vorgelesen.

2.2 Im produktiven Bereich

a) Einzelne Wörter wurden geschrieben.

b) Ganze Sätze wurden geschrieben.

2.3 Allgemein

Einzelne Laut-Buchstaben-Beziehungen wurden erläutert.

Zum Beispiel: _____

3. Warum haben Sie sich für dieses Vorgehen entschieden?

4. Welche Leselernmethode haben Sie in Ihrem Unterricht eingesetzt?

Abb. 5: Fragebogen 2 für die Lehrkräfte

Sofern die erste Frage nach der Integration des Schriftbildes in den ersten beiden Lernjahren bejaht wurde, konnte dann angekreuzt werden, wie es behandelt worden war, und zwar getrennt nach rezeptivem und produktivem Bereich. Sofern einzelne Laut-Buchstaben-Beziehungen erläutert worden waren, sollten diese angegeben werden. In einem dritten Punkt wurde gefragt, warum sich die Lehrkräfte für das gewählte Vorgehen

entschieden haben, und in dem vierten und letzten Punkt galt die Frage der im Deutschunterricht eingesetzten Leselernmethode.

Während die die Instruktion in der Regelklasse auf der Wortebene verblieb, dehnte sich bei den Immersionsklassen die Begegnung mit der Schrift bereits auf die Satzbeziehungsweise Textebene aus. Ferner gaben die Lehrerinnen in zwei der drei Immersionsklassen an, Laut-Buchstaben-Beziehungen erläutert zu haben, sofern die Fehler der Kinder sich an diesen Stellen gehäuft hatten. Hier wurden Laut-Buchstaben-Beziehungen genannt wie etwa die des Digraphen <th> zu seinen phonemisch unterschiedlichen Lautbildern /ð/ und /t/, die Schreibung des Pronomen *I* oder beispielsweise das stille <k> in Wortanfangsposition (vgl. *knight* vs. *night*).

Als die im Deutschunterricht eingesetzte Leselernmethode wurde „Lesen durch Schreiben“ genannt, beziehungsweise die sogenannte Tobi-Fibel. Da diese Methode auf der Nutzung der Anlauttabelle basiert und ein enges Laut-Buchstaben-Verhältnis voraussetzt, ist dieser Punkt bei der Interpretation der Daten zu beachten.

Den letzten Teil der Datenerhebung stellten die Tonaufnahmen der Kinder dar. Wir haben die Kinder gebeten, ihre Wortlisten vorzulesen, um festzustellen zu können, ob bzw. inwieweit ihre Kompetenz im lauten Lesen mit ihrer Kompetenz im Schreiben verknüpft ist. Uns interessierte beispielsweise, ob die Kinder ihre aufgelisteten Wörter auch dann wiedererkannten und korrekt vorlasen, wenn sie sie orthographisch falsch niedergeschrieben hatten².

Ergebnisse der Studie

Arbeitshypothese 1

Der erste Teil der ersten Arbeitshypothese („Kinder am Ende des zweiten Lernjahres sind [...] in der Lage einzelne Lexeme oder kurze Ausdrücke auf Englisch zu schreiben“) ist ausnahmslos durch die Wortlisten der Kinder zu Frage 1 („Welche englischen Wörter kennst Du schon?“) belegt. Alle der insgesamt 107 Kinder haben englische Wörter aufgelistet. Die durchschnittliche Anzahl der genannten Lexeme liegt bei den einzelnen Klassen über alle Schüler und Schülerinnen hinweg zwischen 6, 56 und 43, 00 (vgl. Tabelle 1).

	Mit Migrationshintergrund	Ohne Migrationshintergrund	Gesamte Schülerschaft
Mb			
Zahl der Schüler	N = 18	N = 9	N = 27
Mittelwert	9, 94	6, 56	8, 81
Standardabweichung	4, 820	2, 698	4, 481
Me IM			
Zahl der Schüler	N = 2	N = 24	N = 26
Mittelwert	43, 00	21, 42	23, 08
Standardabweichung	31, 113	6, 915	10, 822
Gc IM			
Zahl der Schüler	N = 7	N = 19	N = 26
Mittelwert	16, 14	19, 37	18, 50
Standardabweichung	4, 880	10, 095	9, 012
Gd IM			
Zahl der Schüler	N = 7	N = 21	N = 28
Mittelwert	25, 14	21, 19	22, 18
Standardabweichung	10, 590	10, 750	10, 656

Tab. 1: Durchschnittliche Anzahl aufgelisteter Lexeme (Anzahl der Schüler, Mittelwert, Standardabweichung)

2 Der Zusammenhang von lautem Lesen, sinnentnehmendem Lesen und Aussprachekompetenz ist oben vereinfacht dargestellt. So ist es beispielsweise durchaus möglich, dass Kinder Aussprachefehler im lauten Lesen korrekt geschriebener Wörter machen, die ihnen in freier Rede nicht unterlaufen. Ebenso lassen sich selbst von sehr fehlerhaftem lauten Lesen keine Rückschlüsse auf die Verstehensleistung beim leisen Lesen ziehen. Zu diesem Themenkomplex sei auf Rymarczyk „Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut“ – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch“ (erscheint) verwiesen.

Es ist offensichtlich, dass die Immersionsklassen (MeIM, GcIM, GdIM) deutlich besser abschneiden als die Regelklasse (Mb). Dieser Umstand wird in erster Linie durch den großen Unterschied in der Kontaktzeit mit der Fremdsprache zu erklären sein. Der englische Input und damit auch der Schrift liegt in den Immersionsklassen um ein Vielfaches höher als in der Regelklasse. Es ist weiterhin auffällig, dass mit Ausnahme einer Klasse (GcIM) die Kinder mit Migrationshintergrund jeweils die längeren Wortlisten produziert haben. Die Ausnahme erklärt sich dadurch, dass in dieser Klasse in der Gruppe „ohne Migrationshintergrund“ drei Kinder mit Erstsprache Englisch zu finden sind, von denen zwei sehr lange Wortlisten abgegeben haben. Es lässt sich somit die Aussage treffen, dass in den betrachteten Gruppen die Kinder mit Migrationshintergrund diejenigen sind, die mehr englische Wörter verschriftlichen können. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem Umstand, dass bilingualen Sprechern aufgrund ihrer Bilingualität oftmals kognitive Vorteile zugeschrieben werden. Es wird beispielsweise divergierendes Denken erwähnt, aber auch die größere Bereitschaft, fremdsprachliche Fehler zu riskieren (vgl. Baker 2001: 134ff.). Beide Aspekte könnten dazu beigetragen haben, dass die Wortlisten der mehrsprachigen Kinder länger ausgefallen sind als die der einsprachigen.

Die Richtigkeit des zweiten Teils dieser Arbeitshypothese „sie tun dies [auf Englisch schreiben] darüber hinaus teilweise in einer systematischen Form, die eigenen Regeln folgt“ lässt sich für die einzelnen Gruppen sehr klar nachweisen. Unter „Eigenregel“ verstehen wir das Abweichen von der konventionellen Schreibweise, und wir nennen es „systematisch“, wenn eine Eigenregel mindestens zweimal vorkommt, wie zum Beispiel in *Potaitous*, *Tomaitous*. Hier wird sowohl der erste Diphthong /eɪ/ systematisch durch < ai > verschriftlicht, als auch der zweite Diphthong / u/ systematisch durch < ou >. Mit Ausnahme einer Schülergruppe (MeIM mit Migrationshintergrund) finden wir bei allen Gruppen den Gebrauch von Eigenregeln (vgl. Tabelle 2). Hierzu ist allerdings anzumerken, dass in der Klasse MeIM nur zwei Kinder mit Migrationshintergrund waren, sodass das Fehlen von Eigenregeln nicht weiter ungewöhnlich ist.

	Mit Migrations- hintergrund	Ohne Migrations- hintergrund	Gesamte Schülerschaft
Mb Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 8 (von 18) 17,32 % 26,78	N = 1 (von 9) 3,57 % 10,102	N = 9 (von 27) 13,09 % 23,626
MeIM Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 0 (von 2) - -	N = 5 (von 24) 4,59 % 10,407	N = 5 (von 26) 4,24 % 10,059
GcIM Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 1 (von 7) 4,76 % 12,599	N = 2 (von 19) 2,90 % 8,895	N = 3 (von 26) 3,40 % 9,786
GdIM Zahl der Schüler Mittelwert Standardabweichung	N = 1 (von 7) 4,76 % 11,664	N = 1 (von 21) 1,19 % 5,455	N = 2 (von 28) 1,98 % 7,166

Tab. 2: Der Anteil von Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl

Auch bei diesen Zahlen fällt auf, dass die Kinder, die traditionell unterrichtet werden, stark von den Immersionsklassen abweichen. Wie bereits bei der Länge der Wortlisten zeigen sie auch im Gebrauch von Eigenregeln die schwächeren Ergebnisse. Ihr Anteil an Eigenregeln liegt deutlich höher als der der Immersionsschüler, d. h. sie haben sich der orthographischen Norm noch nicht so weit angenähert wie die Kinder, die durch den

Einsatz von Englisch als Arbeitssprache deutlich mehr Kontakt mit der Fremdsprache und ihrem Schriftbild haben. Anders als in den Immersionsklassen zeigen die Kinder mit Migrationshintergrund der traditionell unterrichteten Klasse Mb bei der Nutzung von Eigenregeln ein entschieden schwächeres Ergebnis als die Kinder ohne Migrationshintergrund. Während die Immersionsschüler ohne Migrationshintergrund nur geringfügig weniger Eigenregeln produzieren als ihre Mitschüler mit Migrationshintergrund (vgl. GcIM und GdIM), liegt der Anteil der Eigenregeln in den Fehlern der traditionell unterrichteten Kinder ohne Migrationshintergrund mehr als 14 % unter dem ihrer Mitschüler.

Durch die Hinzunahme der Zahlen aus der Pilotstudie, das heißt von den Kindern, die keinen oder nur sehr wenig Kontakt mit der Schrift im Englischunterricht hatten (M2a, M2b, S2b³) relativiert sich allerdings die (vermeintlich) schwache Leistung der Kinder in der Nicht-Immersionsschule sehr. Um dieses Ergebnis noch gewichtiger werden zu lassen, wird hier neben der Anzahl der aufgelisteten Lexeme und den Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter angeführt (vgl. Tabelle 3).

	Anzahl aufgelisteter Lexeme Gesamte Schülerschaft Mit Migr.HG / Ohne Migr.HG	Richtig geschriebene Wörter Gesamte Schülerschaft Mit Migr.HG / Ohne Migr.HG	Eigenregeln Gesamte Schülerschaft Mit Migr.HG / Ohne Migr.HG
Mb Zahl der Schüler	N = 27 N = 18 / N = 9	N = 27 N = 18 / N = 9	N = 9 (von 27) N = 8 (von 18) / N = 1 (von 9)
Mittelwert	8,81 % 9,94 % / 6,65 %	34,66 % 26,32 % / 51,32 %	13,09 % 17,32 % / 3,57 %
Standardabweichung	4,481 4,820 / 2,698	30,444 30,047 / 25,000	23,626 26,78 / 10,102
M2a/ M2b/ S2b Zahl der Schüler	N = 70 N = 16 / N = 54	N = 69 (von 70) N = 16 / 53	N = 59 (von 70) N = 12 (von 16) / N = 47 (von 54)
Mittelwert	20,29 % 18,25 % / 20,89 %	21,59 % 23,23 % / 21,10 %	28,14 % 22,51 % / 29,84 %
Standardabweichung	8,956 6,708 / 9,490	15,665 17,496 / 15,217	20,787 16,553 / 21,756

Tab. 3: Anzahl aufgelisteter Lexeme, richtig geschriebene Wörter und Anteil von Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl in den Klassen der Pilotstudie und der traditionell unterrichteten der Vorstudie

3 Die Werte einer Klasse der Pilotierung (S2a) werden hier nicht vorgestellt, da sich in dieser Klasse keine Kinder mit Migrationshintergrund befanden.

Anhand dieses Vergleiches zeigt sich, dass die Kinder der Klassen M2a/ M2b/ S2b, die keinen bzw. nur geringen Kontakt mit der Schrift in den ersten beiden Jahren ihres Englischunterrichts hatten, zwar mehr Lexeme auflisten als die norddeutsche Klasse Mb, deren Unterricht die Schrift integrierte⁴. Sie fallen aber gegen die Klasse Mb deutlich ab bei den richtig geschriebenen Lexeme und den Eigenregeln. Während die Klassen M2a/ M2b/ S2b im Durchschnitt lediglich 21, 59 % der aufgelisteten Lexeme richtig geschrieben haben, liegt der Wert bei der Klasse Mb deutlich höher, nämlich bei 34, 66 %. Hierbei ist insbesondere festzuhalten, dass die Kinder mit Migrationshintergrund, die im Vergleich mit den anderen Immersionsklassen auffällig schwach abgeschnitten haben, mit 26, 32 % immer noch über dem Durchschnitt der Klassen M2a/ M2b/ S2b (= 21, 59 %) liegen.

Ein vergleichbares Ergebnis zeigt sich bei den Zahlen zu den Eigenregeln. Auch hier liegt die Klasse Mb mit nur 13, 09 % Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl vor den Klassen M2a/ M2b/ S2b mit 28, 14 %. Und auch hier weisen die Kinder mit Migrationshintergrund der Klasse Mb mit nur 17, 32 % Eigenregeln die bessere Leistung auf als die Klassen M2a/ M2b/ S2b mit 28, 14 %. Es zeichnet sich also sehr klar ab, dass die Lernenden von dem frühen und kontinuierlichen Kontakt mit der Schriftform der Fremdsprache profitieren und dass dieser Umstand auch für Kinder mit Migrationshintergrund gilt.

Ein letzter Vergleich zeigt, dass die Kontaktzeit mit Schrift bei den hier gemessenen Leistungen der Lernenden, nämlich der Zahl der richtig geschriebenen Lexeme und dem Anteil der Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl, zu unterschiedlichen Entwicklungsverläufen führt. Für diesen Vergleich werden die Gesamtwerte der Klassen herangezogen, die sich deutlich in Bezug auf die Kontaktzeit mit der Schriftform des Englischen unterscheiden. Hier ist zunächst die Klasse M2a zu nennen, der gemäß dem Bildungsplan in Baden-Württemberg das Schriftbild der Fremdsprache in den ersten beiden Jahren komplett vorenthalten wurde. In einer zweiten Gruppe werden die Werte der Klassen M2b und S2b genannt, die minimal mit Schrift in Verbindung kamen, indem gelegentlich Lesen Bestandteil des Englischunterrichts war bzw., im Fall von S2b das Schreiben einzelner Sätze mitunter geübt worden war. Die dritte Gruppe stellt die Klasse Mb dar, in deren Englischunterricht die Schrift von Beginn an integriert war und die vierte Gruppe umfasst die drei Immersionsklassen, die den höchsten Anteil an Umgang mit Schrift aufweisen (vgl. Tabelle 4).

	M2a kein Kontakt mit Schrift	M2b, S2b etwas Kontakt mit Schrift	Mb Kontakt mit Schrift	IM viel Kontakt mit Schrift
Anteil richtig geschriebener Wörter	16, 17 %	23, 81 %	34, 66 %	60, 96
Anteil an Eigenregeln	25, 98 %	29, 06 %	13, 09 %	3, 19 %

Tab. 4: Anzahl aufgelisteter Lexeme, richtig geschriebene Wörter und Anteil von Eigenregeln in der Gesamtfehlerzahl in den Klassen

4 Die höhere Zahl aufgelisteter Lexeme bei den Kindern ohne regelmäßigen Kontakt mit der Schriftform des Englischen lässt sich u. U. dadurch erklären, dass das Wissen um die komplexe Orthographie des Englischen die Kinder eher zurückhaltend agieren lässt, während die Zweitklässler, die die orthographische Norm noch nicht wahrgenommen haben, ihre Wortlisten vergleichsweise unbekümmert erstellen und folglich lange Listen produzieren (vgl. Rymarczyk 2008: 174).

Während der Anteil der richtig geschriebenen Wörter kontinuierlich mit dem Anstieg der Kontaktzeit zunimmt, entwickelt sich die Zahl der Eigenregeln ab einem bestimmten Punkt umgekehrt proportional zum Kontakt der Lernenden mit der englischen Schriftsprache. Wenn die Lernenden das Schriftbild noch gar nicht oder nur wenig im Unterricht kennen gelernt haben (M2a und M2b, S2b), so steigt die Zahl der Eigenregeln mit der Zunahme der Kontaktzeit an. Die Kinder bilden zunehmend Hypothesen über die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben⁵. Sobald sie aber durch häufigen Kontakt mit Schrift beginnen mit der orthographischen Norm vertraut zu werden (hier sind die drei Hamburger Immersionsklassen (IM) zu nennen), nimmt die Zahl der Eigenregeln wieder ab. Die Einsicht der Kinder in Graphem-Phonem-Korrespondenzen bzw. die normgerechte Schreibung der Lexeme tritt an den Platz der Eigenregeln: Während Kontakt mit der Schrift ab Klasse 1 mit 60 Minuten pro Woche (Hamburger Regelklasse Mb) zu einem moderaten Gebrauch an Eigenregeln führt (13, 09 %), läuft der Anteil der Eigenregeln bei einem häufigen und kontinuierlichen Kontakt mit der Schrift in den Immersionsklassen gegen Null (3, 19 %).

Arbeitshypothese 2

Der Gebrauch der Eigenregeln beziehungsweise die Annäherung an die orthographische Norm zeigt bereits, dass die Kinder durch die englische Schriftform ab Klasse 1 nicht kognitiv überfordert sind. Dies gilt insbesondere für die Kinder mit Migrationshintergrund, denn sie wurden bislang häufig als die am stärksten überforderte Gruppe dargestellt.

Statt aber unter einer Überforderung zu leiden, die sich zum Beispiel in nur rudimentären Annäherungen an die Schriftform oder gar ihrer Vermeidung manifestiert, benutzten einige Kinder die Schrift ganz natürlich funktional zur Informationsvermittlung und gingen damit über die Aufgabenstellung, die nur auf die Aufzählung einzelner Lexeme abzielte, hinaus. Diese Kinder, unter ihnen auch Kinder mit Migrationshintergrund, schrieben nämlich Phrasen oder sogar ganze Sätze: So endet denn die 65-Wörterliste des bereits erwähnten deutsch-rumänischen Mädchens mit dem Hinweis, dass sie noch viel mehr Wörter kennt „and much more“, und in einer anderen Liste finden sich gar drei Sätze, der erste davon fehlerfrei: „I was at home,“ (vgl. Abb. 6).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Apple, kids, is, and, I was at home
 I played with my friend, Pavel, rabba
 one, two, three, four, fall, six, seven, cat,
 Dog, crow, look, familie, name
 This is her name, name

Abb. 6: Funktionale Verwendung von Schrift durch ganze Sätze

Die Kinder scheinen die schwierige Graphem-Phonem-Beziehung des Englischen dabei gut zu bewältigen, da bis auf eine Gruppe – die der Kinder mit Migrationshintergrund in der Regelklasse Mb – alle drei Immersionsklassen über die Hälfte ihrer aufgelisteten Wörter fehlerfrei geschrieben haben (vgl. Tabelle 4). Auch hier ist wieder hervorzuheben, dass die Kinder mit Migrationshintergrund bis auf die genannte Ausnahme, Klasse Mb, die besseren Leistungen erbringen. Während in der Klasse MeIM die Kinder mit Migrationshintergrund 66, 19 % richtige Wörter auflisteten, kamen im Gegensatz dazu die Kinder ohne Migrationshintergrund auf nur 59, 81 %. In der Klasse GcIM lag

⁵ Diese Aussage wird auch durch den Wert der Klasse S2a untermauert, die hier nicht weiter in die Auswertung einbezogen wurde, da sie nur Kinder ohne Migrationshintergrund umfasste. Die Klasse ist in ihrem Kontakt mit Schrift prinzipiell der Gruppe M2b, S2b zuzurechnen; sie hatte begonnen, ab und an einzelne Wörter zu schreiben. Ihr Anteil an Eigenregeln liegt bei 28, 31 %.

das Verhältnis richtiger Wörter bei Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund bei 59, 36 % zu 55, 47 % und in der Klasse GdIM bei 67, 86 % zu 64, 97 %. Einzig in der Klasse Mb schnitten die Kinder mit Migrationshintergrund schlechter ab. Hier lag das Verhältnis bei 26,32 % zu 51,32 %.

Dass die Ergebnisse der Ausnahmegruppe so stark von denen der Kinder mit Migrationshintergrund in den Immersionsklassen abweichen, lässt sich meines Erachtens mit Hilfe der Lehrer-Fragebögen erklären, die Auskunft zu den Kindern mit Migrationshintergrund geben. Während die Angaben zu „Sozio-ökonomischer Status“ und „Bildungsinteresse“ der Eltern der Regelklasse bis auf eine Ausnahme bei „niedrig“ und „mittel“ rangieren, lauten die Angaben zu den Eltern der Immersionsklassen in der deutlichen Mehrzahl „hoch“ und „sehr hoch“. Im Grunde hätte es hier gar keiner Angaben bedurft. Eltern, die ihre Kinder einen Immersionszweig besuchen lassen, sind in der Regel stark bildungsinteressiert. Der ausschlaggebende Grund für das schlechte Abschneiden der Kinder mit Migrationshintergrund in der Regelklasse scheint demnach nicht ihre Mehrsprachigkeit zu sein, sondern das Bildungsinteresse der Eltern. Tatsächlich zeichnet sich ab, dass die mehrsprachigen Kinder der betrachteten Immersions- und Regelklassen denen mit Deutsch als Erstsprache überlegen sind in ihren schriftsprachlichen Leistungen im Englischen – das Bildungsinteresse der Eltern vorausgesetzt.

Weitere Resultate der Untersuchung

Die Ergebnisse unserer Studie können nicht nur den wiederholt vorgebrachten Einwand der Überforderung widerlegen. Auch die von Lehrkräften oftmals geäußerten Vorbehalte, dass durch die frühe Einführung der Schriftform des Englischen die englische Aussprache der Kinder leide und ihr Schriftspracherwerb im Deutschen von Interferenzen durchsetzt sei, können durch die Ergebnisse der Studie entkräftet werden.

Zur korrekten Aussprache seien die Beispiele eines Jungen und eines Mädchens, beide mit russischem Migrationshintergrund, vorgestellt. Dem Jungen gelingt es, seine Liste fast fehlerfrei vorzulesen, obwohl die Schreibung der Lexeme so stark von der Norm abweicht, dass man sie fast nicht erkennen kann (vgl. Abb. 7)⁶.

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

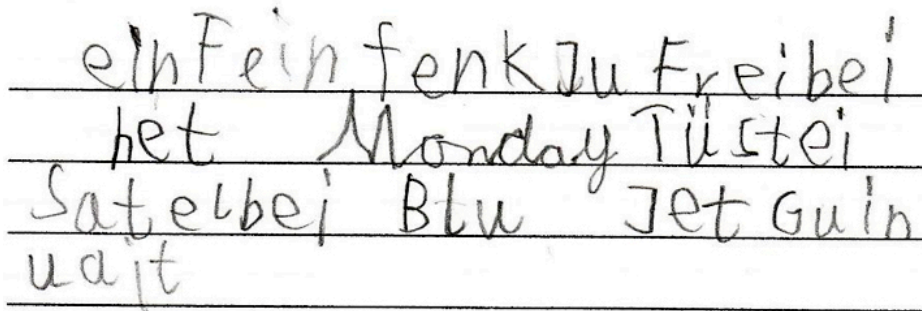
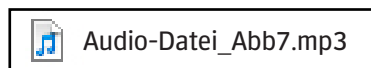


Abb. 7: Extrem fehlerhafte Schreibweise als Basis richtiger Aussprache



Das Mädchen listet mehrere deutsche beziehungsweise an das Deutsche angelehnte Lexeme auf, spricht sie aber englisch aus. Diese Wörter sind in Abb. 8 markiert.

6 Der Text in Abb. 7 lautet: *I'm fine, thank you. Friday, hat, Monday, Tuesday, Saturday, blue, red, green, - white.*

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

kann, How, you, are, Egg, Sonn,
 flower, Tischchen, Mathe, Name,
 börd, Hand, clock, I, water,
 Siser, paper, Monday, Thursday,
 Wednesday, Tuesday,

Abb. 8: Deutsche Schreibweise als Basis englischer Aussprache



Die englische Aussprache scheint also weder durch krasse Abweichungen von der schriftlichen Norm, noch durch schriftliche Interferenzen aus dem Deutschen beeinträchtigt zu werden. Insgesamt hat der Großteil der Kinder seine Listen fehlerfrei oder nur mit geringfügigen Fehlern vorgelesen.

Das zweite, die Interferenzen beinhaltende Beispiel kann auch dem zweiten Vorbehalt begegnen und zeigen, dass der Schriftspracherwerb des Deutschen nicht leidet. Interferenzen laufen stets von der dominanten auf die neu zu lernende Sprache. Die hier vorliegende Richtung der Interferenz, also von Deutsch auf Englisch, legt nahe, dass das Deutsche als dominante Sprache das neu zu lernende Englisch beeinflusst und nicht umgekehrt. Weitere Varianten von Interferenzen mit der Richtung Deutsch – Englisch unterstützen die Argumentation: In dem Bogen eines Jungen mit Afghanisch als Erstsprache finden wir fünf deutsche Lexeme, fehlerfrei geschrieben, die auch deutsch gelesen werden (vgl. Abb. 9).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Fotball, Hallo, Familie,
 Löwe, Krokodil, Kangaroo,
 Schwanz, bird, Help,
 Please, Thank you, Goodbye,
 Games, Telephone, Singing,
 Year, Holiday, Break,

Abb. 9: Deutsche Schreibweise als Basis deutscher Aussprache

Diese Interferenz ist durch das Vorlesen der Wörter auf Deutsch noch ungleich ausgeprägter als die zuvor beschriebene. Ein weiterer Hinweis auf die Dominanz des Deutschen ist in dem Text eines Mädchens mit Russisch als Erstsprache zu finden. Sie wendet orthographische Regelmäßigkeiten des Deutschen an (vgl. Abb. 10).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Leien, Hellow, Grien, Het, schoouday
bluh, bennena, ruet, Mandei,
 Ajustei, wenste, larsdei, treiday,
 Setelday, Sanniday, Sanne

Abb. 10: Orthographische Regelhaftigkeiten des Deutschen in englischen Lexemen

Das Mädchen verwendet die Längungen durch <ie> in *Grien* und das Dehnungs-H in *bluh* (gekennzeichnet durch die grüne Umrandung) sowie die Vokalkürzung durch Doppelkonsonanten in *Sanniday*. Zu beachten ist ferner, dass das Mädchen die an das Deutsche angelehnte Schreibung *Sanne* englisch ausspricht. Schließlich finden wir die Großschreibung und Umlaute als Interferenzen aus dem Deutschen (gekennzeichnet durch die blaue Umrandung).

Es gilt also festzuhalten, dass die Vorbehalte gegen frühes Fremdsprachenlernen und den frühen Kontakt mit der Schrift der Grundlage zu entbehren scheinen.

Fortschritte im Schrifterwerb der Kinder

Statt des befürchteten verlangsamten Schrifterwerbs bzw. einer generellen Überforderung im Erwerb der Fremdsprache sind deutliche Lernerfolge bei den Kindern zu verzeichnen. Die Kinder sind eindeutig auf dem Weg zur orthographischen Norm. Dieser Umstand manifestiert sich zum einen an ihren Korrekturen (vgl. Abb. 11 + 12).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Cat, Dog, Had, Ei, (Jus) Ins, Hella, Hei, Horse
 Kol-back, Van bis Hanuet, Monday, (Tuesday)
Tuesday, (Wednesday) Wednesday, Thursday,
 Friday, Sunday

Abb. 11: Korrekturen mit konventioneller Kennzeichnung in Form von Klammern

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

Äpel, Tri, Pamtri, Stoun,
 Klok, Penseukeis, Penzel,
 RaBer, Dor, Blek, Bla, Braun,
 Jelo, Red, grin, Weit, Orensch
Dag Bla, Dark Bla, Stoun,
 Klok, Krokodiel, Soser,
 Boks, Drink, Poust,

Abb. 12: Korrekturen ohne Kennzeichnung durch Wiederholung

Zum anderen wählen die Kinder die Buchstaben zwar mitunter noch nach der Lautform (*childrin*, *Colers* - gekennzeichnet durch die rote Umrandung), aber die opaken Laut-Buchstaben-Verbindungen des Englischen werden zunehmend bewältigt (vgl. Abb.13).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

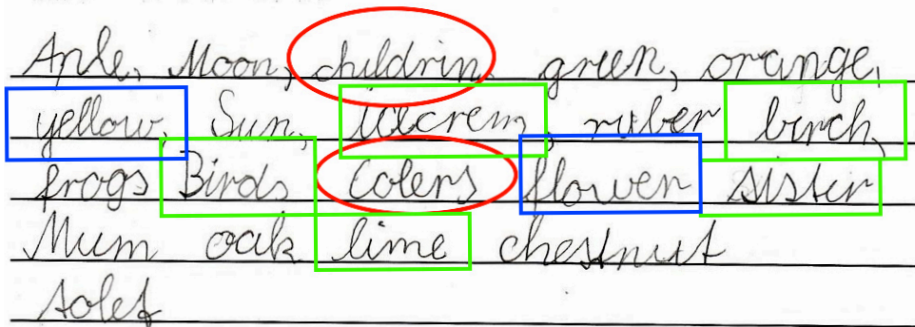


Abb. 13: Bewältigung schwieriger vokalischer Laut-Buchstaben-Beziehungen

Bei den grün umrandeten Lexemen wird der Buchstabe < i > bereits für drei verschiedene Phoneme bzw. Diphthonge eingesetzt: / i / in *sister*, / ai / in *icecream* und *lime*, / ɜ: / in *birch*, *Birds*, und selbst Buchstabenfolgen wie < ow > erscheinen für verschiedene Diphthonge, wie die blau umrandeten Lexeme *flower* und *yellow* zeigen. – Die Kinder schreiben bereits sehr viel richtig und schrecken nicht vor schwierigen Begriffen zurück, wie die Auflistung des Lexems **Photothintheses* klar zeigt (vgl. Abb. 14).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

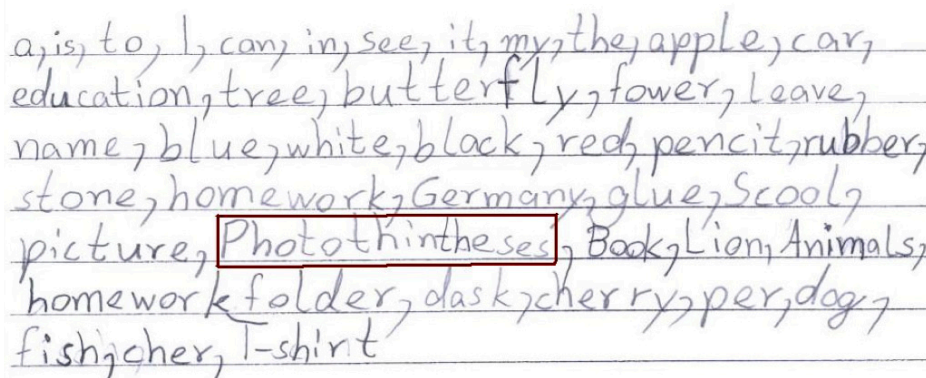


Abb. 14: Bewältigung schwieriger Lexeme

Einige Schülerinnen und Schüler sind tatsächlich fast am Ziel, wie an der Liste des Mädchens mit deutsch-rumänischem Migrationshintergrund exemplarisch zu sehen ist (vgl. Abb. 15).

1. Welche englischen Wörter kennst Du schon?

and, the street(s), the dog(s), date, cat
 one, two, three, four five, six, seven
 eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen
 fourteen, fifteen, school, mother
 father, teacher, learning, name
 explain, moon, sun, school-
 bag, pencil case, eraser, table,
 desk, window, playing, elephant
 joke, break, swimming, chair,
 people, heart, door, bird, home
 addition, subtraction, multipli-
 cation, division, shirt, short,
 calendar, nature apple, home
 woman, men, bad, and much
 more:

Abb. 15: Eine 65-Wort-Liste mit hohem Korrektheitsgrad

Sie machen nur noch geringfügige Fehler (vgl. die blau umrandeten Wörter **twelve*, **fifteen*), lassen Verständnis für Silben- und Morphemstrukturen erkennen (vgl. die Worttrennung *multipli-cation* und die Suffixkennzeichnung in *learn(ing)*, mit der die Schülerin in optimal ökonomischer Form zwei Wörter auflistet). In derselben Art, die für ein Kind zu Beginn der dritten Klasse eine außerordentlich beachtenswerte Leistung darstellt, gibt das Mädchen sogar optionale Pluralendungen (Z. 1: *the street(s)*, *the dog(s)*) an. Sie stellt damit nicht nur ihre Rechtschreibkenntnisse und ihr grammatikalisches beziehungsweise morphologisches Wissen unter Beweis, sondern darüber hinaus auch eine überdurchschnittliche Fähigkeit zu kreativer Problemlösung⁷.

Alle diese Phänomene weisen darauf hin, dass der frühe Beginn mit der Fremdsprache Englisch und mit seiner Schriftform weder Kinder mit der Erstsprache Deutsch noch mehrsprachige Kinder überfordert. Der intensive Kontakt mit der Schrift vermeidet eine Fossilisierung der Eigenregeln, die zwar eine natürliche Stufe im Schriftspracherwerbsprozess darstellen, die es aber zu überwinden gilt. Die Kinder nähern sich dabei der orthographischen Norm auf erfreuliche Weise an, das heißt es leidet weder die Aussprache des Englischen noch scheint der Schriftspracherwerbsprozess des Deutschen negativ beeinflusst zu werden. Schließlich sei festgehalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund scheinbar besonders gute Leistung erzielen können, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass ihre Eltern an der Bildung ihrer Kinder interessiert sind.

7 Da die Aufgabenstellung der Schülerin vorher nicht bekannt war, kann davon ausgegangen werden, dass die Darstellungsweise der zweifach zu zählenden Lexeme von dem Mädchen in der Situation spontan eigenständig entwickelt wurde. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass sie hier auf ein Beispiel ihrer Mutter oder der Lehrerin zurückgreift, auch wenn sie die beiden Frauen als die Personen erwähnt, die ihr die Schreibweisen der Wörter vermittelt haben (vgl. oben).

Fazit und Ausblick

Mein Fazit ist folglich, dass Englisch direkt ab Schulbeginn mit möglichst viel Kontaktzeit in den Grundschulunterricht integriert werden sollte und die Schrift dabei nicht ausgeklammert, sondern natürlich eingesetzt werden sollte. Für Kinder mit Migrationshintergrund sollte ein von Bildungsinteresse geprägtes Umfeld geschaffen werden, sofern die Elternhäuser dies nicht ohnehin bieten, um sie beim Schrifterwerb des Englischen von ihrer Zweisprachigkeit profitieren zu lassen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes gilt es nun, weitere Teilaspekte in den Blick zu nehmen. Dabei ist zunächst die Lesefähigkeit von Grundschulkindern im Englischen und im Deutschen zu überprüfen und zu ihren Schreibfertigkeiten in Relation zu setzen (Rymarczyk & Musall 2010). Ferner ist zu untersuchen, in welcher Verbindung die Leistungen der Kinder im leisen und lauten Lesen zueinander stehen und ob sich ihre Aussprache beim lauten Lesen von ihrer Aussprache im Bereich nicht schriftbasierter mündlicher Sprachproduktion unterscheidet (Rymarczyk, erscheint). Nach der Erstellung der empirischen Datenbasis, die sich aus den Ergebnissen aller Einzeluntersuchungen zusammensetzen wird, können erste didaktisch-methodische Schlussfolgerungen gezogen werden, die es uns erlauben werden, Lesen und Schreiben im frühen Fremdsprachenunterricht theoretisch fundiert zu unterrichten.

Bibliographie

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters (3rd edition).
- Diehr, B. (2007). Sprechleistungen im Grundschulenglisch erheben und bewerten. In: Möller, K. et al. (Hrsg.). *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 83-86.
- Diehr, B. & Rymarczyk, J. (Hrsg.) (2010). *Researching literacy in a foreign language among primary school learners*. Frankfurt/Main: Lang.
- Mertens, J. (2002). 'Le petit train.' Kinder entdecken die fremde Sprache durch die Schrift. In: *Grundschule Sprachen* 6/2002. 30-32.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2004). *Rahmenlehrplan Grundschule Rheinland Pfalz – Teilrahmenplan Fremdsprache*. Mainz: Sommer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2004). *Bildungsplan 2004 Grundschule*.
- Piske, T. (2010). Positive and negative effects of exposure to L2 orthographic input in the early phases of foreign language learning: A review. In: Diehr & Rymarczyk (Hrsg.).
- Rymarczyk, J. (2008). Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. In: Böttger, H. (Hrsg.). *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge*. Nürnberg 2007. München: Domino, 170-182.
- Rymarczyk, J. & Musall, A. (2010). Reading skills of firstgraders who learn to read and write in German and English. In: Diehr & Rymarczyk (Hrsg.).
- Rymarczyk, J. (erscheint). ‚Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut‘ – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Erst- und Drittklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. In: Kötter, M. & Rymarczyk, J. (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Zaunbauer, A. Chr. M. (2007). Lesen und Schreiben in der Fremdsprache – von Anfang an. In: *Take off!* H. 1, 46.