



## Inhaltsverzeichnis

<b>1.</b>	<b>Anlage der Untersuchung</b>	<b>5</b>
1.1	Organisation	5
1.2	Stichprobe	6
1.3	Förderkonzepte	6
1.4	Erhebungen	7
<b>2.</b>	<b>Ergebnisse in Längsschnitten</b>	<b>8</b>
2.1	Wortschreibung	8
2.2	Textschreibung	10
2.2.1	Deutsch	10
2.2.2	Türkisch	11
2.3	Leseverstehen	13
2.4	Interlinguale Beziehungen	13
2.4.1	Wortschreibung	13
2.4.2	Textschreibung	13
2.4.3	Leseverstehen	14
<b>3.</b>	<b>Vergleich der Förderkonzepte</b>	<b>15</b>
3.1	„KOALA“ und „Ausschließliche Deutschförderung“	15
3.2	„Deutschförderung und Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“	16
<b>4.</b>	<b>Einige allgemeine Folgerungen</b>	<b>18</b>
<b>5.</b>	<b>Literaturangaben</b>	<b>19</b>



# SPRACHSTARK

## 1. Anlage der Untersuchung

Gegenstand der Untersuchung, über deren Ergebnisse im Folgenden berichtet wird, ist die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten bei zweisprachigen Kindern im Grundschulalter. Es geht, genauer gesagt, um Kinder mit den Sprachen Türkisch und Deutsch, die 2006/07 in die erste Jahrgangsstufe eingetreten sind und deren Lese- und Schreibleistungen im Türkischen und im Deutschen bis zur vierten Jahrgangsstufe hin verfolgt werden. Die Untersuchung unterscheidet sich von den meisten anderen Untersuchungen zur Sprache von Migrantenschülerinnen und -schülern dadurch, dass sie bilingual und longitudinal angelegt ist. Sie nimmt die Zweisprachigkeit der Kinder ernst, indem sie beide Sprachen gleichberechtigt betrachtet, und sie möchte deren tatsächliche sprachliche Entwicklung nachzeichnen, indem sie strikt an der einmal ausgewählten Untersuchungsgruppe festhält. Dass der Schwerpunkt auf dem Schriftlichen liegt, ist Ausdruck eines zunehmenden wissenschaftlichen und pädagogischen Interesses an den anspruchsvolleren, bildungssprachlichen Grundlagen des Lernens von Schülern und Schülerinnen aus Migrantenfamilien.

Gewonnen werden soll ein Bild der Entwicklungen in beiden Sprachen, verbunden mit einem Einblick in deren gegenseitiges Verhältnis und die wirksamen Einflussfaktoren. Insbesondere soll den Wirkungen der unterschiedlichen Konzepte der Sprachförderung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler nachgegangen werden, die an den teilnehmenden Schulen praktiziert werden: koordinierte Alphabetisierung, Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (inzwischen allgemein: Herkunftssprachlicher Unterricht) sowie Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente.

### 1.1 Organisation

In den drei ersten Untersuchungsjahren waren die Erhebungen und Auswertungen der hier vorgestellten Untersuchung Teil der begleitenden regionalen Untersuchungen des Modellversuchsprogramms FÖRMIG in Nordrhein-Westfalen (zum Modellversuchsprogramm vgl. Gogolin u. a. 2011). Im vierten Jahr wurde die Untersuchung durch die Bezirksregierung Köln mit Unterstützung des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration fortgeführt.

Die Koordination der Untersuchungsarbeiten und der direkte Kontakt mit den teilnehmenden Schulen lagen bei der FÖRMIG-Koordinatorin für die Region Köln, Frau Monika Lüth, die diese Arbeiten auch im vierten Untersuchungsjahr weiterführte. Sie hat überdies die Kodierung der deutschsprachigen Erhebungen übernommen.

An der Kodierung der türkischen Daten haben Herr Dr. Erol Hacisalihoğlu und Frau Nurcan Kesici gearbeitet.

Die wissenschaftliche Begleitung lag bei Herrn Prof. em. Dr. Hans H. Reich, Universität Koblenz-Landau, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung, und Frau Dr. Anja Leist-Villis. Ihnen oblag die Vorlage des Untersuchungsplans, einschließlich der Bereitstellung geeigneter Erhebungsinstrumente, die statistische Aufbereitung und die Interpretation der erhobenen Daten sowie die laufende Berichterstattung.

Zu jedem der vier Untersuchungsjahre wurde ein Jahresbericht verfasst; diese Berichte liegen der Bezirksregierung Köln vor. Der hier vorliegende Text stellt im Wesentlichen eine Umstrukturierung und Zusammenfassung dieser Berichte dar.

## 1.2 Stichprobe

An der Untersuchung haben sich zehn Grundschulen der Stadt Köln beteiligt. In die Untersuchung einbezogen waren ausgewählte türkisch-deutsche Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2006/07 Klassen der ersten Jahrgangsstufe besuchten, damals insgesamt 106 Kinder (56 Mädchen, 50 Jungen) aus 18 Klassen. Durch die Auswahl sollte der Gesamtumfang der Stichprobe begrenzt werden; sie erfolgte durch die Lehrkräfte, die gebeten waren, auf eine gewisse Streuung der (subjektiv eingeschätzten) Leistungsstärke zu achten. Die ausgewählten Kinder machen 68 % der Kinder an den teilnehmenden Schulen aus, die Türkisch als Familiensprache angegeben haben. Im zweiten Schuljahr hat sich der Umfang der Stichprobe durch Wegzüge, Rückversetzungen ins erste Schuljahr und einige wenige Überweisungen an Förderschulen auf 88 verringert, die Zahl der Klassen hat sich aus schulorganisatorischen Gründen auf 21 erhöht. Im dritten Schuljahr sind drei Klassen aus der Untersuchung ausgeschieden, weil die Teilnahmebedingungen nicht mehr gegeben waren; an einer Schule wurden die Klassen komplett neu organisiert. Ergebnis hat sich eine Zahl von insgesamt 17 teilnehmenden Klassen. Die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler hat sich auf 74 verringert. Vom dritten zum vierten Schuljahr wurden von den 18 Schülern einer Schule, die im dritten Schuljahr an der Untersuchung teilgenommen hatten, 8 nicht in die vierte Klasse versetzt; die verbleibenden 10 wurden danach in drei jahrgangsübergreifenden Klassen (Jahrgangsstufen 3 und 4) unterrichtet. Dadurch ergab sich eine Verringerung der Zahl der teilnehmenden Klassen auf 15 und eine Verringerung der Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf 66.

Die Untergruppen der Schülerinnen und Schüler, die nach einem bestimmten Konzept gefördert werden, umfassten im ersten Untersuchungsjahr 56 Schülerinnen und Schüler aus neun Klassen mit koordinierter Alphabetisierung, 25 Schülerinnen und Schüler aus vier Klassen mit Deutschförderung und zusätzlichem Türkischunterricht, 25 Schülerinnen und Schüler aus fünf Klassen mit ausschließlicher Deutschförderung. Im vierten Untersuchungsjahr sind 34 Schülerinnen und Schüler aus sechs Klassen mit koordinierter Alphabetisierung, 14 Schülerinnen und Schüler aus vier Klassen mit Deutschförderung und ergänzendem Türkischunterricht, 18 Schülerinnen und Schüler aus fünf Klassen mit ausschließlicher Deutschförderung verblieben.

Die Stichprobe hat nicht den Anspruch, repräsentativ zu sein. Ihre Ergebnisse können zunächst nur für die untersuchten Schulen Geltung beanspruchen. Es ist aber hinzuzufügen, dass diese Schulen, was die Ausstattung, die pädagogischen Konzepte, die Migrantenanteile betrifft, nicht irgendwie ungewöhnlich sind, es sind für Kölner Verhältnisse ganz normale Schulen.

## 1.3 Förderkonzepte

Das Konzept der „koordinierten Alphabetisierung“ (KOA-LA) zielt zunächst darauf ab, zweisprachige Kinder gleichzeitig und in gegenseitiger Abstimmung in das Lesen und Schreiben des Deutschen und der Familiensprache einzuführen. Die Familiensprache wird dabei nicht nur in separaten Zusatzstunden, sondern auch im Klassenverband im Team-Teaching mit einsprachig deutschen Kindern und Kindern anderer Sprachenprofile unterrichtet. Das Konzept richtet sich aber über die Alphabetisierung hinaus auch generell auf eine nachhaltige Erziehung zur Zweisprachigkeit, eingebettet in eine grundsätzliche Offenheit für sprachliche und kulturelle Unterschiede, die sich in einer Förderung des Sprachbewusstseins durch kontrastives Arbeiten und in einer durchgehenden Thematisierung interkultureller Inhalte bemerkbar machen soll.

Dieses Konzept ist zuerst in Berlin in den 1980er Jahren erprobt worden (vgl. Nehr u. a. 1988) und hat dann auch in Hessen und Nordrhein-Westfalen Verbreitung gefunden (vgl. iaf 2004; Scharfenberg 2008). Die Berliner Umsetzung wurde anfangs der 1990er Jahre im Auftrag der Senatsverwaltung evaluiert. Im Ergebnis zeigte sich, dass die türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem KOALA-Konzept unterrichtet worden waren, zu Beginn des dritten Schuljahrs im Deutschen keine besseren Rechtschreibleistungen aufwiesen als diejenigen türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler, die einsprachig deutsch alphabetisiert worden waren (Felix 1993). Dieses Ergebnis blieb lange umstritten, führte aber doch zu einem langsamen Rückgang des Konzepts in Berlin und zu einem Stocken in anderen Bundesländern.

Die Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (D+MU) ist sicher das am weitesten verbreitete Konzept zweisprachiger Sprachförderung in Nordrhein-Westfalen. Der Muttersprachliche Unterricht ist dabei in der Regel organisatorisch vom übrigen Klassenunterricht getrennt, soll aber laut gültigem Lehrplan (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. . . 2000, S. 10) auch einen Beitrag zum allgemeinen Schulerfolg leisten, u. a. dadurch, dass „Brücken zum Deutsch- und später zum Fremdsprachenunterricht gebaut werden und Fähigkeiten, Einsichten und Kenntnisse zum Verstehen, Sprechen und Schreiben von Texten sowie zum sprachlichen Handeln in privater und öffentlicher Kommunikation mit anderen Fächern abgestimmt werden, so dass für die Kinder Transferleistungen und bewusste Koordination von mehreren Sprachen möglich werden“.

Die Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente (D) schließlich zielt auf eine konzentrierte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in der Sprache, die als Hauptmedium des Unterrichts dient und deren Beherrschung für Lernerfolge an der Schule unabdingbar ist.

Sie kann in integrierter oder additiver Form stattfinden. Die Herkunftssprachen werden dabei nicht negativ bewertet, gehören aber einer anderen Sphäre an. Beim Vergleich der Förderkonzepte ist dieser Unterschied zu beachten.

#### 1.4 Erhebungen

Schriftsprachliche Fähigkeiten im Grundschulalter sind die Fähigkeiten des Leseverstehens und des Schreibens von Wörtern, Sätzen und Texten, jeweils auf einem altersgerechten bzw. jahrgangsstufengerechten Anforderungsniveau. In diesem Sinne wurden im ersten Untersuchungsjahr Schreibungen von Einzelwörtern erhoben und auf ihren Schreibentwicklungsstand hin eingeschätzt. Im zweiten Jahr wurde die Rechtschreibung auf Wortebene untersucht, die Syntax einzelner Sätze und die Fähigkeit, einen kleinen eigenen Text zu verfassen. Im dritten Jahr wurde eine Bildgeschichte schriftlich nacherzählt, im vierten Jahr eine freie Erzählung zu einem Bildimpuls und einem Erzählanfang geschrieben.

Das Leseverstehen wurde im dritten Jahr anhand eines deutschen und eines türkischen Schulbuchtexts, beide zoologischen Inhalts, erhoben. Im vierten Jahr wurden ein deutscher Erzähltext und ein weiterer Sachtext aus einem türkischen Schulbuch eingesetzt. Außerdem wurden im vierten Schuljahr noch einmal die Rechtschreibkenntnisse getestet.

Entsprechend der weiteren Zielsetzung der Untersuchung wurden im ersten Jahr die mündlichen Erzählfähigkeiten der Teilnehmenden als ein möglicher Einflussfaktor für die schriftlichen Fähigkeiten entsprechend den Modalitäten des FÖRMIG-Programms zweimal getestet. Im zweiten Jahr wurde eine Erhebung zum Schulklima (Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, Kooperationsfähigkeit der Lehrkräfte) durchgeführt. Außerdem wurden im ersten und im zweiten Jahr Daten zu institutionellen Gegebenheiten erhoben, die Einfluss auf die Schülerleistungen haben könnten.

**Tabelle 1** gibt einen Überblick über die Gesamtheit der Erhebungen:

Tabelle 1: Überblick über die Erhebungen		
Schuljahr	Thema	Instrumente
2006/07	mündliches Erzählen	HAVAS-5 türkisch und deutsch, je 2x
	erste Wortschreibungen	Schreibproben türkisch und deutsch, je 3x
	Elternarbeit, Größe und Zusammensetzung der Klasse, Umfang, inhaltliche Schwerpunkte und Sozialformen der Förderung	Fragebogen
2007/08	Rechtschreiben deutsch	Hamburger Schreibprobe 2
	Rechtschreiben türkisch	Türkçe Yazı Testi Türkischer Schreibtest
	Fortsetzung von Satzanfängen	Ich / Ben
	freier Text zu Bildimpuls	Dodo
	Einstellungen und Kooperation der Lehrkräfte, Klassengröße, Umfang und Sozialform der zusätzlichen Förderung, Didaktische Stile	Fragebogen
2008/09	schriftliches Erzählen	Der Sturz ins Tulpenbeet / Lâlelik
	Leseverstehen deutsch	Schnecken
	Leseverstehen türkisch	Kurbağalar (Frösche)
2009/10	Rechtschreiben deutsch	Hamburger Schreibprobe 4-5
	Rechtschreiben türkisch	Türkçe Yazı Testi Türkischer Schreibtest
	freies schriftliches Erzählen zu Bildimpuls und Textanfang	Kaninchen türkisch und deutsch
	Leseverstehen deutsch	Der Hase kündigt das Erdbeben an
	Leseverstehen türkisch	Zeytin ağacı (Olivenbaum)

# SPRACHSTARK

## 2. Ergebnisse in Längsschnitten

In den Abschnitten 2.1. bis 2.3. werden die Entwicklungen in der Wortschreibung vom ersten bis zum vierten Schuljahr, in der Textschreibung vom zweiten bis zum vierten Schuljahr und im Leseverstehen im dritten und vierten Schuljahr, jeweils für das Deutsche und das Türkische, dargestellt. Die Entwicklung des gegenseitigen Verhältnisses der Leistungen in beiden Sprachen wird im abschließenden Abschnitt 2.4. behandelt.

Zentral ist die Frage nach der Auswirkung der Förderkonzepte auf die schriftsprachlichen Leistungen. Es geht also nicht um einen Vergleich von einsprachig deutschen und zweisprachig türkisch-deutschen Schülerinnen und Schülern. Die Unterschiede in den deutschen Sprachfähigkeiten dieser beiden Gruppen sind bekannt und in vielen anderen Untersuchungen festgestellt worden. Sie waren in Köln nicht Gegenstand der Untersuchung, konnten aber punktuell (bei der Rechtschreibung im zweiten und vierten Jahr und beim Leseverstehen im dritten und vierten Jahr) mit überprüft werden. Die dabei festgestellten Abstände zwischen den Gruppen entsprechen den Befunden in anderen Untersuchungen, insbesondere den bundesweiten Befunden bei der IGLU-Studie (vgl. Bos u. a. 2003; 2007).

Dass die Bildungsnachteile der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler kein unabänderliches Sozialschicksal sind, sondern Strukturen und Routinen des Bildungssystems Anteil daran haben, ist vielfach argumentiert worden. Die vergleichende Untersuchung der Sprachförderkonzepte in Köln berührt einen Aspekt dieser Argumentation. Sie fragt, ob und wenn ja in welchem Maße mittelfristige pädagogische Entscheidungen differenzielle Wirkungen zeitigen und zu unterschiedlichen sprachlichen Leistungsständen führen.

### 2.1 Wortschreibung

Die Schreibproben des ersten Jahres zeigen, dass sich die türkisch-deutschen Schülerinnen und Schüler die Grundfähigkeit des alphabetischen Schreibens, von Ausnahmen abgesehen, in beiden Sprachen zügig aneignen. Die bei der ersten Erhebung noch sehr starken individuellen Leistungsunterschiede verringern sich im Lauf des Jahres, verschwinden aber nicht völlig, sondern spiegeln sich auch in den Ergebnissen der zweiten und dritten Erhebung. Die Ergebnisse der drei Schreibproben hängen demgemäß eng mit einander zusammen. Die Wortschreibungsfähigkeiten kommen also bereits in den frühesten Versuchen zum Ausdruck und entwickeln sich von da aus kontinuierlich weiter.

Im zweiten Jahr eignen sich die Schülerinnen und Schüler auch die Fähigkeit des orthographischen Schreibens deutscher Wörter an, doch ist etwa ein Fünftel von ihnen noch erheblich im Rückstand. Im Türkischen zeigt sich eine gleichmäßigere Verteilung über die Leistungsstufen. Die weiteren Fortschritte verlaufen in etwa altersgemäß, auch wenn das Ergebnis im Deutschen im vierten Jahr einen größer gewordenen Abstand zur bundesweiten Vergleichsgruppe erkennen lässt.

Zwischen den deutschen Wortschreibungen des ersten Jahres und den Ergebnissen des deutschen Rechtschreibtests im zweiten Jahr bestehen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge. Die frühen Wortschreibungsfähigkeiten sind also nicht maßgebend für die Aneignung der Orthographie im Deutschen. Dagegen besteht zwischen den deutschen Rechtschreibeergebnissen des zweiten und des vierten Jahres ein gut erkennbarer Zusammenhang.

Im Türkischen, das weitaus weniger orthographische Eigenheiten aufweist als das Deutsche, zeigt sich ein anderes Bild: Zwischen den türkischen Wortschreibungen des ersten Jahres und den Ergebnissen des türkischen Rechtschreibtests im zweiten Jahr findet sich ein mittelstarker und hochsignifikanter Zusammenhang. Der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen des türkischen Rechtschreibtests im zweiten und vierten Jahr ist hochsignifikant und stärker als im Deutschen.

Zwischen den Förderkonzepten bestehen Unterschiede, die von Jahr zu Jahr etwas variieren: Bei allen drei deutschsprachigen Erhebungen des ersten Jahres liegt der Mittelwert derjenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Konzept der koordinierten Alphabetisierung



unterrichtet werden, über dem jeweiligen Gesamtdurchschnitt. Die Schülerinnen und Schüler, die Deutschförderung und Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erhalten, liegen zunächst auf der mittleren Position, machen aber nur langsame Fortschritte und nehmen bei der zweiten und dritten Erhebung den letzten Rang ein. Die Schülerinnen und Schüler, die nur auf Deutsch gefördert werden, nehmen bei der ersten Erhebung den letzten Rang ein, machen aber raschere Fortschritte und überholen die Gruppe mit Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht.

Für die Ergebnisse der dritten Erhebung des ersten Jahres wurde ein Mittelwertvergleich durchgeführt. Er zeigt, dass der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern aus den KOALA-Klassen auf der einen Seite und den Schülern und Schülerinnen der D-Klassen auf der anderen Seite bei den deutschen Wortschreibungen nicht signifikant ist. Dagegen schneiden beim Vergleich der KOALA-Klassen mit den Klassen des D+MU-Konzepts die letzteren signifikant auf dem 1 %-Niveau schlechter ab.

Im Türkischen zeigt sich ein ähnliches Bild wie im Deutschen: Die KOALA-Klassen erreichen bei allen drei Erhebungen die höchsten Mittelwerte. Der mittlere und der letzte Rang wechseln zwischen den beiden anderen Konzepten, bei der dritten Erhebung nehmen die Schüler und Schülerinnen des D+MU-Konzepts mit signifikantem Abstand den letzten Rang ein. Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten der KOALA-Klassen und denen der D-Klassen. Die türkischen Wortschreibungen der Schülerinnen und Schüler, die keinen Türkischunterricht erhalten, bewegen sich also am Ende der ersten Klasse auf dem gleichen Niveau wie die Leistungen derjenigen, die an der koordinierten Alphabetisierung teilnehmen. Es ist davon auszugehen, dass hier ein direkter Transfer aus dem Deutschen ins Türkische stattgefunden hat.

Im zweiten Jahr spielt die Unterschiedlichkeit der Förderkonzepte bei der Rechtschreibung im Deutschen keine Rolle. Im Türkischen dagegen zeigt sich jetzt ein eindeutiger Vorsprung der nach dem KOALA-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler vor beiden anderen Konzepten.

Dieses Ergebnismuster bleibt auch im vierten Jahr erhalten: Bei der Rechtschreibung im Deutschen gibt es weiterhin keine signifikanten Unterschiede zwischen den Förderkonzepten, während im Türkischen wie im zweiten Jahre ein klarer Vorsprung des KOALA-Konzepts vor beiden anderen Konzepten festzustellen ist.

Am Ende der Untersuchung zeigt sich also, dass die drei Förderkonzepte hinsichtlich der Wortschreibung im Deutschen alles in allem den gleichen Erfolg haben. Deutliche Unterschiede zwischen den Förderkonzepten gibt es bei der Wortschreibung im Türkischen, wo sich von Jahr zu Jahr deutlicher ein Vorsprung des KOALA-Konzepts gegenüber den beiden anderen Konzepten herauschält. Der anfängliche Gleichstand mit dem Konzept der ausschließlichen Deutschförderung zeigt, dass bei der alphabetischen Schreibung durchaus mit positivem Transfer aus dem Deutschen ins Türkische gerechnet werden kann; der spätere Abstand zeigt aber, dass weitere Fortschritte nicht ohne sprachspezifischen Unterricht erreicht werden können.

Sehr erklärungsbedürftig bleibt aber danach das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler, die nach dem D+MU-Konzept gefördert werden. Diese Teilergebnisse müssen mit großer Vorsicht interpretiert werden.

Zunächst ist zu fragen, ob diese Schülerinnen und Schüler bereits mit schwächeren Voraussetzungen im Türkischen zur Schule gekommen sind. Dies ist nicht der Fall, jedenfalls nicht in entscheidendem Maße. Zwar erreichen sie bei der ersten Erhebung der mündlichen Erzählfähigkeit im Türkischen mit einem Durchschnitt von 16,9 (von 36 möglichen) Punkten bei der Aufgabenbewältigung einen geringeren Wert als die beiden anderen Gruppen (mit 18,4 bzw. 20,6 Punkten); doch ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant. Bei der ersten Erhebung der türkischen Wortschreibungen im November des ersten Schuljahres erreichen sie einen Durchschnitt von 2,0 (bei 4 möglichen) Punkten; das liegt dicht bei dem Wert von 2,1, den die D-Gruppe erreicht, größer ist der Abstand zu den 2,7 Punkten der KOALA-Gruppe, aber auch dieser Unterschied ist statistisch nicht signifikant.

Es kann also von einem statistisch ausschlaggebenden Startnachteil dieser Gruppe nicht gesprochen werden, Erklärungen sind anderweitig zu suchen. Es könnten zufällige oder von der Untersuchung nicht berücksichtigte Faktoren eine Rolle spielen. Man könnte aber auch verweisen auf die fehlende Koordination der Sprachlernprozesse und das geringe Prestige, das dem Türkischen im Rahmen des Konzepts der Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht sozusagen automatisch zukommt. Doch sollen, bevor im Schlussteil auf diese Hypothese noch einmal eingegangen wird, zunächst die Entwicklungen bei der Textschreibung und beim Leseverstehen und im Verhältnis der Sprachen zueinander gesichtet werden.

## 2.2 Textschreibung

Zugrunde liegen frei geschriebene Texte zu einem Situationsbild „DODO“ im zweiten, zu einer erzählenden Bilderfolge „Tulpenbeet“ im dritten und zu einem Bildimpuls mit Textanfang „Kaninchen“ im vierten Jahr.

Im zweiten Jahr sind die Fähigkeiten der schriftlichen Textproduktion, wie nicht anders zu erwarten, noch auf einem nur als vorläufig zu bezeichnenden Stand, entwickeln sich aber in den folgenden Jahren auf der Ebene der Textgestaltung wie auf der Ebene der dabei eingesetzten sprachlichen Mittel deutlich weiter, so dass am Ende der Grundschulzeit von einer sich festigenden schriftlichen Erzählfähigkeit gesprochen werden kann.

Für die folgende Darstellung werden aus den Auswertungen der von den Schülern und Schülerinnen geschriebenen Texte vier Gesichtspunkte ausgewählt: die Gliederung der Texte, der Textumfang, die Wortschatzvariabilität und die Aussagenverbindungen.

### 2.2.1 Deutsch

Im Deutschen weist die Mehrzahl der Texte des zweiten Jahres bereits eine einfache Textform auf, d. h. Ansätze zur Gliederung sind erkennbar: Knapp zwei Drittel der deutschen Texte haben einen erkennbaren Schlussteil. Bei gut der Hälfte der Texte ist der Hauptteil in sich gegliedert. Eine eigene Einleitung zu schreiben, liegt bei dem gegeb-

nen Impuls weniger nahe; trotzdem hat fast jeder sechste Text einen solchen Textteil. – Im dritten Jahr, wo der Bildimpuls ganz deutlich eine Erzählung anregen soll, hat die große Mehrzahl der Texte (84 %) eine Einleitung und knapp zwei Drittel haben einen erkennbaren Schlussteil. Wie im Jahr zuvor ist der Hauptteil bei gut der Hälfte der Texte in sich gegliedert. – Im vierten Jahr haben alle Texte eine Einleitung (mit einer einzigen Ausnahme) und alle Texte einen in sich gegliederten Hauptteil (drei Viertel mit drei, ein Viertel mit mehr als drei Unterteilen). Die große Mehrzahl der Texte (85 %) hat auch einen erkennbaren Schlussteil.

Betrachtet man die Gegliedertheit der deutschen Texte gesondert nach Förderkonzepten, so liegen im zweiten Jahr die KOALA-Gruppe und die D-Gruppe gleichauf, während die D+MU-Gruppe signifikant schlechter abschneidet. – Für das dritte Jahr liegt nur ein umfassenderer Indexwert Textbewältigung vor (in dem die Gegliedertheit der Texte enthalten ist). Bei diesem Wert zeigt sich zwar bei den Durchschnittswerten die gleiche Rangfolge der Konzepte, die Unterschiede sind aber nicht signifikant. – Im vierten Jahr ändert sich die Rangfolge der Durchschnittswerte; die Schüler und Schülerinnen mit ausschließlicher Deutschförderung schreiben in diesem Jahr die am wenigsten durchgegliederten Texte und ihr Abstand zu den sehr viel besseren Ergebnissen der KOALA-Gruppe ist auch statistisch hochsignifikant. Die D+MU-Gruppe nimmt den mittleren Rang ein, ohne signifikante Unterscheidungen nach oben oder nach unten aufzuweisen.

Der Umfang der Texte nimmt von Jahr zu Jahr bei allen

Tabelle 2: Textschreibung longitudinal Umfang der Texte im Deutschen: zweites, drittes und viertes Jahr			
	2. Schuljahr DODO Ø Wörter pro Text	3. Schuljahr Tulpenbeet Ø Wörter pro Text	4. Schuljahr Kaninchen Ø Wörter pro Text
KOALA	72,29	100,44	130,35
D + MU	39,79	74,57	134,79
D	65,89	66,78	78,61
<b>insgesamt</b>	<b>63,65</b>	<b>85,77</b>	<b>117,18</b>

Tabelle 3: Textschreibung longitudinal Vielfalt des Wortschatzes im Deutschen: types Verben und Adjektive im dritten und vierten Jahr				
	3. Schuljahr Tulpenbeet		4. Schuljahr Kaninchen	
	Ø verschiedene Verben	Ø verschiedene Adjektive	Ø verschiedene Verben	Ø verschiedene Adjektive
KOALA	12,3	2,6	15,6	4,4
D + MU	9,9	1,6	16,4	3,6
D	9,7	1,3	10,9	2,2
<b>insgesamt</b>	<b>10,9</b>	<b>2,0</b>	<b>14,5</b>	<b>3,6</b>



Schreiberinnen und Schreibern zu. Dabei ändert sich das Verhältnis zwischen den Förderkonzepten (**Tabelle 2**). In gleichmäßig großen Schritten erweitern die KOALA-Schülerinnen und -Schüler ihre deutschen Texte, im zweiten und dritten Jahr schreiben sie die längsten Texte. Die D+MU-Schüler und -Schülerinnen liegen im zweiten Jahr deutlich hinter den beiden anderen Konzepten, holen im dritten Jahr auf und verbessern sich sprunghaft im vierten Jahr, in dem sie die längsten Texte schreiben. Die Schülerinnen und Schüler mit ausschließlicher Deutschförderung machen nur langsame Fortschritte und liegen im dritten Jahr signifikant hinter den Ergebnissen der KOALA-Schülerinnen und im vierten Jahr hinter beiden anderen Konzepten zurück.

Werte zur Wortschatzvielfalt, gemessen an der durchschnittlichen Zahl verschiedener Verben und verschiedener Adjektive, liegen aus dem dritten und dem vierten Jahr vor. **Tabelle 3** zeigt die Ergebnisse.

Abgesehen von der bereits angesprochenen sprunghaften Verbesserung der Gruppe mit Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht bei der Zahl der verschiedenen Verben erreichen die KOALA-Schülerinnen und -Schüler die höchsten Werte, die Schüler und Schülerinnen mit ausschließlicher Deutschförderung die niedrigsten. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Aussagen auf grammatisch explizite Weise, als Satzreihe oder als Satzgefüge, miteinander zu verbinden, streut von Anfang an sehr weit. Im zweiten Jahr formuliert ein Fünftel gar keine Aussagenverbindungen und ein ebenso großer Anteil verwendet mehr als fünf verschiedene Verbindungen pro Text. In den Texten des dritten Jahres sind keine Fortschritte zu erkennen, im Gegenteil. Eine deutliche Steigerung tritt dann aber im vierten Jahr ein. **Tabelle 4** zeigt die Entwicklung im Deutschen, aufgegliedert nach Förderkonzepten:

Die nach dem KOALA-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler haben im zweiten und dritten Jahr die höchsten Durchschnittswerte. Die nach dem D+MU-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler mit Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht, die anfangs weit zurückliegen, erreichen im vierten Jahr die

höchsten Durchschnittswerte, die sich statistisch nicht mehr signifikant von den KOALA-Werten unterscheiden. Signifikant ist dagegen der Vorsprung beider Konzepte vor der ausschließlichen Deutschförderung.

Die auffälligen Fortschritte der D+MU-Gruppe vom dritten zum vierten Jahr erklären sich durch eine spezifische Veränderung der Stichprobe: An den Schulen, die diesem Förderkonzept folgen, haben im dritten Jahr 22 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilgenommen. An einer dieser Schulen wurden 8, also mehr als ein Drittel der Gruppe, nicht in die vierte Klasse versetzt und sind somit aus der Stichprobe herausgefallen. An den Schulen der beiden anderen Förderkonzepte hat es dagegen keine Nichtversetzungen vom dritten zum vierten Jahr gegeben. Da selbstverständlich davon auszugehen ist, dass die nicht versetzten Schülerinnen und Schüler die leistungsschwächeren waren, erklären sich die Verbesserungen im Leistungsbild der D+MU-Gruppe im wesentlichen durch diese Selektion.

### 2.2.2 Türkisch

Im zweiten Jahr finden sich erst wenige Ansätze zu einer Gliederung der türkischen Texte. Nur in vier Fällen ist der Hauptteil in sich gegliedert, ebenfalls nur vier Texte haben einen erkennbaren Schlussteil; zwei Fünftel der Texte haben eine als solche erkennbare Einleitung. – Bei den türkischen Texten des vierten Jahres weisen knapp zwei Drittel eine Einleitung auf, etwas mehr als die Hälfte eine Untergliederung des Hauptteils; dabei ist die Zahl der unterscheidbaren Erzählabschnitte im Hauptteil mit durchschnittlich 1,6 vergleichsweise niedrig. Einen ausformulierten Schluss haben zwei Drittel der Texte.

Für die Betrachtung nach Förderkonzepten liegt im dritten Jahr für das Türkische wie für das Deutsche nur ein zusammenfassender Indexwert Textbewältigung vor (in dem die Gegliedertheit der Texte enthalten ist). Hier sind die Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen, die nach dem KOALA-Konzept gefördert werden und die höchsten Durchschnittswerte erreichen, und denjenigen, die nach einem der beiden anderen Konzepte gefördert

Tabelle 4: Textschreibung longitudinal			
Aussagenverbindungen im Deutschen: zweites, drittes und viertes Jahr			
	2. Schuljahr DODO Ø verschiedene Aussagenverbindungen	3. Schuljahr Tulpenbeet Ø verschiedene Aussagenverbindungen	4. Schuljahr Kaninchen Ø verschiedene Aussagenverbindungen
KOALA	4,0	2,9	4,9
D + MU	1,1	2,4	5,2
D	3,8	2,6	3,1
<b>insgesamt</b>	<b>3,2</b>	<b>2,7</b>	<b>4,5</b>

werden, signifikant. – Auch im vierten Jahr erreichen die KOALA-Klassen beim Index Gegliedertheit den höchsten Durchschnittswert, gefolgt von den Klassen mit ausschließlicher Deutschförderung und schließlich den Klassen mit Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht. Die Unterschiede sind aber statistisch nicht signifikant. Der Umfang der türkischen Texte steigt von Jahr zu Jahr an. Dabei bleiben die Rangplätze der Förderkonzepte konstant, wie **Tabelle 5** zeigt.

Durchgehend schreiben die Schülerinnen und Schüler, die nach dem KOALA-Konzept gefördert werden, die längsten, die nach dem D-Konzept geförderten die kürzesten Texte. Im vierten Jahr sind die Unterschiede zwischen den KOALA-Klassen und den D-Klassen statistisch signifikant auf dem 1%-Niveau, die Unterschiede zwischen den KOALA-Klassen und den Klassen mit Deutschförderung

und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht auf dem 5%-Niveau. Es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den D- und den D+MU-Klassen. Hinsichtlich der Vielfalt des Wortschatzes liegen für das Türkische wie für das Deutsche Werte des dritten und des vierten Jahres vor (**Tabelle 6**). Es zeigt sich das gleiche Muster wie beim Textumfang.

Die komplexere Syntax des Türkischen unterscheidet sich von der des Deutschen in erheblichem Maße. Als Aussagenverbindungen werden hier parataktische Verbindungen mit Konjunktion oder rückverweisendem Adverb und Einbettungen mit Konverbien, Partizipien oder Gerundien gewertet. Insgesamt sind die zu erwerbenden Strukturen recht schwierig und werden daher auch im einsprachigen Erwerb später und langsamer angeeignet als ihre Entsprechungen im Deutschen. Bei der Kölner Untersuchung setzt

Tabelle 5: Textschreibung longitudinal			
Umfang der Texte im Türkischen: zweites, drittes und viertes Jahr			
	2. Schuljahr DODO Ø Wörter pro Text	3. Schuljahr Lâlelik Ø Wörter pro Text	4. Schuljahr Kaninchen Ø Wörter pro Text
KOALA	36,24	53,97	96,21
D + MU	21,14	41,36	61,57
D	15,89	32,33	41,44
<b>insgesamt</b>	<b>27,48</b>	<b>45,39</b>	<b>73,92</b>

Tabelle 6: Textschreibung longitudinal				
Vielfalt des Wortschatzes im Türkischen: types Verben und Adjektive im dritten und vierten Jahr				
	3. Schuljahr Lâlelik		4. Schuljahr Kaninchen	
	Ø verschiedene Verben	Ø verschiedene Adjektive	Ø verschiedene Verben	Ø verschiedene Adjektive
KOALA	10,0	2,9	16,1	4,4
D + MU	8,7	1,5	11,6	3,6
D	6,7	1,5	8,3	2,7
<b>insgesamt</b>	<b>8,8</b>	<b>2,1</b>	<b>13,0</b>	<b>3,7</b>

Tabelle 7: Textschreibung longitudinal			
Aussagenverbindungen im Türkischen: zweites, drittes und viertes Jahr			
	2. Schuljahr DODO Ø verschiedene Aussagenverbindungen	3. Schuljahr Lâlelik Ø verschiedene Aussagenverbindungen	4. Schuljahr Kaninchen Ø verschiedene Aussagenverbindungen
KOALA	0,74	4,7	5,8
D + MU	0,39	3,6	4,4
D	0,37	2,8	2,8
<b>insgesamt</b>	<b>0,57</b>	<b>3,9</b>	<b>4,7</b>

diese Fähigkeit praktisch erst im dritten Jahr ein. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Förderkonzepten, die in **Tabelle 7** dargestellt sind. Im vierten Jahr gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Werten der nach dem KOALA-Konzept und den Werten der nach dem D+MU-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler. Durchgehend signifikant auf dem 1 %-Niveau ist dagegen der Unterschied zwischen dem KOALA-Durchschnitt und dem Durchschnitt der Klassen mit ausschließlicher Deutschförderung.

### 2.3 Leseverstehen

Das Leseverstehen wurde im dritten und vierten Jahr geprüft. Im dritten Jahr wurden je ein deutscher und ein türkischer Schulbuchtext zoologischen Inhalts eingesetzt, im vierten Jahr ein aus der IGLU-Studie übernommener deutscher Erzähltext und ein weiterer Schulbuchtext biologischen Inhalts („Olivenbaum“) im Türkischen. Es wurden teils geschlossene, teils offene Verständnisfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades gestellt: Entnahme einfacher Informationen, Zusammenstellung von Informationen, die im Text enthalten sind, Weiterverarbeitung von Informationen.

Die Ergebnisse der in die Untersuchung einbezogenen Schülerinnen und Schüler zeigen im Vergleich mit den anderen Schülern der teilnehmenden Klassen bzw. mit bundesweiten Ergebnissen der IGLU-Studie in beiden Jahren einen Rückstand gegenüber dem Durchschnitt, bedingt vor allem durch Schwierigkeiten bei den etwas anspruchsvolleren Aufgaben. Auffällig ist insbesondere der Anteil der Nicht-Antworten im Türkischen. Er beträgt im dritten Jahr rd. 22 % und erreicht bei den offenen Fragen rd. 35 %. Im vierten Jahr wird im Durchschnitt mehr als ein Drittel der Fragen zu dem türkischen Lesetext „Zeytin“ (Olivenbaum) nicht beantwortet. Der Anteil der Nicht-Antworten ist damit fast doppelt so hoch wie der Anteil der falschen Antworten. Zwischen den Leseleistungen der beiden Jahre bestehen enge Beziehungen. Die Ergebnisse im Deutschen korrelieren stark und hochsignifikant miteinander. Im Türkischen sind die Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen des dritten und vierten Jahres nicht ganz so stark ausgeprägt wie im Deutschen, aber ebenfalls hochsignifikant.

Im dritten Jahr schneiden die D-Klassen beim Verstehen der deutschen Texte im Durchschnitt besser ab als die KOALA-Klassen; der Unterschied ist aber statistisch nicht signifikant. Die Schüler und Schülerinnen der D+MU-Klassen erzielen im Vergleich zu beiden anderen Konzepten signifikant schlechtere Ergebnisse. Im vierten Jahr liegen die Durchschnittswerte der KOALA-Klassen über denen der D-Klassen, der Unterschied erreicht aber auch hier nicht die Grenze der Signifikanz. Die Schüler und Schülerinnen der D+MU-Klassen haben nach wie vor den niedrigsten

Durchschnittswert, doch ist jetzt der Unterschied zu den beiden anderen Konzepten nicht mehr signifikant. Es gibt mithin am Ende der Grundschulzeit beim Verstehen der deutschen Texte keine signifikanten Unterschiede zwischen den Förderkonzepten.

Im Türkischen ist dagegen im dritten Jahr ein eindeutiger Vorsprung der KOALA-Klassen vor beiden anderen Konzepten gegeben. Diese kommen ihrerseits auf genau den gleichen Durchschnittswert. Der ergänzende Türkischunterricht hat also nicht zu höheren Leseleistungen im Türkischen geführt hat, als sie die Schülerinnen und Schüler erreichen, die keinen Türkischunterricht an der Schule haben. Andersherum betrachtet: Der Transfer von Lesefähigkeiten aus dem Deutschen ins Türkische scheint zumindest das Grundverständnis für einen altersgerechten türkischen Lesetext zu gewährleisten. Im vierten Jahr sind die Unterschiede zwischen den Förderkonzepten beim Verstehen der türkischen Texte nicht mehr signifikant. Bei den ausschließlich auf Deutsch geförderten Schülerinnen und Schülern kommt der Transfer aus dem Deutschen weiterhin für das Verstehen auch des türkischen Textes auf. Hinsichtlich der Positionsverbesserung der Gruppe mit Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht ist auf die Veränderung der Stichprobe zu verweisen, die am Ende von Punkt 2.2.1. erläutert worden ist.

### 2.4 Interlinguale Beziehungen

#### 2.4.1 Wortschreibung

Hier sind die Ergebnisse zum interlingualen Transfer wenig konsistent: Im ersten Jahr besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Wortschreibungen im Türkischen und im Deutschen; das bedeutet – vor allem mit Blick auf diejenigen, die keinen Türkischunterricht erhalten – dass hier direkte Transferprozesse aus dem Deutschen ins Türkische anzunehmen sind. Im zweiten Jahr sind die Zusammenhänge zwischen den Rechtschreibungsergebnissen im Türkischen und im Deutschen aber deutlich schwächer als bei den Wortschreibungen im Jahr zuvor. Im vierten Jahr ist der Zusammenhang zwischen den Rechtschreibleistungen im Türkischen und im Deutschen wieder etwas stärker als im zweiten Jahr, aber doch nicht auffällig davon unterschieden. Mehr als die vage Aussage, dass es Zusammenhänge gibt, lässt sich daraus nicht gewinnen.

#### 2.4.2 Textschreibung

Die Gliederung der Texte ist im Deutschen vom zweiten Jahr an stärker als im Türkischen. Dies bleibt so bis zum vierten Jahr. Die Umfänge der deutschen und der türkischen Texte können zwar nicht direkt miteinander verglichen werden, da das Türkische strukturbedingt zur Darstellung eines gleichen Inhalts stets weniger Wörter benötigt

als das Deutsche. Aber auch unter Berücksichtigung dieses sprachstrukturellen Unterschieds ist es offenkundig, dass die deutschen Texte bei allen drei Erhebungen umfangreicher (d. h. inhaltsreicher) ausfallen als die türkischen. Der Index „Textqualität“ des zweiten Jahres, in den Gliederung, Umfang und Kohärenz eingehen, zeigt eine hochsignifikante, in mittlerer Stärke ausgeprägte positive Korrelation zwischen dem Türkischen und dem Deutschen. Im dritten Jahr ist dieser Zusammenhang ebenfalls gegeben, aber deutlich schwächer. Im vierten Jahr tritt er wieder deutlich hervor, und zwar stärker als in beiden vorangegangenen Jahren. Gemessen am Index „Textqualität“ des vierten Jahres verfügt die Hälfte der Schülerinnen und Schüler über annähernd ausgewogene gute Fähigkeiten der Textschreibung, nur ein kleiner Teil weist schwache Werte in beiden Sprachen auf, bei knapp einem Drittel überwiegen die Leistungen im Deutschen und bei gerade zwei Schülern die Leistungen im Türkischen. **Tabelle 8** zeigt wie sich diese individuellen Sprachenbalancen verteilen.

In überraschend deutlicher Weise widerspiegeln die Verteilungen die Intentionen der Förderkonzepte: Bei den Schülerinnen und Schülern, die nach dem KOALA-Konzept gefördert werden, ist der Anteil der gut entwickelten balancierten Zweisprachigkeit am höchsten. Bei den Schüler und Schülerinnen, die nach dem D-Konzept gefördert werden, überwiegt der Anteil derjenigen, die im Deutschen eine höhere Textqualität erreichen als im Türkischen; daneben gibt es eine kleinere Gruppe mit ausgewogenen Leistungen und eine im Vergleich der Förderkonzepte doch auffällige Gruppe mit schwachen Leistungen in beiden Sprachen. Bei den Schülern und Schülerinnen, die nach dem D+MU-Konzept gefördert werden, halten sich die ausgewogenen Leistungen und die Fälle von Deutschdominanz in etwa die Waage.

Bei den zur Textproduktion eingesetzten lexikalischen und syntaktischen Mitteln gibt es unterschiedliche Befunde: Bei der Variabilität des Wortschatzes (verschiedene Verben, verschiedene Adjektive, drittes und viertes Jahr) liegen die Werte im Deutschen und im Türkischen vergleichsweise nahe beisammen. Die interlingualen Korrelationen sind hochsignifikant und stark ausgeprägt. Bei den Aussagenverbindungen dagegen besteht im zweiten Jahr zwar ein signifikanter, aber eher schwacher Zusammenhang zwischen den beiden Sprachen. Das gleiche gilt für das dritte Jahr. Im vierten Jahr wird der Zusammenhang zwar hochsignifikant, ist aber nur wenig stärker ausgeprägt als im Jahr zuvor. Dieser Befund mag den strukturellen Unterschieden in der komplexeren Syntax der beiden Sprachen geschuldet sein.

### 2.4.3 Leseverstehen

Da die Schülerinnen und Schüler im Deutschen und im Türkischen unterschiedliche Texte bearbeitet haben, können die Ergebnisse nicht direkt miteinander verglichen werden. Der hohe Anteil der Nicht-Antworten im Türkischen, der im Deutschen keine Entsprechung hat, lässt aber darauf schließen, dass die Unsicherheiten beim Leseverstehen im Türkischen erheblich größer sind als im Deutschen. Im dritten Jahr bestehen für die Untersuchungsgruppe als ganze keine signifikanten Korrelationen zwischen den Leseleistungen im Deutschen und im Türkischen; lediglich bei der Teilgruppe der ausschließlich auf Deutsch geförderten Schüler und Schülerinnen liegt ein solcher Zusammenhang in mittlerer Ausprägung vor. Im vierten Jahr schlägt dies dann auch auf die Gesamtgruppe durch, allerdings nur in geringer Stärke.

Tabelle 8: Textschreibung, Index Textqualität Sprachenbalancen nach Förderkonzepten: viertes Jahr											
KOALA N = 34			D + MU N = 14				D N = 18				
A	1	1	C	A	3	0	C	A	6	1	C
B	9	23	D	B	5	6	D	B	7	4	D

A = schwache Werte in beiden Sprachen, B = Dominanz des Deutschen, C = Dominanz des Türkischen, D = gute Werte in beiden Sprachen. Eingetragen ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler

# SPRACHSTARK

## 3. Vergleich der Förderkonzepte

Die Untersuchungsergebnisse sind relativ klar hinsichtlich der „Koordinierten Alphabetisierung“, und der „Ausschließlichen Deutschförderung“. Daher werden zunächst diese beiden Konzepte einander gegenübergestellt. Daran anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit den etwas schwerer deutbaren Ergebnissen zu dem Konzept „Deutschförderung und Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“.

### 3.1 „Koordinierte Alphabetisierung“ und „Ausschließliche Deutschförderung“

Bei den Wortschreibungen im ersten Schuljahr sind noch keine beweiskräftigen Unterschiede in den Auswirkungen der beiden Förderkonzepte festzustellen. Zwar erreichen die KOALA-Klassen bei der deutschen ebenso wie bei der türkischen Wortschreibung höhere Durchschnittswerte als die Klassen mit ausschließlicher Deutschförderung, doch sind diese Unterschiede statistisch nicht signifikant.

Dies ändert sich im zweiten Schuljahr. Es zeigen sich jetzt Wirkungen des Türkischunterrichts auf die Leistungen im Türkischen. Sowohl bei der türkischen Rechtschreibung wie beim Umfang der türkisch geschriebenen Texte kommt es zu einem eindeutigen Vorsprung des KOALA-Konzepts.

Im Deutschen dagegen bleibt es im zweiten Jahr beim Gleichstand der beiden Förderkonzepte. Es gibt weder hinsichtlich der Rechtschreibung noch hinsichtlich der Gliederung, des Umfangs und der Syntax der deutsch geschriebenen Texte statistisch signifikante Unterschiede. Das Kölner Teilergebnis zur deutschen Rechtschreibung ist verträglich mit dem Ergebnis der Berliner KOALA-Evaluation von 1993: Hier wie dort ist in der Mitte der Grundschulzeit bei der deutschen Rechtschreibung kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Leistungen der koordiniert zweisprachig und der einsprachig deutsch alphabetisierten Schülerinnen und Schüler festzustellen. Die Kölner Untersuchung begnügt sich allerdings nicht mit diesem punktuellen Ergebnis, sondern verfolgt auch die früheren und späteren Entwicklungen weiterer schriftlicher Fähigkeiten in beiden Sprachen, wodurch sie zu weiterführenden Ergebnissen gelangt.

Die Ergebnisse des dritten Schuljahrs zur Textschreibung zeigen eine weitgehende Ähnlichkeit mit denen des zweiten Jahres. Im Türkischen sind die Texte der KOALA-Schülerinnen und -Schüler signifikant besser gegliedert,

umfangreicher, vielfältiger im Wortschatz und syntaktisch anspruchsvoller als diejenigen der ausschließlich auf Deutsch geförderten Schülerinnen und Schüler. Dagegen gibt es bei den deutsch geschriebenen Texten keine signifikanten Unterschiede, weder hinsichtlich der Textbewältigung, noch der Wortschatzvielfalt, noch der Syntax.

Von dieser weitgehenden Ähnlichkeit zwischen zweitem und drittem Jahr gibt es aber eine bemerkenswerte Ausnahme: Im dritten Jahr sind nicht nur die türkischen, sondern auch die deutschen Texte der KOALA-Schülerinnen und -Schüler signifikant umfangreicher als die der ausschließlich auf Deutsch geförderten Schülerinnen und Schüler. Hier zum ersten Mal zeigt sich, in diesem einen Aspekt, auch im Deutschen eine Überlegenheit des KOALA-Konzepts gegenüber dem D-Konzept.

Beim Leseverstehen im dritten Schuljahr schneiden die D-Schülerinnen und -Schüler im Deutschen durchschnittlich etwas besser ab, der Unterschied ist aber nicht signifikant. Im Türkischen erreichen KOALA-Schülerinnen und -Schüler die besseren Werte; diese sind auch statistisch eindeutig abgesichert.

Im vierten Schuljahr bestätigt sich die positive Wirkung des KOALA-Konzepts auf die Türkisch-Leistungen und es werden zunehmend positive Wirkungen auch auf Leistungen im Deutschen erkennbar.

Im Türkischen erbringen die KOALA-Schülerinnen und -Schüler im vierten Jahr signifikant bessere Leistungen hinsichtlich der Rechtschreibung und hinsichtlich der Textschreibung (Umfang der Texte, Vielfalt des verbalen Wortschatzes, komplexere Syntax). Anders allerdings beim Leseverstehen: hier bleibt es beim Gleichstand der beiden Konzepte. – Im Deutschen bestehen, wie im Jahr zuvor, keine signifikanten Unterschiede in der Rechtschreibung und beim Leseverstehen. Eine Änderung tritt jedoch bei der Textschreibung ein, wo die im dritten Schuljahr punktuell erkennbar gewordene Stärke des



KOALA-Konzepts sich im vierten Jahr in wesentlich breiterer Weise bemerkbar macht; denn sowohl hinsichtlich der Gliederung und des Umfangs der deutschen Texte als auch hinsichtlich der Vielfalt der Verben und Adjektive und der komplexeren Syntax weisen die KOALA-Schülerinnen und -Schüler signifikant bessere Werte auf als die ausschließlich auf Deutsch geförderten Schülerinnen und Schüler. – Insgesamt erreichen die KOALA-Schülerinnen und Schüler einen bemerkenswert hohen Stand ausgewogener Biliteralität.

Das Fazit am Ende der Grundschulzeit ist also dies: Der koordinierte Unterricht im Türkischen wirkt sich eindeutig positiv auf die Aneignung der türkischen Schriftsprache aus; es werden Lernerfolge erzielt, die über einen bloßen Transfer aus dem Deutschen weit hinausgehen. Gleichzeitig bleiben die Schülerinnen und Schüler, die diesen Unterricht erhalten, bei keiner Teilfähigkeit und zu keiner Zeit hinter den Deutschleistungen der ausschließlich in der deutschen Sprache geförderten Schülerinnen und Schüler zurück – im Gegenteil sie übertreffen diese im vierten Schuljahr beim Verfassen schriftlicher Erzählungen im Deutschen. – Die ausschließliche Förderung in der deutschen Sprache unterstützt den schulischen Deutschwerb ohne Zweifel. Die nach diesem Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler liegen in der Wortschreibung und im Leseverstehen durchgehend auf gleich hohem Niveau wie die KOALA-Schülerinnen und -Schüler. Für die Textschreibung gilt dies nur bis ins dritte Schuljahr; im vierten Jahr tritt hier ein auch statistisch signifikanter Rückstand der D-Klassen gegenüber den KOALA-Klassen ein. Dass die Türkischleistungen bei den ausschließlich auf Deutsch geförderten Schülerinnen und Schülern insgesamt niedriger ausfallen, ist eine natürliche und in Kauf genommene Folge dieses Konzepts.

Bemerkenswert ist daher eher, dass trotz der einseitigen Betonung des Deutschen offenbar auch bei den nach diesem Konzept geförderten Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Wortschreibung und Leseverstehen gewisse Grundlagen für einen positiven Transfer ins Türkische geschaffen werden, auch wenn dies in der Mehrzahl der Fälle selbstverständlich nicht genügt, um eine ausgewogene Biliteralität auf gutem Niveau zu erreichen.

### 3.2 „Deutschförderung und Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“

Weniger eindeutig sind die Ergebnisse der D+MU-Gruppe. Bei den Wortschreibungen am Ende des ersten Schuljahres schneiden die nach diesem Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen am schlechtesten ab. Im zweiten Jahr erreichen sie aber gute Werte bei den deutschen Rechtschreibtests, wodurch sie mit beiden anderen Konzepten gleichziehen.

Bei der Textproduktion im zweiten Schuljahr schneiden die nach dem D+MU-Konzept Geförderten im Deutschen bei weitem am schlechtesten ab, erreichen aber wiederum Gleichstand mit den beiden anderen Konzepten im dritten Jahr.

Dieses Entwicklungsmuster wiederholt noch einmal beim Leseverstehen deutscher Texte: Im dritten Jahr nimmt die Gruppe den letzten Rang ein und liegt signifikant hinter beiden anderen Konzepten zurück. Im vierten hat sie zwar immer noch den niedrigsten Punktwert, die Unterschiede sind aber nicht mehr signifikant, d. h. sie liegt mit den Schülern und Schülerinnen, die nach den beiden anderen Konzepten gefördert werden, gleichauf.

Im Türkischen nehmen die nach dem D+MU-Konzept Geförderten im zweiten Schuljahr bei der Rechtschreibung den mittleren Rang ein, d. h. sie schneiden etwas (nicht signifikant) besser ab als die nach dem D-Konzept, aber eindeutig schlechter als die nach dem KOALA-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler. Auch beim Schreiben türkischer Texte zeigt sich im zweiten ebenso wie im dritten Jahr ein geringer (nicht signifikanter) Vorsprung vor dem D-Konzept und ein bedeutender (d. h. in den meisten Aspekten signifikanter) Rückstand gegenüber dem KOALA-Konzept. Beim Leseverstehen türkischer Texte zeigt sich dieses Muster nur im dritten Jahr, im Jahr darauf liegt die Gruppe mit beiden anderen Förderkonzepten gleichauf.

Im vierten Schuljahr machen die Ergebnisse der D+MU-Gruppe im Deutschen einen Qualitätssprung: Sie ziehen nicht nur beim Leseverstehen, sondern auch in der Rechtschreibung mit den Ergebnissen der beiden anderen Teilgruppen gleich. Bei der Textproduktion ziehen sie mit den Ergebnissen der KOALA-Gruppe gleich und heben sich signifikant positiv von der Gruppe mit ausschließlicher Deutschförderung ab. Dieser Befund fügt sich zwar in gewissem Sinne in das aufgezeigte Entwicklungsmuster, ist aber hinsichtlich des Ausmaßes der positiven Veränderungen doch entschieden zu relativieren; denn in erster Linie dürften die am Ende von Punkt 2.2.1 dargestellten Nichtversetzungen ins vierte Schuljahr für die Stärke dieses „Qualitätssprungs“ verantwortlich sein. Die positiven Werte spiegeln den Leistungsstand bei der Schreibung deutscher Texte, den die verbliebenen Schüler und Schülerinnen im vierten Schuljahr erreicht haben.

Im Türkischen kommt es im vierten Jahr, wie schon erwähnt, zu einem Gleichstand der drei Förderkonzepte beim Leseverstehen. Im Übrigen, d. h. bei der Rechtschreibung und bei der Textproduktion, bleibt es dabei, dass die nach dem D+MU-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler gegenüber dem KOALA-Konzept mit überwiegend signifikanten Werten im Rückstand sind und nur geringfügig – mit nicht signifikanten Werten – besser abschneiden als die nach dem D-Konzept Geförderten.



Insgesamt erreichen die nach dem D+MU-Konzept geförderten Schülerinnen und Schüler nur zu einem geringen Teil eine ausgewogene Biliteralität auf gutem Niveau. Die Tendenz geht eher zu einer Dominanz des Deutschen.

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, dass die Gruppe in einem ständigen Aufholprozess bei der Aneignung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen begriffen ist. Dies gelingt auch im Großen und Ganzen, scheint aber am Ende des dritten Schuljahrs an eine Grenze gekommen zu sein. Die Erfolge des zusätzlich erteilten Türkischunterrichts sind sehr bescheiden. Zwar werden von den Schülern und Schülerinnen, die nach dem D+MU-Konzept gefördert werden, bei den türkischen Erhebungen vom ersten bis zum vierten Schuljahr durchgehend etwas höhere Punktzahlen erzielt als von den ausschließlich in deutscher Sprache geförderten, aber nicht ein einziger dieser Unterschiede ist signifikant. Auf's Ganze gesehen kommt der zusätzliche Türkischunterricht nicht über das Niveau dessen hinaus, was von der anderen Teilgruppe durch bloße Transferleistungen erreicht wird.

Dieser Befund ist nicht einfach aus dem Konzept selbst ableitbar. Bei dem Versuch einer Erklärung muss in Rechnung gestellt werden, dass Faktoren eine Rolle spielen könnten, die bei der Untersuchung nicht berücksichtigt worden sind. Einige mögliche Hypothesen lassen sich aber immerhin entkräften: Schon unter Punkt 2.1 wurde die Frage gestellt, ob bei der nach dem D+MU-Konzept geförderten Gruppe mit schlechteren Voraussetzungen in der Erstsprache zu rechnen sei; diese Frage kann im Prinzip verneint werden. Ausschalten kann man auch einen Einfluss der Klassengröße; die Unterschiede zwischen den Teilgruppen sind geringfügig und die nach dem D+MU-Konzept geförderten Klassen sind sogar geringfügig im Vorteil: sie haben den niedrigsten Durchschnitt. Umfang und Form der (zusätzlichen) Förderung haben nach den Untersuchungen des zweiten Jahres generell

keinen Einfluss auf die schriftsprachlichen Leistungen.

Bleiben die Einstellungen der Lehrkräfte zur Zwei- und Mehrsprachigkeit und die Kooperation zwischen der Klassenlehrkraft und der Lehrkraft für den Türkischunterricht. Bei den Untersuchungen des zweiten Jahres haben die Lehrkräfte der Schulen, an denen KOALA-Klassen eingerichtet sind, deutlich positivere Einstellungen zu Zwei- und Mehrsprachigkeit geäußert (Punktwerte zwischen 2,01 und 2,51) als die Lehrkräfte an den Schulen, an denen Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht stattfindet (Punktwerte zwischen 1,78 und 1,89). Zugleich haben die Klassenlehrkräfte an den KOALA-Schulen fast durchgehend angegeben, dass sie „sehr oft / immer“ mit den Lehrkräften des Türkischunterrichts kooperieren, während dies an den Schulen mit Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht nur „manchmal“ der Fall ist. Dies nun sind Ergebnisse, die durchaus in plausible Verbindung mit den Konzepten selbst zu bringen sind.

Die Korrelationen der Einstellungs- und Kooperationswerte bei den Lehrkräften der Schulen mit den schriftsprachlichen Leistungen bei den in die Untersuchung einbezogenen Schülerinnen und Schülern zeigen zunächst signifikante Zusammenhänge mit den Werten für die Wort- und die Textschreibung der Schülerinnen und Schüler im Türkischen auf. Im Deutschen bestehen zwar keine Zusammenhänge hinsichtlich der Wortschreibung, wohl aber partielle Zusammenhänge bei der Textschreibung, insbesondere mit dem Index „Textqualität“ (Umfang, Kohärenz und Gliederung).

Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Offenheit für sprachliche Vielfalt und Interkulturalität innerhalb des Lehrerkollegiums wirksame Einflussfaktoren für die sprachliche Bildung sind. Es ist geeignet, die Befunde zum Konzept „Deutschförderung und Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“ mit zu erklären.

# SPRACHSTARK

## 4. Einige allgemeine Folgerungen

Auswirkungen von Sprachförderkonzepten auf Schülerleistungen stellen sich nicht kurzfristig (etwa im Rhythmus von Schulhalbjahren) heraus; die möglichen Zusammenhänge mit anderen Faktoren, die immer auch zu berücksichtigen sind, sind dazu viel zu komplex. Es kann darum auch nicht von der Annahme linearer Entwicklungsprozesse ausgegangen werden; vielmehr muss mit unterschiedlichen Tempi des Schriftspracherwerbs und Verschiebungen im Verhältnis der Gruppen zueinander durchaus gerechnet werden. Die ermittelbaren Unterschiede haben stets graduellen Charakter; es kann nicht erwartet werden, dass von einem bestimmten Konzept völlig abträgliche oder nur überragend positive Wirkungen ausgehen. Jedes Konzept hat darum auch sein eigenes didaktisches Recht.

Die Kölner Untersuchung bestätigt, wie eigentlich alle vergleichbaren Untersuchungen vor ihr, dass vom Unterricht der Erstsprache keinerlei negative Wirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache ausgehen. Die umgekehrte Frage, ob der Türkischunterricht „vor Ort“ eine positive Wirkung auf den Erwerb der deutschen Schriftsprache hat, ist nur bedingt zu beantworten. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Art und Weise, in der der Türkischunterricht erteilt wird, hierfür von wesentlicher Bedeutung ist. Als einflussreiche Größe hat sich dabei insbesondere das sprachlich-kulturelle Klima an der Schule (fassbar in den Einstellungen der Lehrkräfte zu Zwei- und Mehrsprachigkeit und in der Kooperation von Klassenlehrkräften und Lehrkräften des Türkischunterrichts) erwiesen. Offenbar begünstigt das Konzept der koordinierten Alphabetisierung die Entfaltung eines solchen förderlichen Klimas, während das Konzept der Kombination von Deutschförderung und Muttersprachlichem Ergänzungsunterricht in dieser Hinsicht organisatorische und personelle Schwierigkeiten bereitet.

Die Untersuchung bestätigt, dass die Sprachen nicht völlig unabhängig voneinander erworben werden – durchgehend finden sich Korrelationen zwischen deutschen und türkischen Schreibleistungen – legt aber nahe, hier genauere Unterscheidungen zu treffen. Eindeutig sind Übertragungen einzelner Oberflächenerscheinungen, wie bei den Rechtschreibinterferenzen aus dem Deutschen ins Türkische. Aus der Lerngeschichte verstehbar, aber kaum im Detail nachweisbar ist die Anwendung sprachlich-kognitiver Fähigkeiten, die aller Wahrscheinlichkeit nach im Medium des Deutschen erworben wurden, auf das Verstehen auch der türkischen Texte. Nur aus dem hohen Anteil ausgewogener Zweisprachigkeit bei den KOALA-Schülerinnen und Schülern zu erschließen ist schließlich auch eine beidseitige Stärkung der Sprachlernmotivation und der Sprachlernfähigkeit durch ein Klima der Wertschätzung von Sprachen- und Kulturenvielfalt.

Von den zahlreichen wissenschaftlichen Fragen, die die Kölner Untersuchung berührt, dürfte am Ende die Frage nach der Dynamik der Transferprozesse und ihrer Differenzierung die wichtigste sein. Die Aufgaben, vor die die Untersuchungsergebnisse die lokale und regionale Bildungspolitik stellen, betreffen vor allem die Klärung der Wirkungen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in der Breite und die Konsequenzen, die aus dem Abschneiden des KOALA-Konzepts für das weitere Bildungssystem zu ziehen sind.