

Seda Tunç



Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache

Eine empirische Untersuchung zum
Einfluss erstsprachlicher Strukturen
bei zweisprachig türkisch-deutschen,
kroatisch-deutschen und griechisch-
deutschen Hauptschülern und
Gymnasiasten

WAXMANN

Seda Tunç

Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache

Eine empirische Untersuchung zum Einfluss
erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig
türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und
griechisch-deutschen Hauptschülern
und Gymnasiasten



Waxmann 2012

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

D 93

Internationale Hochschulschriften, Bd. 573

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen.

ISSN 0932-4763

ISBN 978-3-8309-2714-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2012

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck,
Münster Umschlagabbildung: Arthur Bodemer
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Anneme ve babama

Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan.

(Eine Sprache, ein Mensch. Zwei Sprachen, zwei Menschen.)

*Meinen Eltern Semiha und Sabahattin Tunç,
die mir gezeigt haben, wie eine zweisprachige Erziehung
auch unter schwierigen Bedingungen gelingen kann.*

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all denjenigen danken, die mich bei der Verwirklichung dieses Forschungsprojektes unterstützend begleitet haben. Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Artemis Alexiadou. Ihrer außerordentlichen, fachlich präzisen, aber auch motivierenden Betreuung ist es zu verdanken, dass diese Forschungsarbeit zustande gekommen ist. Ebenfalls danke ich meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Maria E. Brunner, die mir auch in sehr schwierigen Zeiten zur Seite stand.

Großer Dank geht auch an alle Schülerinnen und Schüler, die sich bereit erklärt haben, an dieser Studie mitzuwirken. Danken möchte ich auch den Lehrern und Rektoren der Schulen im In- und Ausland: Ohne ihre Unterstützung wäre die logistisch-organisatorische Umsetzung dieser sehr umfangreichen Datenerhebung nicht möglich gewesen.

Ebenfalls großen Dank möchte ich dem griechischen Erziehungsattaché und dem kroatischen Generalkonsulat in Stuttgart aussprechen. Des Weiteren danke ich den muttersprachlichen Assistenten dieses Projektes, Suzana Derk und Veranna Kyprioti, deren Auswertung der muttersprachlichen Texte einer der wichtigsten Bestandteile dieser Arbeit ist.

Nikola Koch und Dr. Kerstin Metz danke ich zum einen für die technische Unterstützung, zum anderen für all die konstruktiven Gespräche und die motivierenden Worte beim Verfassen dieser Arbeit. Weiterer großer Dank für die technische Hilfe geht an Arthur Bodemer und Robin Füchtner.

Für die finanzielle Unterstützung danke ich der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und der Landesgraduiertenförderung der Universität Stuttgart.

Besonderen Dank gilt es meiner Familie auszusprechen, die mich bei allen Höhen und Tiefen mit stetiger Geduld, Verständnis und Zuspruch begleitet hat.

Inhalt

1.	Einleitung	15
1.1	Gegenstand, Fragestellungen und Ziele der Untersuchung	16
1.2	Stand der Forschung	19
1.3	Aufbau der Arbeit	27

TEIL A: THEORETISCHER TEIL

2.	Zweisprachigkeit	29
2.1	Begriffsklärung <i>Zweisprachigkeit</i>	30
2.2	Zweisprachigkeit im deutschen Schulsystem	32
2.3	Formen von Zweisprachigkeit	36
2.4	Zweitspracherwerb	42
2.4.1	Ungesteuerter Zweitspracherwerb	42
2.4.2	Gesteuerter Zweitspracherwerb	44
2.5	Theoretische Annahmen zum Zweitspracherwerb	45
2.5.1	Die Kontrastivhypothese	46
2.5.2	Die Identitätshypothese	48
2.5.3	Die Interlanguagehypothese	51
2.5.4	Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese	55
2.6	Zusammenfassung der Hypothesen zum Zweitspracherwerb und daraus abgeleitete relevante Fragen für die vorliegende Arbeit	64
2.7	Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	66
2.7.1	Antrieb (Motivation)	67
2.7.2	Sprachvermögen	68
2.7.3	Zugang	69
2.7.4	Die Wechselwirkung von Antrieb, Sprachvermögen und Zugang und ihre Auswirkung auf die zweisprachig aufwachsende Schülerschaft mit Migrationshintergrund	70
2.7.5	Erstsprache	72
2.8	Zusammenfassung	77

3.	Kontrastivanalyse: Typologische Merkmale des Türkischen, Kroatischen und Griechischen im Vergleich zum Deutschen	78
3.1	Kontrastivanalyse: Türkisch vs. Deutsch	78
3.1.1	Die türkische Sprache – grundlegende Informationen	78
3.1.2	Das türkische Alphabet – Aussprache und Orthographie	79
3.1.3	Morphologie und Wortbildung	80
3.1.4	Syntax	87
3.1.5	Wortschatz und Semantik	89
3.2	Kontrastivanalyse: Kroatisch vs. Deutsch	91
3.2.1	Die kroatische Sprache – grundlegende Informationen	91
3.2.2	Das kroatische Alphabet – Aussprache und Orthographie	92
3.2.3	Morphologie und Wortbildung	94
3.2.4	Syntax	100
3.2.5	Wortschatz und Semantik	102
3.3	Kontrastivanalyse: Griechisch vs. Deutsch	103
3.3.1	Die griechische Sprache – grundlegende Informationen	103
3.3.2	Das griechische Alphabet – Aussprache und Orthographie	104
3.3.3	Morphologie und Wortbildung – Formenlehre	106
3.3.4	Syntax	114
3.4	Zusammenfassung Kontrastivanalyse	117

TEIL B: EMPIRISCHER TEIL

4.	Anlage und Vorgehensweise der empirischen Untersuchung	119
4.1	Datenerhebung	119
4.2	Beschreibung der einzelnen Probandengruppen	121
4.2.1	Zweisprachige Probandengruppe Gymnasium	121
4.2.2	Monolingual deutsche Vergleichsgruppe Gymnasium	122
4.2.3	Zweisprachige Probandengruppe Hauptschule	122
4.2.4	Monolingual deutsche Vergleichsgruppe Hauptschule	123
4.2.5	Monolingual türkische Vergleichsgruppe	123
4.2.6	Monolingual kroatische Vergleichsgruppe	124
4.2.7	Monolingual griechische Vergleichsgruppe	124
4.3	Untersuchungsmaterial	125
4.4	Datenauswertung – Ziele der Fehleranalyse	127

4.4.1	Ermittlung von Fehlern	129
4.4.2	Beschreibung von Fehlern	130
4.4.3	Erklärung von Fehlern.....	136
4.4.4	Berechnung von Fehlern	141
4.4.5	Statistische Tests	144
5.	Auswertungsergebnisse.....	145
5.1	Textanalyseergebnisse der zweisprachig türkisch-deutschen Probanden	146
5.1.1	Zweisprachig türkisch-deutsch, Hauptschule.....	146
5.1.2	Zweisprachig türkisch-deutsch, Gymnasium	149
5.2	Textanalyseergebnisse der zweisprachig kroatisch-deutschen Probanden	158
5.2.1	Zweisprachig kroatisch-deutsch, Hauptschule	158
5.2.2	Zweisprachig kroatisch-deutsch, Gymnasium	161
5.3	Textanalyseergebnisse der zweisprachig griechisch-deutschen Probanden	169
5.3.1	Zweisprachig griechisch-deutsch, Hauptschule	169
5.3.2	Zweisprachig griechisch-deutsch, Gymnasium	172
5.4	Textanalyseergebnisse in Erst- und Zweitsprache – schulartbezogene Betrachtung	181
5.5	Gegenüberstellung der deutschen Textanalyseergebnisse zweisprachiger und einsprachiger Schülerinnen und Schüler an der Hauptschule	183
5.6	Gegenüberstellung der deutschen Textanalyseergebnisse zweisprachiger und einsprachiger Schülerinnen und Schüler am Gymnasium	187
5.7	Zusammenfassende Gegenüberstellung der zweitsprachlichen Textanalyseergebnisse der zweisprachigen Probandengruppen an der Hauptschule und am Gymnasium	190
5.8	Erklärung der Fehleranteile: Einfluss der Erstsprache auf die Zweitsprache	192
5.8.1	Türkisch-deutsche Probandengruppen	193
5.8.2	Kroatisch-deutsche Probandengruppen.....	197
5.8.3	Griechisch-deutsche Probandengruppen.....	199
5.9	Zusammenfassung und Überprüfung der Hypothesen.....	208
5.9.1	Beantwortung der Fragestellungen und Ausblick	216

TEIL C: ZUSAMMENFÜHRUNG VON THEORIE, EMPIRIE UND PRAXIS

6.	Möglichkeiten der Förderung zweitsprachlicher Kompetenzen unter Berücksichtigung herkunftssprachlicher Fähigkeiten – ein Ausblick.....	221
6.1	Sprachstandsdiagnostik	223
6.2	Erklärung von Fehlern unter Berücksichtigung der Erstsprache.....	224
6.3	Sprachförderung unter Berücksichtigung herkunftssprachlicher Fähigkeiten	225
7.	Schlusswort.....	230
	Literatur	234
	Diagrammverzeichnis	242
	Abbildungsverzeichnis.....	245
	Tabellenverzeichnis	246
	Zusammenfassung.....	255
	Abstract.....	258

Abkürzungen

Abl.	Ablativ
Akk.	Akkusativ
Ausl.	Auslassung
BICS	basic interpersonal communicative skills
bil.	bilingual
Bsp.	Beispiel
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CALP	cognitive academic language proficiency
Dat.	Dativ
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d.h.	das heißt
Doppelk.	Doppelkonsonant/z
dt./dtsch.	deutsch
EA	error analysis
ebd.	ebenda
engl.	englisch
etc.	et cetera
Gen.	Genitiv
ggf.	gegebenenfalls
griech.	griechisch(e)
GuK	Groß- und Kleinschreibung
GYM	Gymnasium
HS	Hauptschule
i. d. R.	in der Regel
insbes.	insbesondere
Instr.	Instrumental
J.	Jahre
jew.	jeweilig(en)
Kap.	Kapitel
Kons.	Konsonant
Korresp.	Korrespondenz
kroat.	kroatisch(e)
L1	Erstsprache

L2	Zweitsprache(n)
Lok.	Lokativ
monol.	monolingual
MW	Mittelwert
Nom.	Nominativ
o. Ä.	oder ähnlich (e/s)
o. g.	oben genannt
PISA	Programme for International Student Assessment
S.	Seite
s. o.	siehe oben
sog.	so genannte(n)
s. u.	siehe unten
SuS	Schülerinnen und Schüler
türk.	türkisch(e)
u.	und
u. a.	unter anderem
unbest.	unbestimmter
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
u. S.	unten stehend(e)
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
Vok.	Vokativ
vs.	versus
Wiederh.	Wiederholung(sfehler)
z. B.	zum Beispiel
ZSE	Zweitspracherwerb
Zusammenschr.	Zusammenschreibung

1. Einleitung

Unmittelbarer Anlass für dieses Forschungsprojekt ist die persönliche Identifizierung und jahrelange Auseinandersetzung mit der Thematik der Zweisprachigkeit. Selbst aus einer türkischen Gastarbeiterfamilie stammend sah ich mich in meiner Kindheit und Jugend mit einigen in dieser Arbeit diskutierten Aspekten durch persönliche Erfahrungen konfrontiert.

Eigene (anfängliche) Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache machten es mir während meiner langjährigen Tätigkeit als (Sprachförder-)Lehrerin möglich, die Komplexität einer bilingualen Existenz auf eine Weise nachzuvollziehen, wie sie aus einer monolingualen Sicht nur sehr schwer eingeschätzt werden kann.

Die jahrelange Beobachtung zweisprachig aufwachsender Schülerinnen und Schülern ließ nicht zuletzt die Frage aufkommen, warum Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Herkunfts- bzw. Erstsprachen in der Zweitsprache Deutsch verschiedene Schwierigkeiten aufweisen. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Fehlerphänomenen in der Zweitsprache Deutsch und der Struktur der jeweiligen Erstsprache der Schülerinnen und Schüler? Falls ja, wie kann man diesem Aspekt im Rahmen sprachfördernder Maßnahmen gerecht werden?

Eine weitere interessante Beobachtung konnte bei der näheren Betrachtung der erstsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemacht werden.¹ So verfügt in der Regel nur ein sehr geringer Teil der zweisprachig aufwachsenden Schülerschaft über ausgeprägte erstsprachliche Kenntnisse, unabhängig sowohl vom sprachlichen Niveau in der Zweitsprache als auch von der besuchten Schulform.

Welche Rolle kommt demnach dem erstsprachlichen Niveau beim Erwerb der Zweitsprache zu? Inwieweit beeinflussen gute bzw. schlechte erstsprachliche Kompetenzen den Zweitspracherwerb und folglich den schulischen Bildungsweg?

Durch die Beantwortung dieser Fragen erhoffe ich mir, einen Beitrag für die weitere Entwicklung geeigneter, auf die sprachlichen Bedürfnisse der zweisprachig aufwachsenden Schülerschaft ausgerichteten Sprachförderkonzepte leisten zu können.

1 Diese Beobachtungen beziehen sich in erster Linie auf die Ergebnisse meiner wissenschaftlichen Zulassungsarbeit zum Thema „Die Sprachkompetenz zweisprachiger Schüler mit Migrationshintergrund – Sprache als Schlüssel für schulischen Erfolg“ (2004), bei der das sprachliche Niveau in Erst- und Zweitsprache zweisprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Schularten erfasst wurde.

1.1 Gegenstand, Fragestellungen und Ziele der Untersuchung

Der Einfluss bereits erworbener bzw. gelernter Sprachen auf den Erwerbsprozess einer zweiten Sprache wird heute als offensichtlich betrachtet. Einigkeit herrscht jedoch immer noch nicht darüber, wie weit der Zweitspracherwerbsprozess vom jeweiligen Sprachkontrast der beteiligten Sprachen abhängig ist.

Bereits Ende der fünfziger Jahre wurde angenommen, dass gleiche Strukturen und Regeln in den beiden Sprachen den Zweitspracherwerb begünstigen (positiver Transfer), wohingegen unterschiedliche Elemente und Regeln Lernschwierigkeiten verursachen (negativer Transfer) (Lado 1957). Diese im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung entstandene „Kontrastivhypothese“ zur Erklärung des Erwerbs und der Entwicklung einer zweiten Sprache erfuhr große Kritik und konnte in ihrer starken Version empirisch nicht belegt werden (vgl. hierzu Kap. 2.5.1). So entstand eine „schwache“ Variante des Kontrastivansatzes, die nicht mehr den Anspruch erhebt, Lernschwierigkeiten von Zweitsprachenlernern aufgrund großer struktureller Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen vorauszusagen, sondern die kontrastive Gegenüberstellung der Sprachen zur nachträglichen Erklärung negativer bzw. positiver sprachlicher Übertragungen von der einen in die andere Sprache zu nutzen.

Diese Vorgehensweise ist insbesondere für die schulische Arbeit mit zweisprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern von großem Interesse, zumal die Fachliteratur in der Verzahnung von sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung und der Ableitung konkreter didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten für einen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht immer noch eine große Lücke aufweist.

Die langjährige Arbeit mit zweisprachigen Schülerinnen und Schülern hat gezeigt, dass Kinder unterschiedlicher Herkunftssprachen unterschiedliche Fehlerphänomene aufweisen.² Während beispielsweise die Flexion des Deutschen für türkischstämmige Kinder eine große Hürde darstellt, da das Türkische als agglutinierende Sprache diesem flektierenden Sprachbau nicht entspricht, scheinen griechisch-deutsch aufwachsende Kinder aufgrund der freien Wortstellung im Griechischen Schwierigkeiten im syntaktischen Bereich des Deutschen zu haben. Diese Beobachtungen basieren jedoch auf Annahmen und nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und empirischen Grundlagen.

Das vorliegende Forschungsvorhaben geht daher zum einen der Frage nach, inwieweit die strukturellen Merkmale dreier sprachtypologisch betrachtet un-

2 Diese Erfahrungswerte stützen sich auf die mehrjährige Sprachförderarbeit der Verfasserin mit zweisprachigen Schülerschaften.

verschiedlicher Sprachen (Türkisch, Kroatisch, Griechisch) für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache förderlich sind bzw. diesen hinderlich beeinflussen. Zum anderen setzt sich diese Studie zum Ziel, die sprachliche Kompetenz zweisprachig türkisch-deutscher, kroatisch-deutscher und griechisch-deutscher Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Erst- und Zweitsprache zu erfassen, um einen möglichen Zusammenhang zwischen den erstsprachlichen Fähigkeiten und dem Grad der Beherrschung der Zweitsprache Deutsch zu untersuchen. Folgende Fragestellungen stehen dabei im Zentrum der Untersuchung:

1. Welchen Einfluss hat die linguistische Struktur der jeweiligen Herkunftssprache auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch?
2. In welchem Zusammenhang stehen die sprachlichen Fehlerphänomene in der Zweitsprache zu den verschiedenen typologischen Merkmalen der Erstsprache?
3. Welchen Einfluss haben schlechte bzw. gute erstsprachliche Kompetenzen auf den Zweitspracherwerb und folglich auf schulischen Erfolg?
4. Wie kann dieses kontrastive Wissen um strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache im Schulunterricht effizient umgesetzt werden?

In einem ersten Schritt werden in Form einer Kontrastivanalyse die typologischen Merkmale des Türkischen, Kroatischen und Griechischen der Struktur des Deutschen gegenübergestellt.

Dabei sollen sprachtypische Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede im Bereich der Orthographie, Morphologie, Syntax und Semantik analysiert werden.

Zur Erfassung der Schülerdaten werden jeweils rund 30 zweisprachige Schülerinnen und Schüler³ ausgewählt, die unterschiedliche Schuleinrichtungen besuchen. Dabei handelt es sich um folgende zweisprachige Probandengruppen:

30 türkisch-deutsche, 28 kroatisch-deutsche und 30 griechisch-deutsche Hauptschüler/innen sowie 27 türkisch-deutsche, 30 kroatisch-deutsche und 31 griechisch-deutsche Gymnasiasten/-innen, die alle zum Zeitpunkt der Erhebung die Klassenstufen 6-8 besuchen (vgl. Kap. 4.1).

Das Heranziehen von Schülerschaften unterschiedlicher Schulniveaus soll der Beantwortung von Frage 3 (s.o.) gerecht werden und Aufschluss darüber geben, in welchem Zusammenhang gute bzw. schlechte erstsprachliche Kompetenzen und schulischer Erfolg bzw. Misserfolg stehen.

3 Da im Rahmen dieses Forschungsvorhabens gewährleistet sein muss, dass der Spracherwerbsprozess der jeweiligen Probanden in weiten Teilen abgeschlossen ist, werden die Schülerdaten sich auf zwölf- bis vierzehnjährige Schülerinnen und Schüler konzentrieren.

Grundlage zur Erfassung der sprachlichen Kompetenz wird die Vorgabe einer Bildergeschichte sein, zu der alle Schülerinnen und Schüler einen Text verfassen sollen (s. Kap. 4.3, Abb. 5). Um einen Maßstab für das Sprachniveau in der Zweitsprache zu erhalten, wird monolingual deutschen Schülerinnen und Schülern in beiden Schultypen die gleiche Aufgabe gestellt. Der jeweilige monolinguale Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler wird durch einen Vergleich der Texte mit einsprachigen Schülerinnen und Schülern aus dem jeweiligen Herkunftsland erfasst werden, die ebenfalls den gleichen Schreibauftrag erhalten.

Die Schülertexte werden auf orthographische, morphologische, syntaktische und semantische Aspekte hin analysiert und statistisch ausgewertet. Inhaltliche und textlinguistische Aspekte (Textkohärenz, Textkohäsion) werden nicht untersucht.

Die analysierten sprachlichen Fehlerphänomene werden den typologischen Merkmalen der jeweiligen Erstsprache der Schülerinnen und Schüler gegenübergestellt und auf einen möglichen Zusammenhang hin überprüft (vgl. Frage 2).

Ausgehend von den Ergebnissen dieser Untersuchung, primär der Beantwortung der Frage, welchen Einfluss die Erstsprache auf den Zweitspracherwerb hat, sollen Möglichkeiten der sprachlichen Förderung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen vorgestellt werden (vgl. Frage 4).

Diese Studie konzentriert sich vorrangig auf den Ist-Zustand der sprachlichen Kompetenz. Entwicklungsverläufe des Zweitspracherwerbs werden im Rahmen dieser Arbeit nicht analysiert. Die Erfassung des Einflusses sozialpsychologischer und kultureller Faktoren auf den Zweitspracherwerbsprozess wird ebenfalls nicht angestrebt. Mögliche nichtlinguistische Einflussgrößen werden im ersten theoretischen Teil diskutiert (vgl. Kap. 2.7), finden jedoch im Rahmen der dieser Arbeit zugrunde liegenden empirischen Untersuchung keine weitere Berücksichtigung.

Die vorliegende Arbeit erhebt nicht den Anspruch, der Komplexität des Zweitspracherwerbs allein aufgrund der Erklärung möglicher Einflüsse der jeweiligen Herkunftssprache gerecht zu werden. Vielmehr sollen die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit dazu dienen, Aussagen darüber treffen zu können, ob und inwieweit das erstsprachliche Wissen zweisprachiger Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer angemessenen zweisprachlichen Förderung Berücksichtigung finden sollte.

In Anlehnung an die obigen Fragestellungen werden folgende Hypothesen zur Überprüfung aufgestellt:

1. Es wird angenommen, dass die linguistische Struktur der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst und dass die sprachlichen Abweichungen in der Zweitsprache in einem Zusammenhang zu den typologischen Merkmalen der Erstsprache stehen.
2. Es wird angenommen, dass sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten in Erst- und Zweitsprache den Zweitspracherwerb begünstigen, größere sprachtypologische Unterschiede hingegen zu deutlich stärkeren sprachlichen Abweichungen in der Zweitsprache führen.
3. Es wird vermutet, dass sich die Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache gegenseitig beeinflussen.
4. Es wird angenommen, dass sich gute erstsprachliche Fähigkeiten positiv auf den Zweitspracherwerb und folglich auch auf den schulischen Erfolg auswirken.

Die Überprüfung von Hypothese (2) stellt somit den Versuch der Verifizierung der Kontrastivhypothese (siehe Kap. 2.5.1) dar. Hypothese (4) basiert auf Cummins' Interdependenzhypothese (siehe Kap. 2.5.4) und soll durch die Ergebnisse dieser Untersuchung verifiziert bzw. falsifiziert werden.

1.2 Stand der Forschung

Der Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund⁴ wird bereits seit den siebziger Jahren erforscht.⁵ Der Schwerpunkt dieser Untersuchungen lag in erster Linie auf der Untersuchung des Einflusses sozialer Faktoren auf den Zweitspracherwerb (vgl. Baur/Meder 1989: 121). Insbesondere in den achtziger Jahren entwickelte sich die Tendenz, „die Existenz von Interferenzfehlern – oder jedenfalls die Nachweisbarkeit eines Einflusses der Muttersprache als Fehlerquelle – zu bezweifeln“ (Meyer-Ingwersen et al. 1981: 149).

So wurden bereits sehr früh die Motivationsstrukturen und Intentionen dieser Zweifel hinterfragt:

4 Migrationshintergrund meint, dass mindestens ein Elternteil des Kindes nach 1949 zugewandert ist, eingebürgert wurde oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt (vgl. Statistisches Bundesamt).

5 Vgl. u. a. Heidelberger Forschungsprojekt 1976, 1977; Clahsen/Meisel/Pienemann 1983; Meyer-Ingwersen et al. 1977 und Schrader/Nikles/Griese 1976.

Deutlich ist, dass die Bestreitung eines Einflusses der Muttersprache als „überflüssig“ erscheinen lässt, diese zur Kenntnis zu nehmen bzw. sie den Lehrern zur Kenntnis zu bringen. Im übrigen impliziert natürlich jeder weitgehende Verzicht auf Stoff- und Lernzielanalyse auf jeden Fall auch den Verzicht auf kontrastives Arbeiten. Es könnte sich daher bei den genannten Zweifeln um eine sekundär entstandene Rechtfertigungsstrategie handeln (ebd.).

Obgleich es in den Jahrzehnten dazwischen unzählige Untersuchungen auf diesem Gebiet gab, weist die Forschungslage insbesondere bei der Verzahnung von Theorie und Praxis eine große Lücke auf. In der Diskussion um die sprachliche Förderung zweisprachiger Kinder mit Migrationshintergrund ist das Verhältnis der jeweiligen Erstsprache zur Zweitsprache Deutsch immer noch eine umstrittene Frage, von deren Beantwortung folglich auch das Förderangebot in den Erstsprachen und im Bereich Deutsch als Zweitsprache abhängt.

Es sind nur wenige Untersuchungen durchgeführt worden, die die Rolle der erstsprachlichen Entwicklung im Zusammenhang mit der zweitsprachlichen und der allgemein-kognitiven Entwicklung betrachten (vgl. Baur/Meder 1989: 121). Dies setzt u. a. voraus, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Schularten in ihren sprachlichen Kompetenzen miteinander verglichen werden, um nicht zuletzt einen möglichen Zusammenhang zwischen erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen und dem Bildungserfolg dieser Schülerschaft aufzuzeigen. Hierzu liegen bisher keine größeren Studien vor.

Bei der Frage, welchen Einfluss die Erstsprache auf den Zweitspracherwerbsprozess hat, konzentrieren sich die meisten Arbeiten auf den Verlauf und die Entwicklung einzelner Strukturen während des frühen Zweitspracherwerbs.

So führt Tracy (1996, 2002) an, dass Kinder, wenn sie von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen aufwachsen, die Sprachen früh trennen (können) und der Erwerbsverlauf in beiden Sprachen in weiten Teilen den „Meilensteinen der entsprechenden monolingualen Entwicklung folgen“ (Tracy 2002: 12)⁶. Ferner konstatiert Tracy (2002), dass die Fähigkeit, die beteiligten Sprachen zu differenzieren, auch von der Struktur der jeweiligen Sprachen abhängt:

Kindern, die mit den eng verwandten Sprachen Deutsch und Englisch oder sogar mit Deutsch und Niederländisch aufwachsen, fällt es sicher aufgrund vieler struktureller und lexikalischer Überlappungen schwerer, die Strukturen und den Wortschatz der beiden Sprachen auseinander zu halten als Kindern, die es mit Japanisch und Französisch zu tun haben. (ebd.)

6 Vgl. hierzu auch Oksaar (1984), der auf bereits Anfang des 20. Jahrhunderts durchgeführte Langzeituntersuchungen zum frühen Zweitspracherwerb verweist.

Jeuk (2003) kommt zu dem Schluss, dass bei Kindern mit türkischer Erstsprache, die bereits im Kindergarten Deutsch lernen, grammatische Interferenzen nur selten beobachtet werden können. Allerdings führt Jeuk (2010) an, dass mit zunehmendem Alter auch Interferenzen auf grammatischer Ebene zunehmen, zumal ein gewisses Sprachbewusstsein erst einmal entwickelt sein muss, „um Strukturen überhaupt übertragen zu können“ (Jeuk 2010: 44).

Da die vorliegende Forschungsarbeit die Sprachkompetenz zweisprachiger Sekundarschüler untersucht, deren Sprachbewusstsein bereits in weiten Teilen ausgebildet ist, wird im Folgenden auch hauptsächlich auf diejenigen Studien verwiesen, die einen engeren Zusammenhang mit der vorliegenden Studie aufweisen. Diese beziehen sich zum einen auf Arbeiten, die sich mit möglichen Interferenzen zwischen Erst- und Zweitsprache auseinandersetzen, und zum anderen auf Studien, die den Zusammenhang zwischen den Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache untersuchen.

Eine der ersten Untersuchungen, die sich ausführlich mit dem Zusammenhang zwischen erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen beschäftigt, stammt von Schwenk (1987 und 1988).

Anhand von schriftlichen Nacherzählungen in den Sprachen Türkisch und Deutsch soll das Sprachvermögen zweisprachig türkisch-deutsch aufwachsender Schülerinnen und Schüler erfasst werden. Schwenks Untersuchung ermittelt die sprachliche Kompetenz der Probanden aufgrund von Fehlerhäufigkeiten durch einen statistischen Querschnitt.

Schwenk (1987/88) kommt zu dem Schluss, dass der Erstsprache beim Zweitspracherwerbsprozess eine entscheidende Rolle zukommt: Schülerinnen und Schüler, die über eine gute sprachliche Kompetenz in der Erstsprache verfügen, weisen auch gute zweitsprachliche Kompetenzen auf. Die Ergebnisse der Untersuchung von Schwenk geben zudem Aufschluss darüber, dass Abweichungen in der Zweitsprache Deutsch zum Teil auf Einflüsse der Erstsprache Türkisch und andersherum zurückzuführen sind. Erst- und Zweitsprache beeinflussen sich folglich gegenseitig und die Beeinflussungen machen sich in grammatikalisch komplexen Bereichen bemerkbar. Zu diesem Ergebnis kommen auch die Untersuchungen von Meyer-Ingwersen (1977), Yakut (1981), Tekinay (1982), Keim (1984), Johanson (1985), Rückert (1985), Gökçe (1990) und Aytemiz (1990).

Auch Steinmüller (1987), dessen Untersuchung sich auf 70 türkische Gesamtschüler der siebten Jahrgangsstufe in Berlin erstreckt, kommt zu einem nahezu identischen Ergebnis: Gute sprachliche Kompetenzen in der Erstsprache Türkisch und in der Zweitsprache Deutsch korrelieren positiv miteinander.

Schüler, die über gute erstsprachliche Kompetenzen verfügen, weisen weniger Defizite in der Zweitsprache Deutsch auf (vgl. Baur/Meder 1989: 121).

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Baur/Meder (1989). Anhand eines standardisierten Testverfahrens (C-Test)⁷ werden die sprachlichen Kompetenzen von 440 jugoslawischen⁸ und 400 türkischen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5-10 in der jeweiligen Erstsprache und in der Zweitsprache Deutsch untersucht.

Ziel der Studie ist die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Beherrschung der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch und der Richtigkeit der Interdependenzhypothese⁹. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass erstens „in allen drei Nationalitäten bessere Muttersprachenkenntnisse mit besseren Deutschkenntnissen einhergehen, was eindeutig für die Gültigkeit der Interdependenzhypothese spricht“ (Baur/Meder 1989: 130) und zweitens, dass „gute Kenntnisse in der Muttersprache [...] offensichtlich nicht nur keine Behinderung für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache dar[stellen], sondern [...] als ein den Zweitspracherwerb begünstigender Faktor in Rechnung zu stellen [sind]“ (ebd.: 131).

Nicht zuletzt aufgrund dieser eindeutigen Ergebnisse kommen sie zu dem Schluss, dass die Erstsprache der Schüler mit Migrationshintergrund „im Rahmen eines bilingualen Beschulungskonzeptes gefördert werden muß“ (ebd.: 132). Auf die unterschiedlichen typologischen Merkmale der jeweiligen Erstsprachen der Schüler und auf deren möglichen Einfluss beim Zweitspracherwerb wird in Baur/Meders Studie (1989) nicht eingegangen.¹⁰

7 Der C-Test ist ein standardisiertes Testinstrument, das aus der Modifikation des Cloze-Tests entstanden ist und als ein globales Messinstrument zur Erfassung der allgemeinen Sprachbeherrschung betrachtet wird. Dieses Testverfahren besteht aus einer Zusammenstellung verschiedener kurzer Texte, bei denen jedes zweite Wort zur Hälfte getilgt wird. Zur Lösung des Tests müssen sowohl Kenntnisse aus unterschiedlichen sprachlichen Wissensbereichen als auch ein entsprechendes Sachwissen aktiviert werden (vgl. hierzu im Detail Baur/Meder 1989: 122-124). Da der Einsatz von formellen Testverfahren für sprachdiagnostische Zwecke auf große Kritik gestoßen ist (vgl. Boss-Nünning/Gogolin/Vollerthun 1985), betonen Baur/Meder (1989), dass in ihrer Untersuchung „der Test ausschließlich dazu [diene], die Sprachkenntnisse einer größeren Schülerpopulation differenzierend zu erfassen. Sprachdiagnostische oder andere weiterführende Ziele werden nicht verfolgt“ (ebd.: 122).

8 Der Begriff „jugoslawisch“ wird seit dem Zerfall des ehemaligen Jugoslawiens in verschiedene Nationalstaaten nicht mehr verwendet. Serbisch, Kroatisch und Bosnisch wurden ursprünglich als unterschiedliche Dialekte des Jugoslawischen betrachtet und unter der Bezeichnung „serbokroatisch“ zusammengefasst. Seit 1990 werden sie als offizielle und eigenständige Sprachen angesehen (vgl. hierzu auch Kap. 3.2.1).

9 Zur Interdependenzhypothese s. Kap. 2.5.4

10 Baur/Meders Forschungsergebnisse (1989) lassen erkennen, dass die „jugoslawischen“ Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den türkischen und griechischen Probandengruppen in ihrer Erstsprache eine niedrigere Fehlerquote aufweisen. Allerdings

Neben den o.g. größeren Studien wurde bereits sehr früh in einzelnen Fallstudien wie von Rehbein (1982a, b) und Fritsche (1982) die Bedeutung der erstsprachlichen Kompetenzen auf die kognitive Entwicklung bei zweisprachigen Kindern hervorgehoben und versucht, diese durch sprachlich-qualitative Analysen zu belegen (Baur/Meder 1989: 121).

Preibusch/Kröner (1987) untersuchen anhand von Hörverstehenstests und Tests zur Schriftproduktion (cloze-Tests) die erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen von rund 700 zweisprachig türkisch-deutschen Fünftklässlern in Berlin. Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass die Leistungen in Türkisch und Deutsch signifikante Korrelationen aufweisen und sehen eine „»gleichsinnige Wirkung« der jeweiligen Lernbedingungen auf beide Sprachen“ (Reich et al. 2002: 29).

Pfaff und Portz (1989) untersuchen die mündlichen Ausdrucksfähigkeiten griechischer und türkischer 8- bis 15-jähriger Gastarbeiterkinder in der Zweitsprache Deutsch. Im Mittelpunkt ihrer Untersuchung steht zum einen die Frage, inwieweit sprachtypologische Unterschiede beider Sprachsysteme den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache beeinflussen. Zum anderen werden auch soziologische und kulturelle Faktoren zur Erklärung eines erfolgreichen vs. erfolglosen Zweitspracherwerbs herangezogen.

Pfaff und Portz (1989) kommen zu dem Ergebnis, dass trotz großer sprachtypologischer Differenzen in beiden Sprachen bei einem Großteil der untersuchten linguistischen Kategorien (Wortstellung, unregelmäßige Konjugation der Verben, Person-Numerus-Kongruenz, Hilfsverben) keine größeren Unterschiede zwischen der zweisprachig griechisch-deutschen und türkisch-deutschen Schülerschaft zu erkennen ist.

Im Bereich der Wortstellung halten sie gewisse Abweichungen in den sprachlichen Äußerungen türkischer und griechischer Schüler fest: „In the case of word order, however, we find some evidence of apparent negative interference, as more Turkish than Greek speakers avoid verb-last“ (Pfaff/Portz 1980: 156).

Die Vergleichbarkeit der Daten erscheint problematisch, da die an dieser Studie beteiligten Schüler große Altersunterschiede (8- bis 15-Jährige) aufweisen und die jeweilige Aufenthaltsdauer der Probanden in Deutschland zum Teil stark voneinander abweicht: Ein Teil der Schüler ist in Deutschland geboren,

verweisen sie auch darauf, dass „solange keine Testvergleiche mit denselben Alters- bzw. Jahrgangsstufen in den Heimatländern vorliegen“, diese Ergebnisse nicht weiter interpretiert werden können. Des Weiteren konnten sie feststellen, dass die türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler in der Zweitsprache Deutsch ein deutlich niedrigeres Niveau als die jugoslawischen und griechischen Probanden erreichen.

manche leben seit etwa zwei Jahren in Deutschland und die Mehrheit befindet sich dazwischen. Das heißt, die Probanden weisen jeweils völlig unterschiedliche Sprachentwicklungsstadien auf, die nicht ohne Weiteres miteinander verglichen werden können.

Kuhberg (1990) untersucht den Zweitspracherwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen während eines Zeitraums von 12-18 Monaten. In Anlehnung an die Kontrastivhypothese soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die erstsprachlichen Interferenzen zweier sprachtypologisch unterschiedlicher Sprachen den Zweitspracherwerb im Deutschen steuern. Obgleich der L2-Erwerb beider Kinder einige Parallelen erkennen lässt, zeigen sich jedoch auch deutliche „Entwicklungsunterschiede zwischen den beiden Probanden vor dem Hintergrund ihrer Ausgangssprachen“ (Kuhberg 1990: 28). So kommt Kuhberg zu dem Ergebnis, dass der türkische Proband aufgrund seiner Herkunftssprache hinsichtlich grammatischer Funktionswörter (insbesondere Präpositionen) größere Schwierigkeiten aufweist als das polnische Kind. Auch im Bereich der Verbwortschatzentwicklung und der Verbstellung beobachtet der Autor jeweils unterschiedliche Interferenzen.

Abschließend hält Kuhberg fest, dass „bei türkischen Deutschlernern (im Unterschied zu polnischen) im Bereich des Verbwortschatzes (bestimmte Verben!), der Präpositionen, der unterordnenden Konjunktionen, des bestimmten Artikels und bei der Genusunterscheidung der Personalpronomina, wo zielsprachlich vorhanden, mit größeren Schwierigkeiten zu rechnen und hier besondere Akzente in der Vermittlung zu setzen“ (Kuhberg 1990: 43) seien.

Turgut (1996) untersucht schriftliche Texte türkischer Gymnasiasten (Acht-, Neun- und Zehntklässler) in der Erst- und Zweitsprache im Hinblick auf lexikalische, syntaktische und inhaltliche Aspekte. Ziel seiner Untersuchung ist die Überprüfung der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Erst- und Zweitsprache und der damit einhergehenden Verifizierung der „Interdependenzhypothese“. Turgut kommt zu dem Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler in der Erst- und Zweitsprache einen vergleichbaren Leistungsstand aufweisen und die erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen somit in positiver Hinsicht korrelieren. Turgut interpretiert dies als ein deutliches Indiz für die Richtigkeit der Interdependenzhypothese (Turgut 1996: 179).

Knapp (1997) untersucht die schriftliche Erzählfähigkeit zweisprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem Migrationshintergrund¹¹. Das zentrale Ziel seiner Untersuchung besteht in der Überprüfung

11 Herkunftsländer der Probanden: Bulgarien, Griechenland, Jugoslawien, Portugal, Türkei, Italien, Pakistan. Des Weiteren nehmen auch „Aussiedler“-Kinder an Knapps Untersuchung teil.

von Cummins' Interdependenzhypothese, indem die schriftliche Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang zu ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland gesetzt wird. Hierfür werden 48 Phantasieerzählungen analysiert, die sowohl von deutschen (monolinguale Vergleichsgruppe) als auch von nichtdeutschen Fünft- und Sechstklässlern mit unterschiedlicher Aufenthaltsdauer in Deutschland geschrieben wurden.

Knapp kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind und durchgehend die deutsche Schule besucht haben, keine besseren Leistungen erzielen als die Kinder, die erst seit zwei Jahren in Deutschland leben, wodurch Knapp die Interdependenzhypothese als verifiziert betrachtet. Zudem macht er in Anlehnung an seine Untersuchungsergebnisse darauf aufmerksam, „daß es in vier bis fünf Jahren Schulunterricht nicht gelang, die Defizite der Migrantenkinder auszugleichen“ (Knapp 1997: 226). Knapp verweist durch die Ergebnisse seiner Studie zudem auf „grundlegende Sprachdefizite“ in der Hauptschule, zumal „eine Reihe von Aufsätzen den Mindestansprüchen eines fünften oder sechsten Schuljahres nicht entsprechen“ und dass Kinder am Deutschunterricht teilnehmen, „welche die im Bildungsplan der Grundschule angegebenen Ziele zum Teil nicht mal in Ansätzen erreicht haben“ (ebd.: 220). Dabei bezieht sich Knapp neben der Verständlichkeit der Texte und der Realisierung der Erzählschemata auch auf lexikalische, syntaktische, morphologische und orthographische Kompetenzen (ebd.).

Rapti (2004) untersucht die Schreibkompetenz griechischer Viert-, Sechst- und Achtklässler. Anhand schriftlicher Aufsätze werden die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Schüler in der Erstsprache Griechisch und der Zweitsprache Deutsch im Hinblick auf textstrukturelle bzw. argumentationsspezifische, syntaktische und lexikalische Merkmale hin analysiert.

Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, wie sich die Schreibkompetenz bei zweisprachig griechisch-deutsch aufwachsenden Kindern entwickelt und in welcher der beiden Sprachen die schriftsprachlichen Kompetenzen der Schüler stärker ausgeprägt sind. Ferner soll geprüft werden, „ob sich die Schreib- bzw. Textkompetenz in einer Sprache zu Lasten der anderen entwickelt oder ob die eine Entwicklung eventuell die andere fördert“ (Rapti 2004: 15). Die Autorin kommt zu folgendem Ergebnis: Während sich die Textkompetenz der jüngeren Schüler in beiden Sprachen auf einem ähnlichen sprachlichen Niveau befindet, entwickelt sich diese Kompetenz mit zunehmendem Alter zu Gunsten der Zweitsprache Deutsch. Dies führt die Autorin u. a. auf „die Überlegenheit der deutschen Sprache in Bereichen wie Medien- oder Lektüresprache, die höhere Inanspruchnahme der Schüler durch die deutsche Schule sowie das Fehlen konkreter Methoden zum Erlernen des Aufsatzschreibens

im Griechischunterricht“ zurück. Ob sich die schriftsprachlichen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache gegenseitig unterstützen bzw. behindern, bleibt im Rahmen dieser Studie weitgehend unbeantwortet.

Müller (1998) erforscht die Ursachen für den schulischen Misserfolg zweisprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler, indem er die Leistungen monolingualer und bilingualer (italienisch, türkisch) Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Schulfächern (Mathematik, Deutsch und Fremdsprache) in der schweizerischen Ober-, Sekundar- und Bezirksschule analysiert. Müllers Ergebnisse widerlegen den „bildungssoziologischen Reduktionismus“, nach dem die besondere Situation der Kinder mit Migrationshintergrund allein auf den sozioökonomischen Status reduziert wird (Müller 1998: 49). Müller kommt zu dem Schluss, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprachgruppe entscheidender sei als die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht (ebd.: 51; vgl. auch Caprez-Krompæk 2007: 72). Die Ursache für das überproportionale Schulversagen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund führt Müller auf das assimilative Prinzip des schweizerischen Bildungssystems zurück, das durch die Nichtbeachtung und Nichtförderung der Erstsprache gekennzeichnet sei (vgl. auch Caprez-Krompæk 2007: 73):

Es ist nicht die Zweisprachigkeit als solche, die zu den hohen Anteilen von schulischem Misserfolg führt, sondern die Art und Weise, wie die Schule der Mehrheitsgesellschaft mit der Zweisprachigkeit der Schüler umgeht. (ebd.: 56)

Müller betont, dass zweisprachige Schülerinnen und Schüler „nicht nur die „Hürde“ ihrer sozialen Schicht überwinden“ (ebd.: 49) müssen, „sondern auch noch diejenige ihrer sprachlichen (ethnolinguistischen) Zugehörigkeit“ (ebd.).

Eine weitere interessante und aktuelle Studie ist das Forschungsprojekt von Caprez-Krompæk (2010), das die Entwicklung der erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen bei albanisch und türkisch sprechenden Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich untersucht. Dabei soll aufgezeigt werden, inwieweit sich der herkunftssprachliche Unterricht positiv auf die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache auswirkt. Im Rahmen einer Langzeituntersuchung werden die Sprachleistungen in albanischer, türkischer und deutscher Sprache individuell und gruppenspezifisch verglichen. Caprez-Krompæk kommt zu dem Ergebnis, dass Albanisch und Türkisch sprechende Schülerinnen und Schüler, die den HSK¹²-Unterricht besuchen, signifikant bessere Leistungen in der Erstspra-

12 HSK steht für Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur, der seit 1992 im Zürcher Schulsystem fest verankert ist (vgl. Caprez-Krompæk 2007: 74).