

Die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten neu zugewanderter Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule

Eine vergleichende Datenanalyse unter regulären und pandemiebedingten Lehr- und Lernsettings

Jessica Lindner

In diesem Beitrag wird anhand von sprachbezogenen Daten aufgezeigt, inwiefern sich Unterschiede im Schriftspracherwerb neu zugewanderter Kinder in der ersten Jahrgangsstufe abbilden lassen, die möglicherweise auf die Veränderungen im Lehr- und Lernsetting während der COVID-19-Pandemie zurückgeführt werden können. Dazu werden im Rahmen einer vergleichenden Datenanalyse lese- und rechtschreibbezogene Daten aus standardisierten Testverfahren von neu zugewanderten Kindern verschiedener Kohorten gegenübergestellt, die die erste Klasse jeweils unter regulären (Schuljahr 2018/2019) und pandemiebedingten Lehr-Lern-Settings (Schuljahr 2019/2020) besucht haben.

Bezugnehmend auf die Daten wird aufgezeigt, ob sich Unterschiede in der Lernentwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten zwischen den beiden Kohorten abbilden lassen und wenn ja, worin diese bestehen. Außerdem wird diskutiert, unter welchen Bedingungen sich die schriftsprachlichen Fähigkeiten von neu zugewanderten Kindern erfolgreich entwickeln können und welche Unterstützungsmechanismen gegebenenfalls benötigt werden. Aus den Ergebnissen werden abschließend Konsequenzen für organisatorische und didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Sprachförderung und Diagnose neu zugewanderter Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule abgeleitet und zur Diskussion gestellt, die über die pandemiebedingte Situation hinausweisen.

1 Einführung

Die COVID-19-Pandemie bringt für unsere Gesellschaft ganz neue und ungewohnte Herausforderungen mit sich. Die mit der Pandemie einhergehenden Veränderungen betreffen auch das Schulsystem und stellen sowohl SchülerInnen als auch Lehrkräfte vor veränderte Lern- und Arbeitsbedingungen. Durch die zeitweise Verschiebung des Lernorts in das häusliche Umfeld verschärfen sich Ungleichheiten hinsichtlich der familiären Gegebenheiten, die unter regulären Lehr- und Lernbedingungen durch den schulischen Kontext teilweise aufgefangen werden können. In diesem Zusammenhang rückt insbesondere die Gruppe der neu zugewanderten Kinder mit geringen Deutschkenntnissen¹ im Anfangsunterricht der Grundschule in den Fokus, da sich diese in einer besonderen (sprachlichen) Ausgangssituation befindet.

In diesem Beitrag soll die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten neu zugewanderter Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule anhand einer vergleichenden Datenanalyse unter regulären und pandemiebedingten Lehr- und Lernsettings vergleichend betrachtet werden. Dazu werden zunächst die Besonderheiten der hier vorliegenden Zielgruppe näher spezifiziert, um anschließend den Forschungsstand zum Schriftspracherwerb im Kontext der Mehrsprachigkeit zu skizzieren. Im dritten Kapitel erfolgt die Darlegung der empirischen Studie. Zu Beginn werden Forschungsfrage, Hypothese und Ziele der Untersuchung dargestellt. Anschließend erfolgt eine Beschreibung des Settings und der ProbandInnen sowie der Erhebungsinstrumente. Die Ergebnisse der Studie werden daraufhin sowohl unter einem quantitativen als auch unter einem qualitativen Blickwinkel analysiert. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

2 Neu zugewanderte Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule

Im ersten Schuljahr werden die Grundsteine für das gesamte schulische Lernen gelegt und die sich hier entwickelnden Lese- und Rechtschreibfähigkeiten gelten als entscheidende Determinanten des Schulerfolgs in allen Fächern. Dass in diesem Zusammenhang insbesondere soziale und migrationsbedingte Disparitäten eine entscheidende Rolle einnehmen, wurde bereits in einigen Untersuchungen thematisiert (vgl. z. B. Hußmann et al. 2017; Wendt/Schwippert 2017). Aus diesen Gründen ist die Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten insbesondere bei dieser LernerInnengruppe von besonderer Bedeutung, um bil-

1 vgl. zur Begriffsbestimmung Kapitel 2.1.

dungsbezogene und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und einer langfristigen Benachteiligung entgegenzuwirken.

2.1 Spezifizierung der Zielgruppe

Für die in diesem Beitrag fokussierte Zielgruppe, neu zugewanderte Kinder mit geringen Deutschkenntnissen im Anfangsunterricht der Grundschule, liegt in der Forschung keine einheitliche Begriffsverwendung vor. Eine grundlegende Definition wurde beispielsweise von Massumi/von Dewitz (2015) formuliert:

Die Bezeichnung neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule erfasst die Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen. Demnach trifft die Verwendung des Begriffs so lange auf Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung im schulpflichtigen Alter zu, wie ihre Deutschkenntnisse nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in der Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen (vgl. Massumi/von Dewitz 2015: 13).

Die hier vorliegende Definition trifft allerdings in zwei relevanten Punkten für die in dieser Untersuchung betrachtete Zielgruppe nicht zu. Zum einen sind die in diesem Beitrag fokussierten Kinder bereits kurz vor Schuleintritt nach Deutschland zugezogen und haben, wenn auch qualitativ und quantitativ stark eingeschränkt, in geringem Umfang Kontakt zur deutschen Sprache gehabt. Trotzdem muss aufgrund der geringen Kontaktzeit zum Deutschen, die in dieser Studie auf eine zeitliche Spanne von zwischen dem fünften Lebensjahr und Schulbeginn festgelegt wurde,² von geringen Deutschkenntnissen ausgegangen werden. Außerdem besuchen alle Kinder der vorliegenden Untersuchung eine Regelklasse, was allerdings nicht zwingend auf ausreichende Kenntnisse in der deutschen Sprache zurückzuführen ist, sondern auf die Tatsache, dass an der entsprechenden Schule für diese Kinder keine Deutschklasse (in anderen Regionen auch als Übergangsklasse oder Willkommensklasse bekannt) vorgesehen ist. Inwiefern man von einer „erfolgreichen“ Teilnahme am Unterricht sprechen kann, bleibt allerdings offen und soll im Rahmen der empirischen Untersuchung und der Diskussion weiter verfolgt werden.

2 An dieser Stelle sei allerdings darauf verwiesen, dass die Komplexität der einzelnen Spracherwerbsbiografien durch die Bildung von festen Spracherwerbstypen verkürzt dargestellt wird. Die vorgenommene Begrenzung ist zwar zur Beantwortung der Forschungsfrage und zur Auswertung und Interpretation der Daten notwendig, erfolgt aber mit dem Wissen über die verkürzte Darstellung der Wirklichkeit.

2.2 Schriftspracherwerb im Kontext der Mehrsprachigkeit

Die vorliegende Untersuchung legt einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten, weshalb im Folgenden zunächst verschiedene Erwerbskontexte in Bezug auf Mehrsprachigkeit voneinander abgegrenzt und in Beziehung zur hier betrachteten Zielgruppe gesetzt werden.

Beim Schriftspracherwerb im Kontext der Mehrsprachigkeit differenziert Belke (2007) zwischen fünf verschiedenen Erwerbskontexten, die mit jeweils spezifischen Erwerbsbedingungen verknüpft sind. Diese sind der Schriftspracherwerb in der Regelklasse, eine koordinierte zweisprachige Alphabetisierung,³ der frühe Fremdsprachenunterricht ab dem ersten Schuljahr, der Schriftspracherwerb von SeiteneinsteigerInnen⁴ sowie das traditionelle Fremdsprachenlernen in der Sekundarstufe.⁵ Im vorliegenden Beitrag steht die zuerst genannte Erwerbssituation – der Schriftspracherwerb in der Regelklasse im ersten Schuljahr – im Zentrum, sodass dieser Kontext in den folgenden Ausführungen aufgegriffen wird.

2.2.1 Zur besonderen Erwerbssituation von schriftsprachlichen Fähigkeiten bei neu zugewanderten Kindern

Neu zugewanderte Kinder mit geringen Deutschkenntnissen meistern im Anfangsunterricht der Grundschule eine doppelte Erwerbsaufgabe. Sie lernen zum einen die mündlich gesprochene Sprache und zum anderen erwerben sie schriftsprachliche Fähigkeiten in der ihnen meist noch wenig vertrauten Zweitsprache. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die neu zugewanderten Kinder insbesondere auf der Basis des bereits erlernten sprachlichen Systems ihrer Erstsprachen Lese- und Schreibkompetenzen in der deutschen Sprache aufbauen. Dies stellt einen grundsätzlichen Unterschied zu ihren einsprachig aufwachsenden MitschülerInnen dar, die aufbauend auf ihren alters-

3 vgl. verschiedene Modellschulversuche zur bilingualen Schulbildung (z. B. Berkemeier 1997; Gogolin et al. 2007).

4 Laut Massumi / von Dewitz (2015: 13) können die Begriffe *SeiteneinsteigerInnen* und *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen* synonym verwendet werden. Einschränkend muss an dieser Stelle allerdings darauf verwiesen werden, dass im Sinn der ursprünglichen Definition Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter aufgrund der Alphabetisierung in ihrer Erstsprache eine andere Ausgangssituation aufweisen als die Zielgruppe der hier vorliegenden Untersuchung.

5 In jüngerer Zeit muss zusätzlich die Alphabetisierung von erwachsenen MigrantInnen als weiterer Erwerbskontext ergänzt werden (vgl. Schulte-Bunert 2015), da diese seit dem neuen Zuwanderungsgesetz vom 01.01.2005 sogenannte Integrationskurse – und in diesem Zusammenhang auch Alphabetisierungskurse – des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) besuchen können.

gemäß erworbenen gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten den Schriftspracherwerb in ihrer Erstsprache vollziehen.

Betrachtet man den Schriftspracherwerb als Prozess, der auf lernergesteuerten Aneignungsprozessen basiert und sowohl kognitive Fähigkeiten als auch sprachliche Ressourcen miteinbezieht, dann wird die besondere Situation der neu zugewanderten Kinder deutlich. Sie eignen sich die Schriftsprache in ihrer Zweitsprache Deutsch unter anderen Ausgangsbedingungen an als ihre monolingualen Altersgenossen. In diesem Zusammenhang sei auf die bereichsspezifischen Vorläuferfähigkeiten und Einflussfaktoren des Schriftspracherwerbs nach Marx (2007) verwiesen, der neben den Fähigkeiten der phonologischen Informationsbearbeitung auch die allgemeine Sprachentwicklung als entscheidenden Prädiktor für die Entwicklung von schriftsprachlichen Fähigkeiten annimmt. Sowohl ein geringer Wortschatz als auch ein Rückstand in der Beherrschung grammatikalischer Strukturen in der Zielsprache Deutsch können zu Schwierigkeiten beim Lese- und Schreiberwerb führen.⁶ Diese Annahmen gelten grundsätzlich für alle Kinder, im Fall der neu zugewanderten Kinder kann allerdings naturgemäß – aufgrund der geringeren Kontaktzeit zur deutschen Sprache – davon ausgegangen werden, dass phonologische, lexikalische, grammatikalische und weitere sprachbezogene Fähigkeiten in der deutschen Sprache noch nicht gleichermaßen weit entwickelt sind wie bei Kindern, die seit längerer Zeit oder seit ihrer Geburt mit der deutschen Sprache vertraut sind. Neu zugewanderte Kinder verfügen entsprechend über qualitativ andere sprachliche Ressourcen und über andere Zugriffsmöglichkeiten auf sprachliches Vorwissen.

Da der Schriftspracherwerb entsprechend der gegenwärtigen Forschungsdiskussion als ein Prozess verstanden wird, der durch individuelle Hypothesenbildung und Lösungsstrategien charakterisiert ist, die Kinder aufgrund ihrer sprachlichen Ressourcen entwickeln (vgl. Becker 2013: 19), ist für neu zugewanderte Kinder davon auszugehen, dass deutlich divergierende sprachliche Kompetenzprofile vorhanden sind und die Kinder möglicherweise andersartige Hypothesen und Lösungsstrategien anwenden. Trotzdem wird bislang davon ausgegangen, dass der Schriftspracherwerbsprozess zweitsprachlernender

6 In diesem Zusammenhang kann auf Studien mit sprachentwicklungsgestörten Kindern verwiesen werden. In einer Studie von McArthur et al. (2000) konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass bei über der Hälfte der Kinder, die Schwierigkeiten im Leseerwerb zeigen, eine spezifische Sprachentwicklungsstörung diagnostiziert werden konnte. Auch wenn es sich bei sprachentwicklungsgestörten und zweisprachigen Kindern um zwei grundsätzlich verschiedene Erwerbskontexte handelt, kann dies darauf hinweisen, dass durch sprachentwicklungsbezogene Rückstände, die im Fall des Zweitspracherwerbs aufgrund der kürzeren Kontaktdauer zum Deutschen entstehen, ein erhöhtes Risiko zur Ausbildung von geringen Lese- und Rechtschreibfähigkeiten besteht.

Kinder in Bezug auf die grundsätzliche Erwerbsprogression ähnlich verläuft wie bei einsprachigen Kindern (vgl. Becker 2013: 12 ff.), teilweise wird allerdings eine geringere Erwerbsdynamik beschrieben (vgl. Becker 2011: 81 f.), die möglicherweise auf das komplexere Zusammenspiel der sprachlichen Ressourcen zurückzuführen ist (vgl. Becker 2013: 108).⁷

Wie die obigen Überlegungen zeigen, ist es wichtig, verschiedene Erwerbskontexte voneinander abzugrenzen, da diese das sprachbezogene Wissen und damit den Schriftspracherwerbsprozess beeinflussen. Mit Blick auf den hier vorliegenden Beitrag kann festgehalten werden, dass in den bisher vorliegenden Kategorisierungen die spezifische Zielgruppe der kurz vor Schulbeginn neu zugewanderten Kinder mit geringen Deutschkenntnissen im Anfangsunterricht der Grundschule eine bislang untergeordnete Rolle einnehmen.

2.2.2 Skizze zum Forschungsstand

Der Schriftspracherwerb einsprachiger Kinder und seine Vorläuferfähigkeiten – insbesondere die phonologische Bewusstheit (vgl. z. B. Schnitzler 2008) – wurden in den vergangenen Jahrzehnten vielfach beforscht. In jüngerer Zeit sind auch Forschungsbemühungen in Bezug auf zweitsprachlernende SchülerInnen zu vermerken (vgl. z. B. Michalak / Kuchenreuther 2015). Die Betrachtung des Schriftspracherwerbs und seiner Vorläuferfähigkeiten im Kontext des Deutschen als Zweitsprache blieb bislang allerdings weitestgehend aus, sodass Tabea Becker (2011: 11) entsprechend folgende Bilanz zieht:

Der Schriftspracherwerb mehrsprachig aufwachsender Kinder stellt ein Forschungsgebiet dar, das trotz der breiten und zunehmenden Relevanz des Forschungsgegenstandes bisher erstaunlich wenig Beachtung fand. Verantwortlich hierfür mag [...] die Komplexität des zu untersuchenden Phänomens sein. Schließlich sind Schriftspracherwerb und Mehrsprachigkeit für sich genommen gerade in den letzten Jahrzehnten stark beforscht worden. Die Verknüpfung dieser beiden Bereiche steht jedoch noch in den Anfängen.

Edeltraud Karajoli und Monika Nehr weisen bereits 1996 darauf hin, dass „primärer Schriftspracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit [...] ein eher vernachlässigtes Thema“ sei, das „bei uns bildungspolitisch und wissenschaftlich noch ein Schattendasein“ fristet (Karajoli/Nehr 1996: 1191). Bildungspolitisch konnte zwar seit der Jahrtausendwende – nicht zuletzt aufgrund

7 Ergänzend sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass bei Becker (2011, 2013) keine neu zugewanderten Kinder im Fokus ihrer Studie stehen. Aus diesem Grund müsste überprüft werden, ob und inwiefern die Ergebnisse auch auf neu zugewanderte Kinder übertragbar sind.

der Ergebnisse verschiedener Schulleistungstests – Interesse geweckt werden, die Wissenschaft hat sich bislang jedoch verhältnismäßig wenig mit dem Thema auseinandergesetzt. So zieht Becker resümierend die Bilanz, dass die „Forschungslage mehr als dürftig“ sei (Becker 2011: 71).

In letzter Zeit können zwar vereinzelte Veröffentlichungen zum Schriftspracherwerb in mehrsprachigen Kontexten konstatiert werden (vgl. z.B. Becker 2011; Becker 2013; Benholz et al. 2016; Griefßhaber/Kalkavan 2012; Inckemann et al. 2019; Lindner 2019a, 2019b; McElvany et al. 2017; Schulte-Bunert 2015), die jedoch selten die in diesem Beitrag fokussierte Zielgruppe der neu zugewanderten Kinder thematisieren.

Das Forschungsfeld weist insgesamt betrachtet aufgrund der langjährigen „sträfliche[n] Vernachlässigung“ (Schramm/Schroeder 2009: 12) zahlreiche Desiderate in dem sehr komplexen Forschungsfeld des Schriftspracherwerbs im Kontext des Deutschen als Zweitsprache auf, was im Hinblick auf die hohe Relevanz schriftsprachlicher Fähigkeiten für den schulischen und beruflichen Erfolg verwunderlich ist.

Die vorausgegangene Skizze zum Forschungsstand konnte zeigen, dass der Schriftspracherwerb im Kontext des Deutschen als Zweitsprache ein grundsätzlich noch sehr wenig bearbeitetes Forschungsfeld darstellt, dem erst in jüngerer Zeit mehr Aufmerksamkeit zugekommen ist. Betrachtet man die in diesem Beitrag fokussierte Zielgruppe – neu zugewanderte Kinder, die erst kurz vor Schulpflichtbeginn mit dem Zweitspracherwerb beginnen – dann verschärft sich das Forschungsdesiderat. Insbesondere dann, wenn zusätzlich die pandemiebedingt veränderten Lehr- und Lernbedingungen einbezogen werden, liegen keine gesicherten Erkenntnisse zu Verläufen des Schriftspracherwerbs im Anfangsunterricht vor, sodass die Notwendigkeit der hier vorliegenden Studie darin ihre Begründung findet.

3 Empirische Untersuchung

Die nachfolgende Untersuchung thematisiert anhand empirischer Daten die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten neu zugewanderter Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule und stellt vergleichend ein reguläres und ein pandemiebedingtes Lehr- und Lernsetting gegenüber.

3.1 Forschungsfrage, Hypothese und Ziele der Untersuchung

Die vorausgegangenen Ausführungen konnten zeigen, dass zum einen der in diesem Beitrag fokussierten LernerInnengruppe der neu zugewanderten Kinder bislang in den Forschungsbemühungen zum Schriftspracherwerb nur sehr

wenig Aufmerksamkeit zugekommen ist. Zum anderen wurde darauf verwiesen, dass sich diese Kinder in einer besonderen (sprachlichen) Ausgangssituation befinden. Unter Hinzunahme der pandemiebedingten Änderungen im Lehr- und Lernsetting wird die Notwendigkeit für dieses Forschungsvorhaben begründet, da davon ausgegangen werden kann, dass sich soziale und migrationsbedingte Disparitäten durch die Pandemiesituation verschärfen.

In diesem Beitrag soll deshalb folgender Forschungsfrage nachgegangen werden:

Lassen sich Unterschiede in der Lese- und Rechtschreibentwicklung bei den neu zugewanderten Kindern am Ende des ersten Schuljahres zwischen der 1. Kohorte (reguläre Beschulung) und der 2. Kohorte (pandemiebedingt verändertes Lehr-Lernsetting) feststellen?

Es wird angenommen, dass aufgrund der pandemiebedingt veränderten Lehr- und Lernsituation im Schuljahr 2019/2020 die Kinder der 2. Kohorte geringere Kompetenzen in den Lese- und Rechtschreibfähigkeiten aufweisen.

Diese Annahme gründet darauf, dass neu zugewanderte Familien vermutlich weniger Wissensbestände in Bezug auf die Zweitsprache Deutsch aufweisen und ihnen die Lernkultur an deutschen Grundschulen ggf. weniger vertraut ist, sodass die geringere Aufenthaltsdauer in Deutschland zu weniger familienbezogenen Unterstützungsmöglichkeiten im Schriftspracherwerb der Kinder während der Schulschließungen führen kann. Außerdem ist von weiteren ungünstigeren Erwerbsbedingungen auszugehen, die sich neben den geringeren Unterstützungsmöglichkeiten in der deutschen Sprache beispielsweise auch auf die psychische Gesundheit der Kinder bzw. der gesamten Familie, die Ausstattung mit benötigten (digitalen) Lernmaterialien, die Wohn- und Lebensverhältnisse (u. a. Anzahl der in der Familie lebenden Personen, Größe und Ausstattung des Wohnraums) u. v. m. beziehen (vgl. Einleitung i. d. B.). Die Relevanz dieser weiteren Faktoren gewinnt insbesondere im Zusammenhang mit der Pandemiesituation an Bedeutung, da die Verschiebung der Beschulung in das häusliche Umfeld eben diese Kontextfaktoren in den Vordergrund rückt (vgl. Danzer 2020).

3.2 Beschreibung des Settings und der ProbandInnen

Um der aufgezeigten Forschungsfrage nachzugehen, die durch eine Gegenüberstellung der beiden Kohorten im Hinblick auf die Lese- und Rechtschreibkompetenzen am Ende der ersten Jahrgangsstufe beantwortet wird, sollen Daten von insgesamt 30 neu zugewanderten Kindern (s. Kap. 3.4.1) – davon zwei Fokus-

kinder (Sena und Hassan⁸; s. Kap. 3.4.2) – im Anfangsunterricht der Grundschule analysiert und verglichen werden.⁹ In der ersten Kohorte (Schuljahr 2018/19) sind es 12 Kinder, die kurz vor ihrem Schulbeginn nach Deutschland migriert sind, und in der zweiten Kohorte (Schuljahr 2019/20) sind es entsprechend 18 Kinder, die nach oben beschriebener Zielgruppenspezifisierung (s. Kap. 2.1) als neu zugewandert gelten können. Die Kinder absolvierten ihr erstes Schuljahr an einer Münchner Grundschule, die sich in einem Stadtgebiet mit relativ hohem Migrationsanteil befindet.¹⁰

In der vorliegenden Gesamtstichprobe (n=30) sind Mädchen und Jungen zu gleichen Anteilen vertreten. Insgesamt sind es 15 weibliche und 15 männliche ProbandInnen (allerdings ergeben sich Unterschiede hinsichtlich der Verteilung zwischen der ersten und zweiten Kohorte; erste Kohorte: 8 weiblich, 4 männlich; zweite Kohorte: 7 weiblich, 11 männlich). Zum hier beschriebenen Testzeitpunkt (jeweils Ende der ersten Klasse) waren die Kinder durchschnittlich 7;4 Jahre alt, wobei das jüngste Kind der Stichprobe 6;10 und das älteste Kind 7;11 Jahre alt ist. In Bezug auf die Erstsprachen der Kinder, die auf der Grundlage von informellen Fragebögen an die Eltern und unter Rückbezug auf die Lehrkräfte und die Kinder erfasst wurden, kann festgehalten werden, dass in der Gesamtstichprobe 19 verschiedene Erstsprachen vorhanden sind. Die am häufigsten vertretenen Erstsprachen sind mit jeweils vier Nennungen Albanisch, Arabisch und Kroatisch. Zusätzlich wurden auch weitere Hintergrundinformationen erfasst (u. a. schriftsprachspezifische Vorläuferfähigkeiten sowie biografische, familiäre, sprach- und lernbezogene Daten).¹¹ Zur besseren Vergleichbarkeit der Daten werden einige wenige ausgewählte Faktoren der beiden Kohorten in der nachfolgenden Tabelle vergleichend gegenübergestellt, die auch in der qualitativen Datenanalyse Beachtung (s. Kap. 3.4.2) finden.

8 Die Namen der Kinder wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

9 Die Daten stammen aus dem Dissertationsprojekt der Autorin des Beitrags. Insgesamt beteiligten sich 212 Kinder mit unterschiedlichen Spracherwerbshintergründen an der Untersuchung, bei der die Entwicklung spezifischer Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Kontext des monolingualen und bilingualen Erstspracherwerbs sowie des Deutschen als Zweitsprache anhand einer empirischen Longitudinalstudie zweier Kohorten im Anfangsunterricht der Grundschule betrachtet werden.

10 Laut Statistischem Amt München beträgt der Anteil der Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund im Kalenderjahr 2019 in diesem Stadtbezirk 51,6 %. Der Anteil für das gesamte Stadtgebiet München beträgt 45,1 %.

11 Für einen umfassenderen Einblick in die vorliegenden Daten siehe die Dissertationschrift der Autorin (vgl. Lindner in Vorb.).

Kontextvariablen	Kohorte 1 (n= 12)	Kohorte 2 (n= 18)
Geschlecht	weiblich: 8; männlich: 4	weiblich: 7; männlich: 11
Biologisches Durchschnittsalter	7;4	7;4
Durchschnittliche Kontaktdauer zur deutschen Sprache zum Messzeitpunkt (Ende der 1. Klasse)	2;10	3;5
Erstsprachen ¹²	Albanisch (2) Arabisch (1), Armenisch (1), Benin (1), Dari (2), Englisch (1), Griechisch (1), Mazedonisch (1), Kroatisch (3) Persisch (1), Russisch (1)	Albanisch (2) Arabisch (3), Bosnisch (1), Bulgarisch (1), Dari (1), Englisch (2), Italienisch (1), Mazedonisch (2), Nara (1), Kotokoli (1), Kroatisch (1) Persisch (2), Slowenisch (1), Tchamba (1), Türkisch (1)
Höchster Bildungsabschluss der Mutter ¹³	kein Abschluss (1), Hauptschule (2), Realschule (3), Ausbildung (3), Studium (2), keine Angaben (1)	kein Abschluss (1), Hauptschule (1), Realschule (2), Ausbildung (2), Studium (6), keine Angaben (6)

Tab. 1: Gegenüberstellung der Kontextvariablen der ersten und zweiten Kohorte

Die erste Kohorte besuchte die erste Klasse unter regulären Bedingungen, die Kinder der zweiten Kohorte waren aufgrund der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie von den Schulschließungen im zweiten Halbjahr der ersten Klasse betroffen. Die Kinder waren ab dem 16. März bis zum 24. Mai nicht in der Schule, sondern lernten im häuslichen Umfeld durch die von der Klassenleitung zur Verfügung gestellten Materialien. Dies umfasst einen Zeitraum von acht Schulwochen. Ab dem 25. Mai konnten die Kinder wieder in Kleingruppen im wöchentlichen Rhythmus alternierend zur Schule gehen, was abzüglich der Pfingstferien noch drei Wochen Unterricht an der Schule mit sich brachte. In einem regulären Schuljahr (bspw. im Schuljahr 2018/19) besuchten die Kinder abzüglich der Ferien insgesamt 38 Wochen die Schule. Im Schuljahr 2019/20 waren es hingegen nur 26 Schulwochen, was rund einem Drittel weniger Lernzeit in der Institution Schule entspricht.

12 In alphabetischer Reihenfolge und mit der jeweiligen Anzahl der SprecherInnen in Klammern. Zu beachten ist, dass Mehrfachnennungen möglich waren: Fünf der dreißig Kinder sprechen mindestens zwei verschiedene nicht-deutsche Erstsprachen.

13 Die Anzahl der Nennungen befindet sich jeweils in Klammern.

Die in diesem Beitrag relevanten empirischen Daten wurden am Ende des jeweils ersten Schuljahres erhoben. Die hierfür verwendeten Erhebungsinstrumente werden im anschließenden Kapitel skizziert.

3.3 Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die einzelnen Testverfahren beschrieben, die in der vorliegenden Untersuchung zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurden.¹⁴

Zur Ermittlung der Lesegeschwindigkeit wurde die *Würzburger Leise Leseprobe Revision (WLLP-R; Schneider et al. 2011)* als Gruppentest im Klassenverband durchgeführt. Bei dem Diagnoseinstrument handelt es sich um einen standardisierten und normierten Multiple-Choice-Test in einer Speed-Variante, was impliziert, dass in der vorgegebenen Zeit von 5 Minuten möglichst viele Aufgaben gelöst werden müssen. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sich neben einem geschriebenen Wort jeweils vier Bildalternativen befinden. Das Kind muss das zum geschriebenen Wort passende Bild markieren. Insgesamt stehen in der ersten Jahrgangsstufe maximal 140 Wörter zur Bearbeitung bereit, wobei in der Regel durchschnittlich rund 45 Items in dieser Klassenstufe bearbeitet werden (n=571; Schneider et al. 2011: 21). Bei der Auswahl der Items wurde darauf geachtet, dass die Distraktoren nach einem spezifischen Prinzip ausgewählt wurden. Unter den vier bildlich dargestellten Auswahlmöglichkeiten befinden sich immer ein Distraktor, der mit dem Zielitem semantisch verknüpft ist (z.B. *Knopf – Hose*), und ein Distraktor, der dem Zielwort auf phonologisch-orthografischer Ebene sehr ähnlich ist (z.B. *Knopf – Kopf*). Der Testrohwert, der auch im vorliegenden Beitrag die Bezugsgröße darstellt, wird ermittelt, indem von der Gesamtzahl der bearbeiteten Aufgaben die Auslassungen und Fehler subtrahiert werden.

Um das Leseverständnis der Kinder zu überprüfen, wurde das Diagnoseinstrument *ELFE II (Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II; Lenhard et al. 2018)* als Gruppentest im Klassenverband herangezogen. Es handelt sich um ein standardisiertes und normiertes Testverfahren, das das Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene überprüft. Diese drei Subkategorien werden anhand verschiedener Untertests ermittelt, die ein unterschiedlich hohes Anforderungsniveau an die ProbandInnen stellen. Während der Untertest auf Wortebene basale Lesefertigkeiten (Dekodieren, Synthetisieren) erfordert,

14 Auf die Problematik des Einsatzes dieser für einsprachig aufwachsende Kinder normierten Verfahren – gerade für die Zielgruppe der neu zugewanderten Kinder – kann an dieser Stelle nur kurz verwiesen werden (siehe für weitere Ausführungen Lindner 2019a).

sind bei den Subtests auf Satz- und Textebene höhere Leseprozesse beteiligt (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten, lokale und globale Kohärenzbildung). Beim Untertest Wortverständnis muss zu einem Bild aus vier schriftlich dargebotenen Wörtern das passende angestrichen werden. Die Wörter sind dabei so gewählt, dass die Distraktoren dem Zielwort graphisch und phonemisch ähneln. Das jeweils dargebotene Wortmaterial weist zusätzlich die gleiche Anzahl an Silben auf (z. B. Zielitem: *Hund*; Distraktoren: *Mund, Hand, Kind*). Beim Untertest zum Satzverständnis werden dem Kind unterschiedlich komplexe Sätze dargeboten, bei denen an einer Stelle ein passendes Wort aus fünf dargebotenen Alternativen ausgewählt und in den Satz eingefügt werden soll. Alle Alternativen einer Aufgabe entstammen der gleichen Wortart (Adjektive, Substantive, Verben, Konjunktionen oder Präpositionen). So lautet eine Testaufgabe: *Ein Ball ist ... krank/gesund/böse/klug/rund*. Der Subtest zum Textverständnis ist aus kleineren Texten mit einer oder mehreren dazugehörigen Fragen zusammengesetzt. Ein Item besteht jeweils aus einer Frage und vier dazugehörigen Antwortalternativen, aus denen die passende identifiziert werden muss. Die Texte variieren dabei hinsichtlich ihres Genres (Erzähltext vs. Sachtext), der Komplexität der Informationsentnahme (sinngemäß vs. wörtlich) und der notwendigen Kohärenzbildung (global vs. lokal). Die Testdurchführung benötigt circa 30 Minuten, wobei die reine Bearbeitungszeit 13 Minuten beträgt (Wortverständnis: 3 Minuten; Satzverständnis: 3 Minuten; Textverständnis: 7 Minuten). Für alle drei Untertests kann jeweils ein Testrohwert ermittelt werden, der sich aus der Summe aller richtig gelösten Aufgaben ergibt.

Zur Erhebung der Rechtschreibkompetenzen wurde die *Hamburger Schreib-Probe 1 Plus* (HSP 1⁺; May et al. 2019) als Gruppentest herangezogen, die die Verschriftung von acht Einzelwörtern und einem Satz vorsieht. Die Wortauswahl bildet ein breites Spektrum unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus ab, sodass den ProbandInnen ein sorgfältig bestimmter Ausschnitt ihres orthografischen Wissens abverlangt wird. Die Bedeutung der Wörter und des Satzes wird durch Illustrationen veranschaulicht. Die Bilder dienen als Gedächtnisstütze, sodass das Arbeitsgedächtnis entlastet ist. Die Auswertung der Testergebnisse erfolgt in der vorliegenden Untersuchung anhand der Graphemtreffer (Summe der richtig geschriebenen Grapheme), wodurch bei den SchreibanfängerInnen deutlich differenziertere Leistungen abgebildet werden können als bei einer binären Auswertung (richtig/falsch).

Neben diesen standardisierten Testverfahren zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibkompetenzen wurden außerdem anhand von informellen Fragebögen an die Eltern und Lehrkräfte weitere (sprach-)biografische, familiäre und

lernbezogene Daten erhoben, die im Rahmen der Datenanalyse ebenfalls Berücksichtigung finden.

3.4 Ergebnisse

Die Ergebnisse aus den empirischen Daten sollen zunächst unter einem quantitativen und anschließend unter einem qualitativen Blickwinkel betrachtet werden.

3.4.1 *Quantitative Datenanalyse*

Es lässt sich anhand der Daten herausstellen, dass die Lesegeschwindigkeit bei den neu zugewanderten Kindern der zweiten Kohorte im Vergleich zu den Kindern der ersten Kohorte deutlich geringer ist. Während die neu zugewanderten Kinder der ersten Kohorte in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen von 5 Minuten durchschnittlich 34,25 Wörter (SD: 8,67) erlasen, waren es bei der zweiten Kohorte nur 27,33 Wörter (SD: 11,41), sodass eine Differenz von rund 7 Wörtern konstatiert werden kann.

Ein ähnliches Bild zeigt sich beim Leseverständnis. In der Subkategorie Wortverständnis erreichten die neu zugewanderten Kinder der ersten Kohorte einen Mittelwert von 22,5 (SD: 7,65). In der zweiten Kohorte wiesen die neu zugewanderten Kinder im Durchschnitt 18,22 Wörtern (SD: 7,09) die korrekte Bedeutung zu. Für die Subkategorie Satzverständnis kann festgehalten werden, dass die neu zugewanderten Kinder der ersten Kohorte einen Mittelwert von 5,75 (SD: 3,05) korrekt gelöster Aufgaben erzielten, während die neu zugewanderten Kinder der zweiten Kohorte durchschnittlich für 3,88 Sätze (SD: 2,32) die korrekte Lösung identifizieren konnten. Die Aufgaben in der Subkategorie Textverständnis sind für ErstklässlerInnen grundsätzlich herausfordernd. Trotzdem kann auch hier ein deutlicher Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Kohorte ermittelt werden. Die neu zugewanderten Kinder der ersten Kohorte konnten im Durchschnitt 2,5 textbasierte Aufgaben (SD: 3,23) lösen, wohingegen die neu zugewanderten Kinder der zweiten Kohorte dies bei durchschnittlich 1,6 Texten (SD: 1,06) vermochten.

Eine Differenz zwischen den Leistungen der beiden Kohorten, die in die gleiche Richtung weist, kann sich ebenfalls für die Rechtschreibkompetenzen abbilden lassen. Während die neu zugewanderten Kinder der ersten Kohorte im Durchschnitt 50,33 Graphemtreffer erzielten, waren es bei den neu zugewanderten Kindern der zweiten Kohorte 46,39 korrekt geschriebene Grapheme (maximaler Gesamtwert: 61 Graphemtreffer).

Abbildung 1 veranschaulicht die Differenzen zwischen den Mittelwerten der beiden Kohorten hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses

auf Wort-, Satz- und Textebene sowie der Rechtschreibkompetenzen (Graphemtreffer).

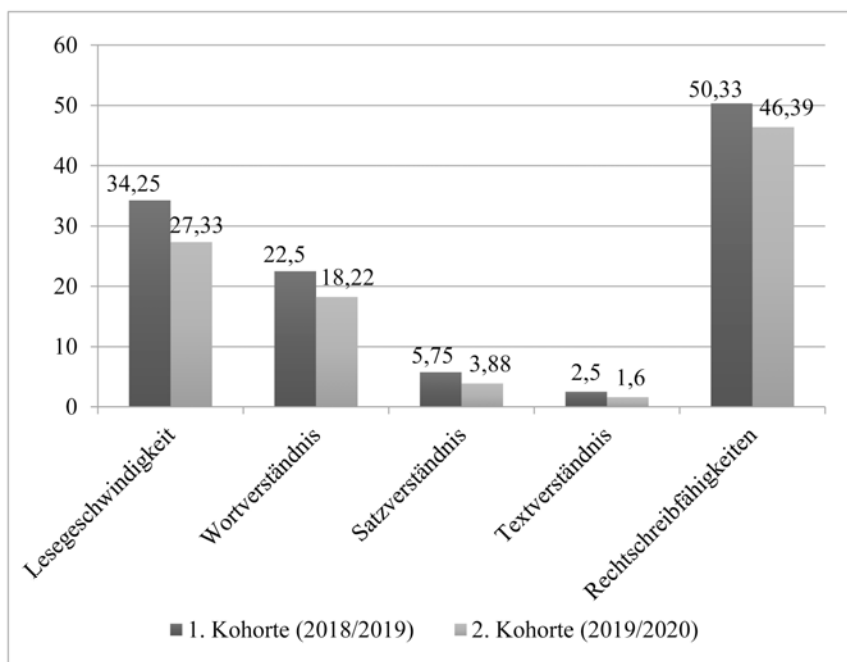


Abb. 1: Gegenüberstellung der Mittelwerte der ersten und der zweiten Kohorte hinsichtlich der Lese- und Rechtschreibkompetenzen

3.4.2 Qualitative Datenanalyse

Nachfolgend werden die empirischen Sprachdaten unter einer qualitativen Perspektive betrachtet.¹⁵ Dazu wird eine vergleichende Fallanalyse zwischen einem Kind der ersten Kohorte (Sena) und einem Kind der zweiten Kohorte (Hassan) anhand der Kategorien Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene sowie hinsichtlich der Rechtschreibfähigkeiten durchgeführt (vgl. auch Tab. 2).

Die beiden Kinder, deren Lese- und Rechtschreibfähigkeiten am Ende der ersten Jahrgangsstufe vergleichend gegenübergestellt werden sollen, sind beide in Damaskus in Syrien geboren, sprechen Arabisch als Erstsprache und stehen

15 Die im folgenden Teilkapitel dargestellten (sprach-)biografischen und familiären Daten wurden anhand von informellen Fragebögen an die Eltern und Lehrkräfte generiert.

zum Testzeitpunkt (Juli 2019 bzw. Juli 2020) jeweils seit einem Jahr und zehn Monaten im regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache, da beide im September im Jahr vor ihrer Einschulung (September 2017 bzw. September 2018) erstmalig eine Kindertageseinrichtung besuchten und Deutsch nicht in den Familien gesprochen wird.

Neben diesen sprachbiografischen Daten sind auch die familiären Gegebenheiten vergleichbar. Sowohl Senas als auch Hassans Familie wohnen zum Testzeitpunkt in einer Unterkunft für Geflüchtete. Die Mütter der beiden Kinder haben in Syrien jeweils ein Studium absolviert, sind in Deutschland zum Testzeitpunkt in keinem Arbeitsverhältnis. Der Vater von Sena hat in Syrien eine Ausbildung zum Schneider absolviert, wohingegen der Vater von Hassan als Offizier gearbeitet hat. Über die berufliche Situation der Väter in Deutschland liegen keine weiteren Informationen vor. Eine vergleichbare Situation zeigt sich auch hinsichtlich der Kinderanzahl in der Familie. Sena hat zwei und Hassan drei Geschwister. Eine weitere Übereinstimmung liegt in der Selbsteinschätzung der Eltern in ihren Kompetenzen in der deutschen Sprache. Während die Väter beider Familien jeweils ihre deutschsprachigen Fähigkeiten mit ‚sehr gut‘ bewerteten, gaben die Mütter der beiden Familien jeweils ‚gute‘ Sprachkompetenzen an (vierstufige Ratingskala zur Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in der deutschen Sprache im Eltern-Fragebogen: *sehr gut/gut/in Ordnung/schlecht*).

Die beiden Kinder befinden sich somit in sehr ähnlichen sprachlichen, familiären und sozialen Verhältnissen, was einen Vergleich der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten am Ende des ersten Schuljahres ermöglicht. Trotzdem sei an dieser Stelle zwingend darauf hingewiesen, dass es sich um zwei Individuen handelt, die auch spezifische, internale (z. B. Intelligenz, sprachliche Fähigkeiten in Erst- und Zweitsprache) sowie individuelle Umgebungsfaktoren (z. B. allgemeiner Anregungsgehalt der Umwelt) aufweisen, sodass die Gegebenheiten nicht als identisch beschrieben werden können.

Im Folgenden werden die empirischen Sprachdaten hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene sowie der Rechtschreibkompetenzen der Kinder vergleichend gegenübergestellt.

Sena konnte im Rahmen der WLLP-R (Schneider et al. 2011; s. Kap. 3.3) in der Zeit von 5 Minuten insgesamt 40 Wörter erlesen, wobei sie bei 34 Wörtern die korrekte Bildalternative identifizieren konnte, sodass insgesamt 6 Lesefehler vorliegen. Sie liegt mit den 34 erzielten Rohwertpunkten im durchschnittlichen Bereich ihrer Kohorte ($M_{1, \text{Kohorte}} = 34,25$; s. Kap. 3.4.1). Die ermittelten Lesefehler beziehen sich auf folgende Wörter: *Fußball* (Sena kreuzte hier das Bild eines ‚normalen‘ Balls an), *Zigarre* (Sena kreuzte hier das Bild einer Tabakpfeife an), *Pinsel* (Sena kreuzte hier das Bild eines Stiftes an), *Biene* (Sena kreuzte hier das

Bild einer Birne an), *Nagel* (Sena kreuzte hier das Bild einer Nadel an), *Zeh* (Sena kreuzte hier das Bild eines Zahns an).

Hassan bearbeitete insgesamt 38 Aufgaben und identifizierte bei 30 dieser Aufgaben das richtige Bild unter den vier Antwortmöglichkeiten. Damit liegt er im Vergleich zu seiner Kohorte ($M_{2,Kohorte} = 27,33$) zwar über dem Durchschnitt, erzielte aber 4 Rohwertpunkte weniger als Sena. Die ermittelten Lesefehler von Hassan beziehen sich auf folgende Wörter: *Mond* (Hassan kreuzte hier das Bild eines Mundes an), *Schultüte* (Hassan kreuzte hier das Bild eines Schulhefts an), *Fußball* (Hassan kreuzte hier – wie zuvor auch Sena – das Bild eines ‚normalen‘ Balls an), *Brot* (Hassan kreuzte hier das Bild einer Wurst an), *Nagel* (Hassan kreuzte hier – wie zuvor auch Sena – das Bild einer Nadel an), *Zahnweh* (Hassan kreuzte hier das Bild einer Zahnpastatube an), *Blumentopf* (Hassan setzte hier kein Kreuz, sodass dieses Wort als Auslassung in die Bewertung einging), *Zeh* (Hassan kreuzte hier – wie zuvor auch Sena – das Bild eines Zahns an).

Bei beiden Kindern sind zwei Fehlerschwerpunkte zu identifizieren. Der erste Fehlerschwerpunkt ist auf eine ähnliche Klangassoziation der Wörter und damit auf die phonologische Ebene zurückzuführen (z.B. *Biene* vs. *Birne*, *Nagel* vs. *Nadel*, *Zeh* vs. *Zahn*, *Mond* vs. *Mund*). Der zweite Fehlerschwerpunkt liegt in fehlendem (spezifizierendem) Wortschatz zur Lösung der Aufgabe (z.B. *Zigarre*, *Schultüte*, *Fußball*, *Pinsel*, *Blumentopf*, *Zahnweh*).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Kinder hinsichtlich des Leseverständnisses auf Wort-, Satz- und Textebene vergleichend gegenübergestellt, die anhand des Diagnoseinstruments ELFE II (Lenhard et al. 2018; s. Kap. 3.3) generiert wurden.

Bei dem Untertest zum Wortverständnis bearbeitete Sena in der vorgegebenen Zeit von 3 Minuten insgesamt 17 Aufgabenstellungen, wobei ein Fehler (*Kampf* statt *Kamm*) identifiziert werden konnte, sodass 16 Rohwertpunkte in die Bewertung eingehen. Damit befindet sie sich unterhalb des Mittelwerts ihrer Kohorte, der bei diesem Subtest bei $M=22,5$ (s. Kap. 3.4.1) liegt. Hassan bearbeitete insgesamt 21 Aufgaben fehlerfrei, sodass er in diesem Untertest besser als Sena und auch über dem durchschnittlichen Mittelwert seiner Kohorte ($M=18,22$) liegt.

Für den Subtest zum Satzverständnis kann festgehalten werden, dass sowohl Sena als auch Hassan sechs Aufgabenstellungen in den vorgegebenen 3 Minuten bearbeiteten. Während Sena zwei Fehler machte, sind es bei Hassan drei Fehler, sodass Sena 4 und Hassan 3 Rohwertpunkte erzielten. Sena und Hassan liegen damit beide unterhalb des Mittelwerts ihrer jeweiligen Kohorte ($M_{1,Kohorte}=5,75$; $M_{2,Kohorte}=3,88$). Exemplarisch wird im Folgenden je ein Fehlerbeispiel der beiden Kinder aufgezeigt. Sena löste eine Aufgabe wie nachfolgend einsehbar: *Bitte*

**frage dich auf deinen Platz.* (Antwortalternativen: *frage, suche, setze, schreibe, lache*). Hassan löste eine Aufgabe dieses Subtests folgendermaßen: *Aus jeder *Pflanze wird einmal ein Schmetterling.* (Antwortalternativen: *Lupe, Katze, Raupe, Pflanze, Nase*).

Die beiden Beispiele verdeutlichen die hohe Komplexität der Aufgabe für LesanfängerInnen, insbesondere dann, wenn sie noch wenig mit der deutschen Sprache vertraut sind. Bei diesem Untertest sind nicht nur basale Lesefertigkeiten (Dekodieren, Synthetisieren) erforderlich, sondern auch zahlreiche weitere, meist sprachgebundene Fähigkeiten notwendig (u. a. Wortschatz, Syntax, sinnentnehmendes Lesen, Weltwissen), die insbesondere bei neu zugewanderten Kindern in ihrer Zweitsprache Deutsch noch nicht entsprechend ausgebildet sind.

Die Komplexität der Aufgaben nimmt bei dem Subtest zum Textverständnis noch weiter zu. Abgesehen von den im vorausgehenden Absatz beschriebenen Fähigkeiten ist zusätzlich eine lokale und globale Kohärenzbildung erforderlich, um die Leseaufgaben zu lösen. Sena bearbeitete 6 Aufgaben, wovon 2 als falsch gewertet werden müssen, sodass ein Rohwert von 4 identifiziert werden kann. Damit befindet sie sich über dem durchschnittlichen Mittelwert ihrer Kohorte, der bei 2,5 Rohwertpunkten liegt. Hassan bearbeitete insgesamt 4 Aufgaben, konnte allerdings keine Aufgabe richtig lösen, sodass 0 Rohwertpunkte in die Beurteilung eingehen. Damit liegen seine Testergebnisse nicht nur deutlich hinter denen von Sena, sondern er schneidet damit auch schlechter ab als die Gesamtstichprobe der zweiten Kohorte, die einen Mittelwert von 1,6 richtig gelösten Aufgaben erzielte (s. Kap. 3.4.1).

Die Rechtschreibfähigkeiten der beiden Kinder wurden mit dem Diagnoseinstrument HSP 1⁺ (May et al. 2019; s. Kap. 3.3) erhoben. Insgesamt wurden acht Einzelwörter und ein Satz verschriftet, sodass ein maximaler Gesamtrohwert von 61 Graphemtreffern erreicht werden konnte.

Sena erzielte insgesamt 48 Graphemtreffer, wohingegen Hassan 47 Treffer erreichte, sodass die Fähigkeiten unter einem quantitativen Blickwinkel als grundsätzlich ähnlich beschrieben werden können. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe der ersten Kohorte schneidet Sena unterdurchschnittlich ab ($M_{1,Kohorte} = 50,33$), wohingegen Hassans Testergebnis über dem durchschnittlichen Mittelwert der zweiten Kohorte ($M_{2,Kohorte} = 46,29$) liegt (s. Kap. 3.4.1).

Nachfolgend werden die Leistungen der Kinder vergleichend gegenübergestellt und Fehlerschwerpunkte identifiziert. Sena und Hassan schreiben jeweils drei Wörter vollständig richtig (Sena: *Baum, Telefon, Hund*; Hassan: *Baum, Telefon, Löwe*). Betrachtete man die Fehlschreibungen von Hassan, fällt ein Fehlerschwerpunkt deutlich ins Auge. Hassan verschriftet häufig den falschen

Vokal (z. B. *Hand* statt *Hund*; *Spegel* statt *Spiegel*, *Flege* statt *Fliege*, *flekt* statt *fliegt*, *Owe* statt *Uwe*). Dieses Phänomen ist bereits aus anderen Forschungsergebnissen bei Sprachlernenden des Deutschen mit Arabisch als Erstsprache bekannt (vgl. z. B. Dahmen 2015) und ist auf die Phonologie der arabischen Sprache zurückzuführen, die zum einen nur drei Vokale (a, i und u) sowie zwei Diphthonge (ai, au) unterscheidet und zum anderen diese in der Regel nicht verschriftet (vgl. Bouras-Ostmann 2016). Dieses Phänomen ist bei Sena in ihren Verschriftlichungen nicht zu identifizieren. Sie scheint mit der Phonologie des Deutschen bereits vertrauter zu sein als Hassan. Ihre Fehlschreibungen können hauptsächlich auf die alphabetische Strategie¹⁶ zurückgeführt werden, die zu Beginn des Schriftspracherwerbs bei allen Kindern vorherrscht (z. B. *Moise*, *Schbigel*, *Farat*, *fligt*). Bei beiden Kindern ist bereits eine Tendenz zum Übergang zur nächsthöheren Entwicklungsstufe des Rechtschreibens zu erkennen. Es sind erste orthografische Elemente zu identifizieren. Sena schreibt *Hamer* und verschriftet damit entgegen der alphabetischen Strategie, bei deren konsequenter Verwendung *Hama* (Hassan verschriftet es auf diese Weise) niedergeschrieben werden würde, das orthografische Element *-er*. Bei Hassan deutet die Verschriftlichung des Wortes *Spegel* auf eine erste Tendenz zum Übergang in die orthografische Phase hin. Eine rein alphabetisch orientierte Verschriftlichungsstrategie würde zu dem Schreibergebnis *Schbigel* kommen, so wie Sena das Wort niedergeschrieben hat. Tabelle 2 veranschaulicht das soeben Beschriebene im Überblick.

Fähigkeitsbereich (Diagnoseinstrument)	Sena (1. Kohorte, regulär beschult)	Hassan (2. Kohorte, Pandemiesituation)
Lesegeschwindigkeit (WLLP-R; Scheider et al. 2011)	34 (40) <i>Ball</i> statt <i>Fußball</i> , <i>Tabakpfeife</i> statt <i>Zigarre</i> , <i>Stift</i> statt <i>Pinsel</i> , <i>Birne</i> statt <i>Biene</i> , <i>Nadel</i> statt <i>Nagel</i> , <i>Zahn</i> statt <i>Zeh</i>	30 (38) <i>Mund</i> statt <i>Mond</i> , <i>Schulheft</i> statt <i>Schultüte</i> , <i>Ball</i> statt <i>Fußball</i> , <i>Wurst</i> statt <i>Brot</i> , <i>Nadel</i> statt <i>Nagel</i> , <i>Zahnpastatube</i> statt <i>Zahnweh</i> , Auslassung bei <i>Blumentopf</i> , <i>Zahn</i> statt <i>Zeh</i>
Wortverständnis (ELFE II; Lenhard et al. 2018)	16 (17) <i>Kampf</i> statt <i>Kamm</i>	21 (21)
Satzverständnis (ELFE II; Lenhard et al. 2018)	4 (6) <i>Bitte *frage dich auf deinen Platz.</i> (Antwortal-	3 (6) <i>Aus jeder *Pflanze wird einmal ein Schmetterling.</i> (Antwortalterna-

16 vgl. für ein Basismodell zu den Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs (logografische, alphabetische, orthografische Strategie) z. B. Schröder-Lenzen (2013: 66 ff.).

Fähigkeitsbereich (Diagnoseinstrument)	Sena (1. Kohorte, regulär be- schult)	Hassan (2. Kohorte, Pandemiesituation)
	ternativen: <i>frage, suche, setze, schreibe, lache</i>	tiven: <i>Lupe, Katze, Raupe, Pflanze, Nase</i>
Textverständnis (ELFE II; Lenhard et al. 2018)	4 (6)	0 (4)
Rechtschreibfähigkeiten (HSP 1+; May et al. 2019)	48 (61) <i>Moise statt Mäuse, Schbigel statt Spiegel, Farat statt Fahrrad, fligt statt fliegt</i>	47 (61) <i>Hand statt Hund; Spiegel statt Spiegel; Flege statt Fliege; flekt statt fliegt; Owe statt Uwe</i>

Tab. 2: Übersicht zu allen getesteten Lese- und Rechtschreibfähigkeiten der beiden Fokuskinder Sena (1. Kohorte) und Hassan (2. Kohorte); fett gedruckt jeweils der erzielte Rohwert, in Klammern die insgesamt bearbeiteten Items

Mit diesen Forschungsergebnissen kann die aufgestellte Hypothese, dass die neu zugewanderten Kinder der zweiten Kohorte schlechtere Lese- und Rechtschreibfähigkeiten am Ende der ersten Jahrgangsstufe aufweisen als die Kinder der ersten Kohorte, für alle hier untersuchten Kategorien (Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis auf Wort-, Satz- und Textebene sowie Rechtschreibkompetenzen) unter einer quantitativen Perspektive als bestätigt gelten. Unter Einbezug der in Kapitel 3.2 dargelegten Kontextvariablen (s. Tab. 1) scheint sich dieses Ergebnis noch zu verschärfen. Zum einen weist die zweite Kohorte eine um durchschnittlich sieben Monate längere Kontaktzeit zum Deutschen auf (1. Kohorte: 2;10 Jahre vs. 2. Kohorte: 3;5 Jahre) und zum anderen geben die Mütter der zweiten Kohorte insgesamt betrachtet höhere Schul- bzw. Bildungsabschlüsse an als die Mütter der ersten Kohorte, sodass unter diesen Gesichtspunkten von besseren externen Bedingungen der zweiten Kohorte gesprochen werden kann.

Hinsichtlich der qualitativen Datenanalyse konnte gezeigt werden, dass die basalen Lesefertigkeiten bei Sena und Hassan grundsätzlich ähnlich entwickelt sind. Während Sena bei den Aufgaben zur Lesegeschwindigkeit tendenziell besser abschnitt, erreichte Hassan bei den Aufgaben zum Wortverständnis einen höheren Punktwert. Im Hinblick auf Leseaufgaben mit größerem Anforderungscharakter (Leseverstehen auf Satz- und Textebene) schnitt Sena, das Mädchen, das unter regulären Lehr- und Lernbedingungen das erste Schuljahr absolvierte, deutlich besser ab als Hassan, der unter Corona-Bedingungen das erste

Schuljahr durchlief. In Bezug auf das Rechtschreiben sind insbesondere bei Hassan Interferenzfehler zu identifizieren, die auf die Phonologie der Erstsprache zurückzuführen sind. Sena scheint das Lautinventar der deutschen Sprache bereits deutlicher wahrzunehmen, sodass die von ihr produzierten Fehlschreibungen hauptsächlich auf die Konventionen des deutschen Orthografiesystems zurückzuführen sind.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann unter einem quantitativen Blickwinkel festgehalten werden, dass die neu zugewanderten Kinder der zweiten Kohorte, die unter den pandemiebedingt veränderten Lehr- und Lernbedingungen das erste Schuljahr absolvierten, durchweg schlechtere Mittelwerte hinsichtlich aller in dieser Untersuchung betrachteten Lesefähigkeitsbereiche (Lesegeschwindigkeit, Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene) und der Rechtschreibkompetenzen aufweisen als die neu zugewanderten Kinder der ersten Kohorte, die unter regulären Bedingungen die erste Klasse abschlossen. Diese Beobachtung kann auch unter einer qualitativen Perspektive bestätigt werden, wenn insbesondere Lesefähigkeiten mit einem höheren Anforderungscharakter (Leseverstehen auf Satz- und Textebene) sowie die interferenzbedingten Rechtschreibfehler betrachtet werden.

Aus diesen Ergebnissen sollen abschließend Konsequenzen für organisatorische und didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Sprachförderung und Diagnose neu zugewanderter Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule abgeleitet werden, die über die pandemiebedingte Situation hinausweisen.

Die Frage, welche Faktoren den Zweitspracherwerb – und damit auch den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache – beeinflussen, ist nicht einfach zu beantworten, da sich zahlreiche Faktoren der direkten Beobachtung entziehen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 59) und oftmals nicht isoliert betrachtet werden können, sondern sich vielmehr gegenseitig beeinflussen. Trotzdem soll im Folgenden auf möglicherweise lernförderliche Umgebungsfaktoren hingewiesen werden, die sich insbesondere auf die hier im Fokus stehende LernerInnengruppe der neu zugewanderten Kinder im Anfangsunterricht der Grundschule beziehen. In Anlehnung an Jeuk (2015), der die Einflussfaktoren nach Klein (1992) in drei Grundkomponenten bündelt (Antrieb, Fähigkeiten und Zugang), ist es für den in diesem Beitrag zugrunde liegenden Kontext insbesondere der Faktor Zugang, auf den explizit verwiesen werden soll. Die Kinder der ersten Kohorte haben aufgrund der regulären Beschulungssituation deutlich mehr Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten zur deutschen Sprache als die

Kinder der zweiten Kohorte, die während der pandemiebedingten Schulschließungen in ihrem familiären Umfeld hauptsächlich ihre Herkunftssprachen nutzten, sodass die deutsche Sprache an lebensweltlicher Relevanz verlor. Zusätzlich ist die Konzeption des Unterrichts in den beiden hier vorliegenden Erwerbskontexten sehr unterschiedlich. Das (Sprach-)Lernen ist für die Kinder der zweiten Kohorte stark ins familiäre Umfeld verschoben, da durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie nicht nur die Schulen geschlossen, sondern auch Kontexte der Freizeitgestaltung (z. B. soziale Kontakte in der Nachbarschaft, Besuche auf dem Spielplatz) stark eingeschränkt sind, sodass auch weitere Sprachlernerzeugnisse des Zweitspracherwerbs wegfallen.¹⁷ Die Familie stellt grundsätzlich einen wichtigen – während der Schulschließungen allerdings den primären – Bildungsort der Kinder dar. Entscheidende Bezugsgrößen sind in diesem Zusammenhang u. a. die Familienzusammensetzung, die Migrationsbiografie, die Familiensprache(n), die Bildungserfahrungen und -erwartungen der Eltern, die Wohn- und Arbeitssituation sowie der sozioökonomische Status (vgl. Neuenschwander 2021).

Neben diesen allgemein gehaltenen Einflussfaktoren sei auch auf spezifische Prädiktoren des Schriftspracherwerbs verwiesen. In diesem Zusammenhang und unter Einbezug der neu zugewanderten Kinder sei insbesondere auf die gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten verwiesen. Crämer/Schumann (2002: 257) halten in Bezug auf die lautsprachliche Entwicklung fest: „Der Schriftspracherwerb lässt sich als ein Teil des Spracherwerbs betrachten, er ist auch auf der Basis der bereits weitgehend entwickelten lautsprachlichen Fähigkeiten zu verstehen“. Die Bedeutung der gesprochen-sprachlichen Fähigkeiten ist im vorliegenden Beitrag insbesondere bei der qualitativen Analyse der empirischen Daten verdeutlicht worden (s. Kap. 3.4.2): Bei beiden Fokuskindern konnte die Bedeutung der phonologischen Wahrnehmung der Zweitsprache Deutsch sowohl für das Lesen als auch das Rechtschreiben gezeigt werden, wobei insbesondere bei Hassan, dem Kind, bei dem aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen weniger Kontakt zur deutschen Sprache bestand, Rückgriffe auf die Phonologie der Erstsprache zu identifizieren sind. In Bezug auf den Anfangsunterricht der Grundschule ist es daher für die LernerInnengruppe der neu zugewanderten Kinder empfehlenswert, einen umfangreichen und gehaltvollen Input in der Zweitsprache Deutsch zu ermöglichen und sprachkontrastiv zu arbeiten, indem spielerisch Vergleiche zwischen den Lautsystemen der Erst- und

17 In diesem Zusammenhang sei auf eine – zwar ältere, aber aktuell sehr relevante – Studie von Röhr-Sendlmeier (1985) verwiesen, die eine starke Korrelation zwischen dem sprachlichen Entwicklungsstand in der Zweitsprache Deutsch bei türkischsprachigen Kindern und den Kontaktmöglichkeiten zur Zielsprache Deutsch identifizierte.

Zweitsprache vorgenommen werden. Eine weitere Möglichkeit sind gezielte Wahrnehmungs- und Aussprachetrainings, die beispielsweise über Minimalpaare die Klang- und Bedeutungsunterschiede der Vokale herausarbeiten. Zusätzlich kann die Wahrnehmung der unterschiedlichen Laute über den Einsatz von Lautgebärden unterstützt werden (vgl. z. B. Schäfer 2008). Da die Umsetzung dieser Vorschläge im Distanzunterricht nur schwer realisierbar ist, soll an dieser Stelle dafür plädiert werden, dass insbesondere Kinder, die im Elternhaus nur wenig Unterstützungsmöglichkeiten (in der Zweitsprache Deutsch) erhalten, priorisiert wieder am Präsenzunterricht teilnehmen dürfen sollten, sodass ihr Lernweg von Seiten der Institution Schule begleitet werden kann.

Abschließend sei noch auf die Diagnosepraktiken im hier vorliegenden Kontext hingewiesen. Im Deutsch-als-Zweitsprache-Kontext stellt sich in diesem Zusammenhang insbesondere die Frage nach einer passenden Bezugsnorm, die ein aussagekräftiges Testergebnis bedingt. Neben dem biologischen Alter, welches im monolingualen Erwerb als primärer Vergleichsfaktor herangezogen wird, spielen auch das Alter bei Erwerbsbeginn, die Kontaktdauer zur deutschen Sprache und die (erst-)sprachlichen Fähigkeiten eine nicht zu vernachlässigende Einflussgröße. Damit können Verfahren, die für den Erwerb des Deutschen als Erstsprache konzipiert wurden, nicht einfach für die Abbildung des Zweitspracherwerbs herangezogen werden (vgl. Gogolin 2010: 1313). Da es nur wenige Diagnoseinstrumente gibt, die ein mehrsprachiges Aufwachsen explizit in ihrer Konzeption und in der zugrundeliegenden Bezugsnorm berücksichtigen, können die Ergebnisse in der Regel nicht präzise abgebildet werden. So spielen bei den in dieser Arbeit herangezogenen Testverfahren neben den zu überprüfenden Merkmalen der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und der Rechtschreibkompetenzen weitere sprachgebundene Fähigkeiten, wie beispielsweise lexikalische und grammatikalische Kompetenzen in der Zweitsprache, eine große Rolle. In der Praxis bewährt es sich deshalb, eine individuelle Bezugsnorm heranzuziehen und die Testergebnisse nur mit vorausgegangenen Ergebnissen derselben ProbandInnen zu vergleichen bzw. eine soziale Bezugsnorm nur zwischen Kindern mit vergleichbaren Erwerbsbedingungen anzulegen.

Es sollte im Rahmen dieses Beitrags deutlich geworden sein, dass auch über die pandemiebedingte Situation hinaus bestimmte Einflussfaktoren, Unterstützungsmöglichkeiten und Diagnosepraktiken im Zusammenhang mit neu zugewanderten Kindern Berücksichtigung in der Konzeption des Anfangsunterrichts der Grundschule finden sollten, damit zukünftig mehr Chancengerechtigkeit auf Bildungserfolg und zur gesellschaftlichen Teilhabe

ermöglicht wird. Abschließend soll an dieser Stelle darauf verwiesen werden, dass gerade in diesem Kontext noch zahlreiche Forschungsdesiderata bestehen.

Literatur

- Becker, Teaba (2011): Der Schriftspracherwerb und seine Voraussetzungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Apeltauer, Ernst/Rost-Roth, Martina (Hrsg.): Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 71–86.
- Becker, Teaba (2013): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Eva (2007): Constructing a (second) language. Grammatikalisierung in Sprachwandel und Schriftspracherwerb. OBST 73. (Schriftspracherwerb und Grammatikalisierung), 15–34.
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, New York: Waxmann.
- Berkemeier, Anne (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt/M.: Lang.
- Bouras-Ostmann, Khatima (2016): Arabisch. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: UTB, 483–487.
- Crämer, Claudia/Schumann, Gabriele (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan/Füssenich, Iris (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. Stuttgart: UTB, 256–319.
- Dahmen, Silvia (2015): Orthographiefehler bei DaZ-Lernern – Ursachen, Diagnostik und Training. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 154–175.
- Danzer, Alexander (2020): Auswirkungen der Schulschließungen auf Kinder mit Migrationshintergrund. In: ifo Schnelldienst 73 (9), 7–10. <https://www.ku.de/news/corona-schliessungen-vergroessern-bildungskluft-von-kindern-mit-migrationshintergrund> (08.07.2021).
- Gogolin, Ingrid (2010): Sprachstandsdiagnosen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter Mouton, 1305–1314.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Mo-

- dellklassen. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2007.pdf> (16. 02. 2021).
- Grieffhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (2012): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Hußmann, Anke/Stubbe, Tobias/Kasper, Daniel (2017): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Hußmann, Anke et al. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, 195–218.
- Inckemann, Elke/Micha, Marielle/Sigel, Richard/Trautmann, Thomas (Hrsg.) (2019): Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen. Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Karajoli, Edeltraud/Nehr, Monika (1996): Schriftspracherwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter, 1191–1205.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Anton Hain.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Lenhard, Wolfgang/Lenhard, Alexandra/Schneider, Wolfgang (2018): ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Manual. 3. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Lindner, Jessica (2019a): Warum macht der Hund so ein trauriges Gesicht? محتاج حد يساعده Sprachförderung und Diagnosepraktiken in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit im Elementarbereich. In: SchlaU Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.): Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018. München, 22–31.
- Lindner, Jessica (2019b): Verbesserte Ausgangsbedingungen und erhöhte Bildungschancen durch sprachliche Frühförderung im Vorkurs Deutsch?! Eine vergleichende Fallanalyse zu Beginn und am Ende des letzten Kindergartenjahres. In: Inckemann, Elke/Micha, Marielle/Sigel, Richard/Trautmann, Thomas (Hrsg.): Chancengerechtigkeit durch Schul- und Unterrichtsentwicklung an Grundschulen. Konzeptionelles, Konkretes und Anschauliches. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 125–140.
- Lindner, Jessica (in Vorb.): Die Entwicklung spezifischer Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Kontext des monolingualen und bilingualen Erstspracherwerbs sowie des Deutschen als Zweitsprache. Eine empirische Longitudinalstudie zweier Kohorten im Anfangsunterricht der Grundschule (Arbeitstitel).

- Marx, Peter (2007): Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Massumi, Mona / von Dewitz, Nora (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Bildungssystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.) https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_i_m_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (08.07. 2021).
- May, Peter / Malitzky, Volkmar / Vieluf, Ulrich (2019): HSP+ 1 Plus. Hamburger Schreib-Probe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung für die Klassenstufen 1 und 2. Stuttgart: vpm Verlag für pädagogische Medien. Ernst Klett.
- McArthur, Genevieve / Hogben, John / Edwards, Marc / Heath, Steve / Mengler, Elise (2000): On the ‚Specifics‘ of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 869–874.
- McElvany, Nele / Jungermann, Anja-Kristin / Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (2017): *Angekommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster, New York: Waxmann.
- Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaela (2015): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuenschwander, Markus (2021): *Chancengleichheit im Fernunterricht während Corona-Pandemie. Einschätzungen von schulischen Akteuren*. https://www.researchgate.net/profile/Markus-Neuenschwander/publication/352019854_Chancengleichheit_im_Fernunterricht_waehrend_Corona-Pandemie_Einschaetzungen_von_schulischen_Akteuren/links/60b5fbc54585154e5ef5d69b/Chancengleichheit-im-Fernunterricht-waehrend-Corona-Pandemie-Einschaetzungen-von-schulischen-Akteuren.pdf (30.06. 2021).
- Röhr-Sendlmeier, Una (1985): *Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen*. Frankfurt / M.: Lang.
- Schäfer, Holger (2008): *Lesen und Schreiben im Handumdrehen. Lautgebärden erleichtern den Schriftspracherwerb in Förderschule und Grundschule*. München [u. a.]: Reinhardt.
- Schneider, Wolfgang / Blanke, Iris / Faust, Verena / Küspert, Petra (2011): *WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule. Manual*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe.
- Schnitzler, Carola (2008): *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Thieme.
- Schramm, Karen / Schroeder, Christoph (2009): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013): *Schriftspracherwerb*. Wiesbaden: Springer.

- Schulte-Bunert, Ellen (2015): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In: Michalak, Magdalena / Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 129–153.
- Statistisches Amt München (2019): Bevölkerung am 31. 12. 2019 nach Migrationshintergrund in den Stadtbezirken. <https://www.muenchen.de/rathaus/dam/jcr:484ae6c0-f133-4cb2-a000-b1ef8c9071c3/jt190113.pdf> (25.05.2021).
- Wendt, Heike / Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, Anke et al. (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York: Waxmann, 195–218.