

Wieso, weshalb, warum? Die Entwicklung des Grammatikverständnisses von der 1. bis zur 3. Klasse

Marei Kotzerke, Susanne Ebert und Sabine Weinert

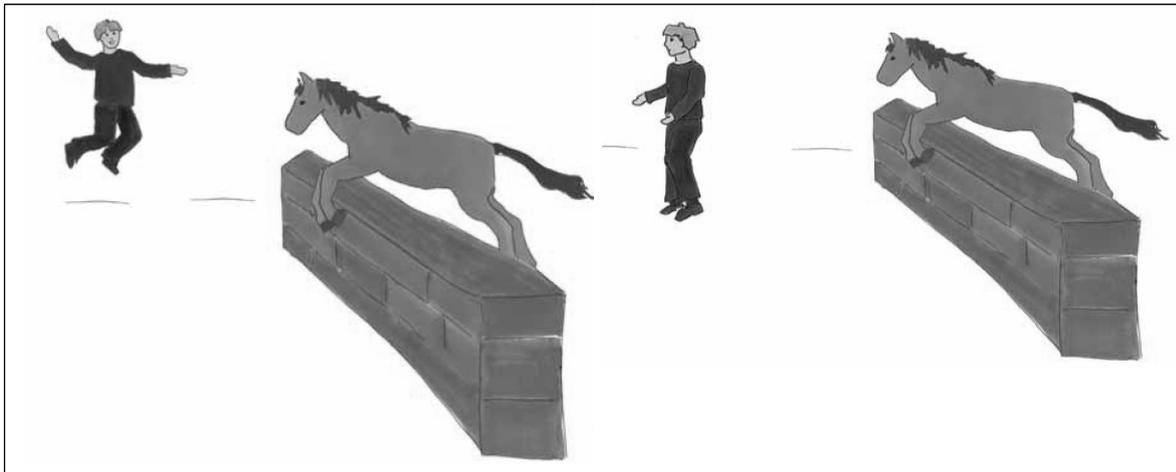
Mit der Einschulung ist der offizielle Eintritt in die Bildungslaufbahn vollzogen, und auf das Kind kommt eine Vielzahl an neuen Situationen, Herausforderungen und Aufgaben zu. Der Besuch der 1. Klasse geht nicht nur mit kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklungsschritten einher, auch die Sprache des Kindes entwickelt sich weiter und wird inhaltlich sowie grammatikalisch differenzierter. In der Grundschule werden die Kinder noch mehr als zuvor von Eltern und Erzieher(inne)n dazu angeregt, sich explizit mit der Sprache als Kommunikations- und Reflexionsmittel auseinander zu setzen; dabei stellt das Erlernen von Lesen und Schreiben den zentralen Lerninhalt der ersten beiden Schuljahre dar (vgl. ISB Bayern, 2013). In der Schule begegnet den Kindern zudem vermehrt die sogenannte *Bildungssprache*, welche sich durch komplexere Grammatik und spezifisches Vokabular auszeichnet und sich durch höheres Abstraktionsniveau von der Alltagssprache abgrenzt. Die BiKS-Studie zeigt dabei, dass bildungssprachliche Kompetenzen von Schüler(inne)n zur Vorhersage von Schulleistungen geeignet sind (Kotzerke, Röhrich, Weinert & Ebert, 2013) und selbst wiederum auf der Basis von Leistungen im frühen Grammatikverständnis vorhergesagt werden können. Dies ist naheliegend, da ein Verständnis von komplexeren grammatikalischen Strukturen für das Verstehen von und den Umgang mit Bildungssprache wichtig ist. Damit wird deutlich, dass Entwicklungsschritte im Grammatikverständnis auch für Leistungen der Kinder in anderen Kompetenzbereichen von großer Bedeutung sein können.

Vor diesem Hintergrund stellt der folgende Beitrag die Entwicklungsschritte der Kinder, die an der BiKS-Studie teilgenommen haben, im Grammatikverständnis während der 1. bis zur 3. Klasse dar. Ein Fokus liegt hierbei auf Kindern mit Migrationshintergrund, da in der Diskussion, warum Kinder mit Migrationshintergrund in einigen Schulleistungsbereichen schlechter abschneiden als Kinder ohne Migrationshintergrund, das Verständnis von Bildungssprache als Schlüssel vermutet wird (Gogolin, 2003). Im Speziellen soll geprüft werden, ob die schon im Kindergarten zu beobachtenden Leistungsunterschiede in sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und insbesondere im Grammatikverständnis (vgl. Dubowy, Ebert, von Maurice & Weinert, 2008), auch in der Grundschule bestehen und wie sie sich über die Grundschulzeit hinweg verändern. Erkenntnisse hierüber können in der Folge eine differenziertere Hilfestellung für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglichen.

Der Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Da es nicht möglich ist, das Verständnis von grammatikalischen Strukturen direkt zu beobachten, braucht es eine systematische Testung, um festzustellen, was ein Kind schon verstehen kann und an welcher Stelle es noch Schwierigkeiten hat, die Formulierung richtig einzuordnen. In der BiKS-Studie wurde deshalb eine Kurzversion des TROG-D (Fox, 2006) eingesetzt. Der TROG-D ist ein Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses, der als Einzeltest für die Sprachdiagnostik entwickelt wurde und auch noch bei Erwachsenen mit Sprachstörungen zum Einsatz kommt. Dem Kind werden Sätze mit unterschiedlichen grammatikalischen Strukturen vorgelesen. Die Aufgabe des Kindes besteht darin, aus jeweils vier Bildern das zum Satz passende Bild auszuwählen und zu markieren (s. Abb. 1).¹

Abbildung 1: Beispiel für (handgemalte) Bilder aus dem TROG-D (Fox, 2006)



Die Bilder, die dem Satzinhalt nicht entsprechen und daher nicht ausgewählt werden sollten – so genannte Ablenker –, sind so konstruiert, dass es möglich sein sollte, aus der Antwort des Kindes einen Hinweis darauf zu erhalten, welche Verständnisschwierigkeit das Kind bei dem jeweiligen Satz hat. Dabei wird zwischen lexikalischen (inhaltlich-wortschatzbezogenen) und grammatischen (strukturbezogenen) Ablenkern unterschieden. Im Beispiel (Tab. 1) wird ersichtlich, dass das Kind sowohl den Wortschatz (d. h. welche Objekte themati-

1 Die Bilder sind im Originaltest in Farbe, und die gesamte Durchführung dauert etwa 20 Minuten, sofern alle Sätze vorgegeben werden. Da die Sätze nach Schwierigkeit gestaffelt sind, wird bei Einzeltestungen der Test beendet, sobald das Kind die Aufgaben nicht mehr bewältigen kann. Durch die Staffelung nach Schwierigkeiten gehen bei einem möglichen vorzeitigen Abbruch des Tests keine wichtigen Informationen verloren. In der vorliegenden Studie wurde eine für alle Kinder identische verkürzte Testversion eingesetzt.

siert werden) als auch die Grammatik (hier die Pluralbildung) verstehen muss, um das richtige Bild auszuwählen.

Zu jeder grammatikalischen Struktur werden dem Kind insgesamt vier Sätze vorgelesen. Mit den jeweils vier Auswahlmöglichkeiten ist die Wahrscheinlichkeit sehr gering, dass ein Kind, das die Struktur nicht beherrscht, trotzdem alle Bilder durch Raten richtig auswählt.

Tabelle 1: Beispiel für die verschiedenen „Ablenker“ eines Satzes aus dem TROG-D (Fox, 2006)

Ziel	Die Katzen schauen den Ball an.	
Ablenker 1	Die Jungen spielen mit dem Ball.	Lexikalischer Ablenker Subjekt/Verb
Ablenker 2	Die Katzen schauen den Schmetterling an.	Lexikalischer Ablenker Objekt
Ablenker 3	Die Katzen schauen die Bälle an.	Grammatischer Ablenker

Da in der BiKS-Studie eine Gruppentestung erfolgte, in der alle Kinder zum selben Zeitpunkt, aber jedes für sich, die Aufgaben des TROG-D bearbeiteten, bekamen alle Kinder dieselben Aufgaben bis zur anspruchsvollsten grammatikalischen Struktur zur Bearbeitung vorgelegt. Diese wurden für die nachfolgenden Analysen in drei Schwierigkeitsblöcke aufgeteilt. Für Schulkinder sind einfache Aufgaben beispielsweise solche, welche Präpositionen wie „in“, „auf“, „über“ und „unter“ enthalten oder Aufgaben, die den Plural erfragen. Auch bei einem Satz, in dem der Konnektor „während“ vorkommt (z. B. „Während das Mädchen sitzt, hört es Musik“), handelt es sich um Satzstrukturen, die nahezu jedes Schulkind versteht und entsprechend das richtige Bild zuordnen kann. Hingegen sind Sätze mit einem Personalpronomen im Akkusativ oder Dativ (z. B. „Er gibt ihm das Buch“) und auch Sätze im Passiv eher als mittelschwer einzuschätzen, so dass die richtige Beantwortung der Aufgaben nicht allen Kindern gelingt. Satzkonstruktionen mit der Subordination „dass“ wie bei „Sie weiß, dass die Hunde schlafen“ oder Relativsätze mit einem Pronomen im Akkusativ oder Dativ („Die Kiste, in der der Schuh liegt, ist groß“) stellen eine größere grammatikalische Herausforderung für Kinder dar und sind damit als anspruchsvolle Sätze einzustufen.

In den Erhebungen im Rahmen der BiKS-Studie wurde der TROG-D jeweils im Frühjahr im Klassenkontext durchgeführt, so dass die Leistungen der Kinder

gegen Ende der 1., 2. und 3. Klasse erfasst wurden. Aufgabe der Kinder war es, je Satz aus vier alternativen Bildern das zum vorgegebenen Satz Passende zu finden und ihre Auswahl in ihrem Heft zu markieren. Insgesamt konnten maximal 56 Punkte erreicht werden.

Welche Erwartungen können formuliert werden? Da Kinder über die Zeit Lernzuwächse aufweisen, sollten die vorgegebenen Sätze in der 3. Klasse besser verstanden werden und somit die Lösungswahrscheinlichkeiten deutlich höher liegen als noch gegen Ende der 1. Klasse. Dabei sollten Sätze mit einfachen grammatikalischen Strukturen von mehr Kindern korrekt verstanden werden als Sätze mit komplexeren Strukturen. Zudem ist zu erwarten, dass grammatikalisch anspruchsvollere Sätze besonders für Kinder mit Migrationshintergrund eine Herausforderung darstellen: In der Fachliteratur wird angenommen, dass es für Kinder mit Migrationshintergrund weniger problematisch ist, auf alltagssprachlichem Niveau dieselben Leistungen zu erbringen wie Kinder ohne Migrationshintergrund (Ahrenholz, 2010). Hingegen wird vermutet, dass Kinder mit Migrationshintergrund in den bildungssprachlichen Kompetenzen, d. h. der inhaltlich und grammatikalisch anspruchsvolleren Sprache, erst nach mehreren Jahren ein ähnliches Niveau wie Muttersprachler(innen) erreichen (Cummins, 2008). Berendes und Kollegen (2013) konnten zeigen, dass gerade bei komplexerer Grammatik ein besonders ausgeprägter Leistungsnachteil von Kindern mit Migrationshintergrund vorliegt. Bei komplexen Satzstrukturen schneiden diese deutlich schlechter ab als Kinder ohne Migrationshintergrund, während bei einfachen Sätzen kein bedeutsamer Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu finden ist. Ob sich dieser Effekt auch in den vorliegenden Daten wiederfindet, wird im Folgenden überprüft.

Die Stichprobe

Insgesamt wurden die Daten von 313 Schüler(inne)n in die Analysen einbezogen, die zu allen drei Erhebungszeitpunkten des TROG-D an der Studie teilgenommen haben. Die Stichprobe beinhaltet sowohl Schüler(innen) aus Bayern und Hessen, mit und ohne sprachlichem Migrationshintergrund (welcher über die Muttersprache der Eltern ermittelt wurde), als auch solche, die vorzeitig, fristgerecht oder zurückgestellt eingeschult wurden. In Tabelle 2 sind zentrale Merkmale der Stichprobe zusammengestellt. Es zeigt sich, dass etwas mehr Mädchen (55,6 %) sowie ein hoher Anteil von Kindern ohne sprachlichen Migrationshintergrund (79,2 %) an der Studie teilnahmen.

Tabelle 2: Anzahl an Kindern mit verschiedenen Hintergrundvariablen

	<i>männlich</i>	<i>weiblich</i>	<i>Gesamt</i>
Bayern	89	101	190
Hessen	50	73	123
Ohne Migrationshintergrund	109	139	248
Mit Migrationshintergrund	27	31	58
Fristgerecht eingeschult	118	150	268
<i>Gesamt</i>	139	174	313

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe

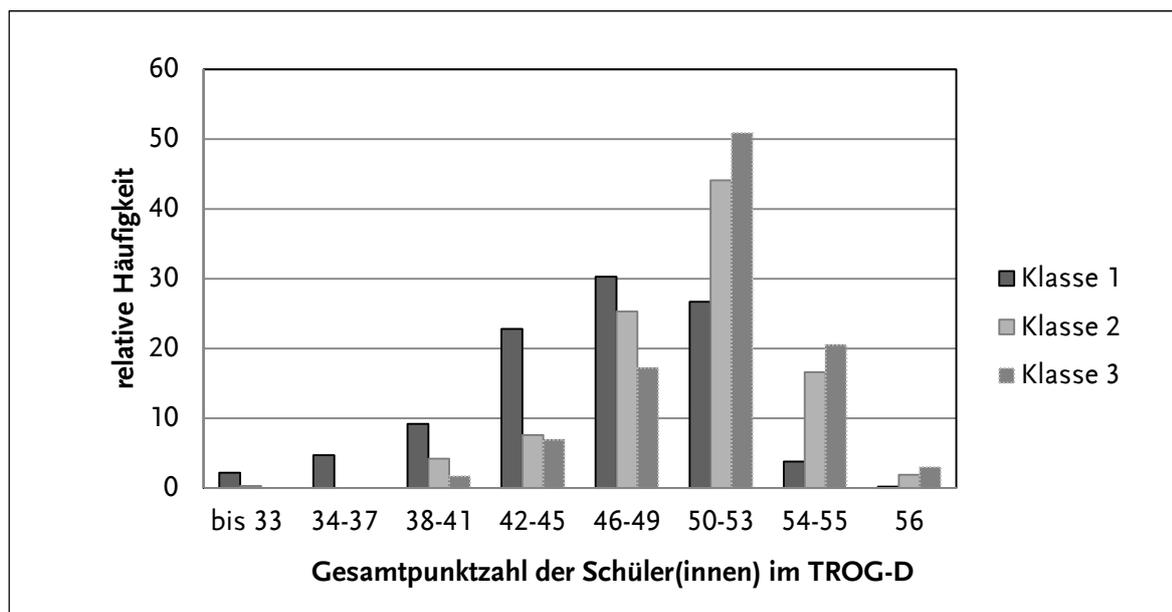
Zunächst ist festzustellen, dass alle Kinder erwartungsgemäß über die Zeit hinweg zunehmend bessere Leistungen im Grammatikverständnis erzielten. Während die durchschnittlich erreichte Gesamtpunktzahl der Kinder in Klasse 1 noch bei 46,8 ($SD = 5,4$)² lag, stieg sie in der Klasse 2 auf 49,9 ($SD = 3,9$) an und befand sich in Klasse 3 bei 51,3 ($SD = 3,4$).

In Abbildung 2 ist zu erkennen, dass sich hiermit verbunden auch die Verteilung der Gesamtpunktzahl, die von den Kindern erreicht wurde, über die Zeit verändert. Während in Klasse 1 noch viele Kinder eine Gesamtpunktzahl von unter 33 erreichten (der kleinste Gesamtpunktzahlwert liegt bei 18), fängt die Verteilung in Klasse 2 bei einer Gesamtpunktzahl von 38 Punkten an.

Insgesamt haben mit der Zeit immer weniger Kinder niedrige Gesamtpunktwerte erreicht, während zunehmend mehr Schüler(innen) Gesamtpunkte zwischen 50 und 53 Punkte erzielten. Dies zeigt, dass sich generell ein Leistungszuwachs über die Grundschuljahre beobachten lässt. In Klasse 3 ist zu erkennen, dass die Werte, die von den Kindern erreicht wurden, viel enger beieinander liegen als es noch in Klasse 1 der Fall war. Zwar wird die maximal mögliche Gesamtpunktzahl von 56 in allen Klassenstufen erreicht, doch während dies in Klasse 1 nur für eine(n) Schüler(in) der Fall war (0,2 %), erzielten zehn Kinder (3 %) der 3. Klasse die Höchstpunktzahl.

2 SD ist die Abkürzung für Standardabweichung und ein Maß dafür, wie weit die einzelnen Kinder in der erreichten Punktzahl voneinander abweichen. In der Regel lässt sich sagen, dass etwa 70 % der Stichprobe innerhalb einer Standardabweichung über bzw. unter dem Mittel liegen. Im vorliegenden Fall heißt das z. B., dass sich die Leistungen von 70 % der Kinder der 1. Klasse im Bereich zwischen 41,4 und 52,2 Punkten, also +/- 5,4 Punkte rund um den Mittelwert, befinden.

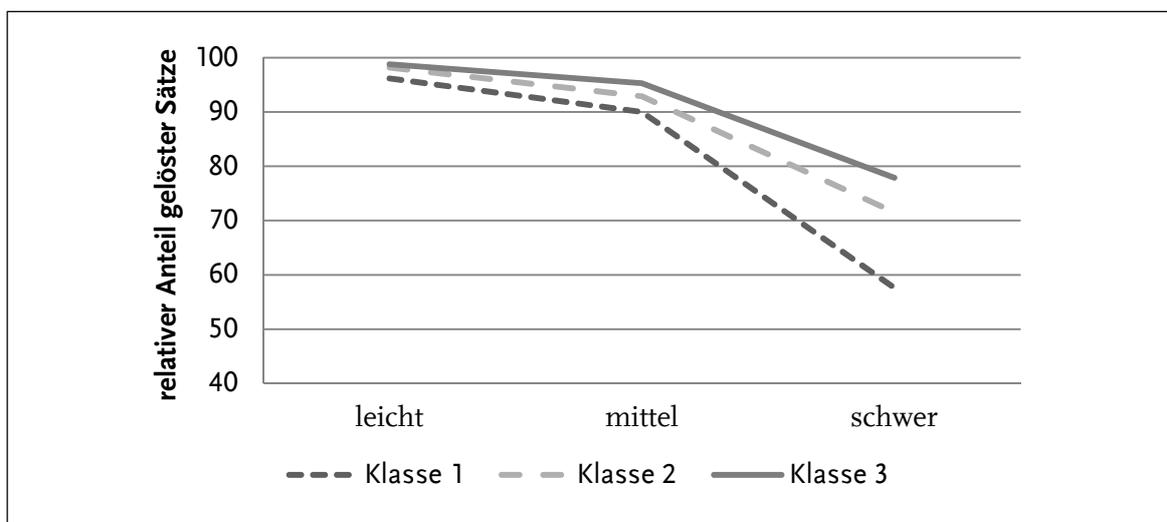
Abbildung 2: Verteilung der erreichten Gesamtpunkte im TROG-D über die Klassen 1 – 3



Des Weiteren zeigt sich, dass weder in allen grammatikalischen Strukturen gleichzeitig und gleichmäßig, noch immer im selben Umfang Entwicklungsfortschritte stattfinden. Wie angenommen, stellen einige Strukturen für die einbezogenen Grundschulkinder keine Herausforderung dar, während andere Konstruktionen erst zu späteren Zeitpunkten von den Kindern bewältigt werden. Den Analysen liegen die drei Schwierigkeitsstufen „leicht“, „mittel“ und „schwer“ zugrunde, in denen jeweils 10 Sätze enthalten sind, so dass maximal 10 Punkte pro Schwierigkeitsgrad erreicht werden konnten. In Abbildung 3 wird ersichtlich, dass die Bezeichnung der Kategorien zutreffend ist, denn Sätze aus dem „einfachen Block“ wie beispielsweise solche mit den Präpositionen „in“ und „auf“ oder Pluralbildungen sind schon von der 1. Klasse an für fast alle Kinder zu lösen, so dass hier kaum eine Verbesserung über die Zeit zu erwarten ist.

Ähnliches gilt auch für die mittelschweren Aufgaben. Auch hier erreichen die Kinder bereits in der 1. Klasse eine vergleichsweise hohe Punktzahl, so dass die Kinder in der 3. Klasse kaum bessere Leistungen erbringen können. Anders sieht es bei den schweren Aufgaben aus. In allen Klassenstufen werden von diesen deutlich weniger Aufgaben richtig gelöst. Insbesondere aber Kinder der 1. Klasse lösen vergleichsweise weniger Aufgaben. So werden Sätze mit hohem grammatischen Komplexitätsgrad in der 1. Klasse durchschnittlich nur von etwas mehr als der Hälfte aller Kinder gelöst. Hier ist am ehesten zu erwarten, dass sich der Kompetenzzuwachs in den Leistungen der Kinder widerspiegelt, so dass diese im Folgenden genauer betrachtet werden sollen.

Abbildung 3: Anteile gelöster Sätze je Schwierigkeitsgrad über die Klassen



Ergebnisse für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund

Schon seit einigen Jahren wird angenommen, dass eine der Ursachen von schlechteren Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund im Bereich des Sprachverstehens liegt. In aktuellen Diskussionen werden mögliche Schwierigkeiten im Umgang mit lexikalischen und syntaktischen Merkmalen der Bildungssprache konkret benannt. Bildungssprache zeichnet sich durch einen komplexeren Satzbau und spezifischeren Wortschatz aus als die eher umgangssprachliche Alltagssprache, mit der Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund meist weniger Probleme haben (Ahrenholz, 2010). Studien in diesem Zusammenhang zeigen, dass sich auf grammatikalischer Ebene Satzverbindungen und Passivkonstruktionen als besonders anspruchsvoll erweisen und für Kinder mit Migrationshintergrund vergleichsweise schwer zu verstehen sind (Eckhardt, 2008). Vermutet wird dabei, dass Kinder, deren Eltern eine andere Sprache als die Schul- und Mehrheitssprache der Gesellschaft sprechen, in ihrem Elternhaus kaum mit anspruchsvollen Strukturen der Mehrheitssprache Deutsch konfrontiert werden. Damit haben Kinder, deren Eltern eine von der Mehrheitssprache abweichende Muttersprache sprechen, weniger Lerngelegenheiten für den Erwerb anspruchsvoller Strukturen und eines komplexen Wortschatzes in der Mehrheits- und Unterrichtssprache als Kinder, in deren Familien die Mehrheitssprache muttersprachlich gesprochen wird. Anspruchsvolle Satzstrukturen und Begrifflichkeiten, wie sie in der Grundschule benötigt werden, können daher eine besondere Hürde für diese Kinder in dem Sinne darstellen, dass sie gerade bei komplexen, weniger jedoch bei alltagsnäheren sprachlichen Formulierungen und Satzstrukturen deutlich mehr Schwierigkeiten als monolingual deutschsprachig aufwachsende Kinder haben.

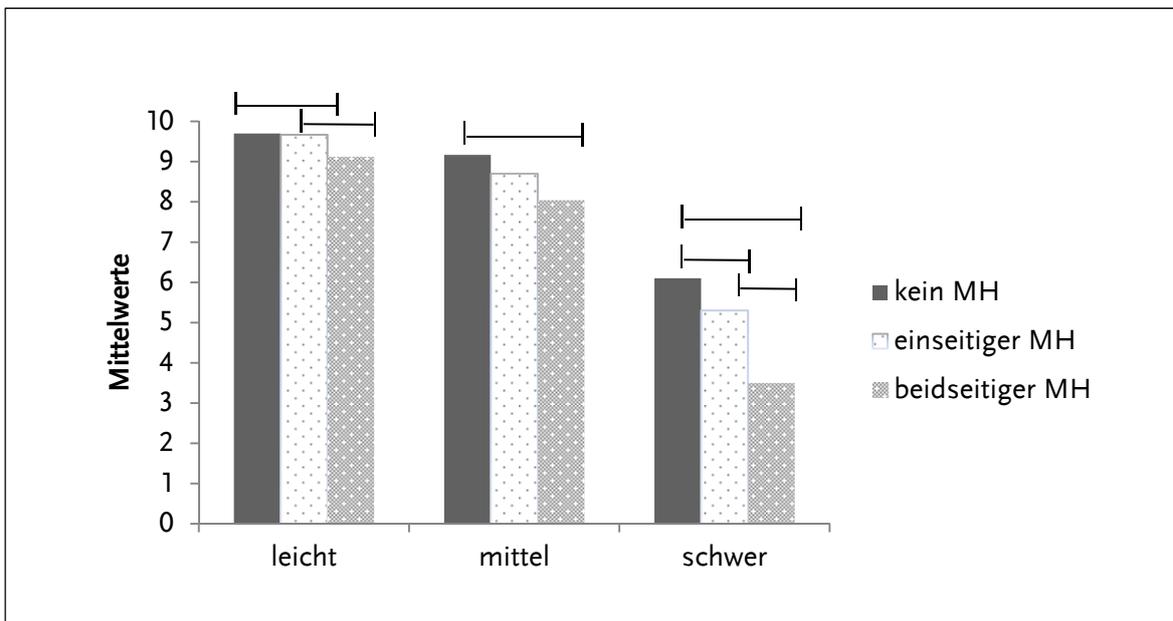
Entsprechend wurde der Migrationshintergrund anhand des Sprachlichkeitskonzeptes, d. h. über den familiären Sprachhintergrund des Kindes, definiert. Speziell wurde die Erstsprache der Eltern herangezogen, wobei entweder ein „einseitiger“ oder ein „zweiseitiger“ Migrationshintergrund bestehen kann. Solche Kinder, die nur ein Elternteil mit einer anderen Erstsprache als Deutsch haben, werden der Gruppe „einseitiger Migrationshintergrund“ (28 Kinder) zugeordnet. Sind hingegen beide Elternteile nicht erstsprachlich Deutsch, wurde das Kind der Gruppe „zweiseitiger Migrationshintergrund“ zugewiesen (30 Kinder).

In Abbildung 4 sind die mittleren Leistungen der Kinder im TROG-D in Abhängigkeit von ihrem Migrationshintergrund (MH) abgetragen. Hierbei wurde wieder zwischen den drei Aufgabenblöcken mit den Schwierigkeitsabstufungen „leicht“, „mittel“ und „schwer“ differenziert, in denen jeweils maximal 10 Punkte erreicht werden konnten.

Bei den einfachen Sätzen unterscheiden sich die durchschnittlichen Leistungen der Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund und ohne Migrationshintergrund nicht bedeutsam voneinander, während die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund signifikant geringere Leistungen erzielt haben. Das bedeutet, dass im letzteren Fall der Unterschied in den Leistungen nicht zufällig ist, sondern auf eine systematische Verschiedenheit in den Gruppen zurückgeführt werden kann. Die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund erzielten also gegenüber den beiden anderen Gruppen bedeutsam schlechtere Leistungen.

Bei den mittelschweren Aufgaben scheint es auf den ersten Blick Unterschiede zwischen allen drei Gruppen zu geben; tatsächlich sind aber nur die Unterschiede zwischen den Kindern mit beidseitigem und jenen ohne Migrationshintergrund bedeutsam: Die Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund erzielten signifikant schwächere Leistungen als die Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Gruppe der Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund dagegen unterscheidet sich in ihrem erreichten Mittelwert nicht so deutlich von einer der beiden anderen Gruppen, als dass von einem überzufälligen Unterschied gesprochen werden kann.

Abbildung 4: Erreichte Mittelwerte je Schwierigkeitsgrad nach Migrationshintergrund (MH) in der 1. Klasse (die Querbalken markieren außerdem die statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede)



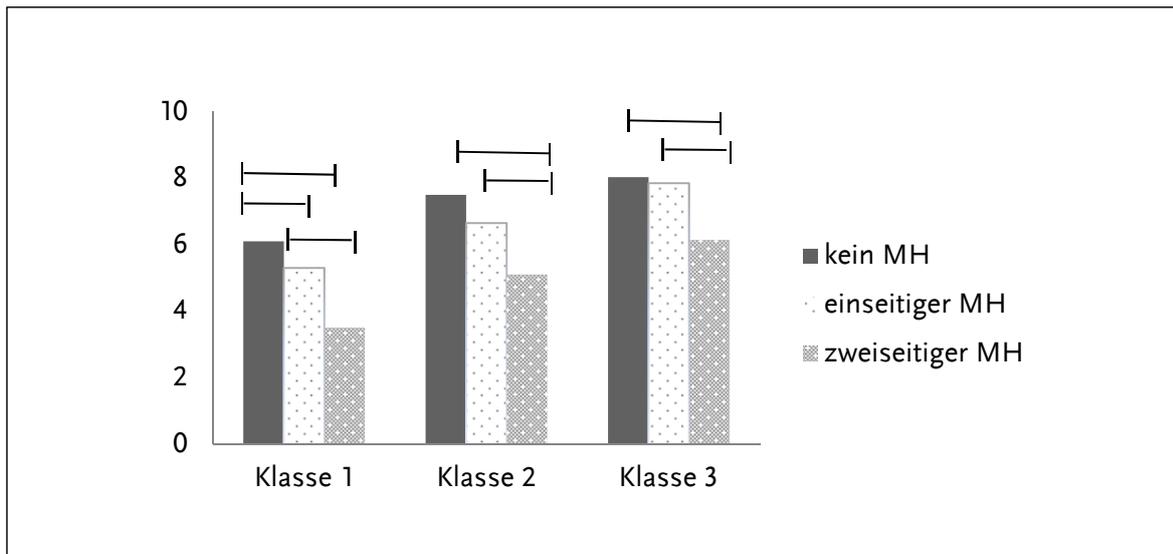
Einen deutlichen Leistungs­nachteil haben die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund bei Sätzen mit komplexen Satzstrukturen und hohem Schwierigkeitsgrad. Allerdings schneiden hier alle Gruppen vergleichsweise weniger gut ab, was bei diesem Schwierigkeitsgrad erwartungsgemäß ist. Darüber hinaus ist aber ein zusätzlicher systematischer Unterschied zu finden: Während die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund nur einen Mittelwert von 3,5 aufweisen, können die Kinder der anderen Gruppen deutlich mehr Sätze korrekt beantworten. Wie bei den einfachen Sätzen auch, unterscheiden sich hier die Gruppen der Kinder mit einseitigem und zweiseitigem Migrationshintergrund. Zudem wird der Leistungsunterschied zwischen Kindern ohne und mit einseitigem Migrationshintergrund signifikant. Im Unterschied zu den einfachen Sätzen zeigt sich bei den schwierigen Sätzen folglich, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund – selbst, wenn nur ein Elternteil nicht muttersprachlich deutsch spricht – besondere Schwierigkeiten gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund haben.

Ein ganz ähnliches Bild zeigt sich in der 2. und 3. Klasse. Die statistisch bedeutsamen Unterschiede bei den leichten Aufgaben bestehen noch in der 2. Klasse, verlieren sich dann aber in der 3. Klasse. Bei den mittelschweren Sätzen besteht weiterhin ein signifikanter Unterschied zwischen den Kindern mit zweiseitigem und ohne Migrationshintergrund, der bis zum Ende der 3. Klasse nicht aufgehoben ist. Bei den schwierigen Sätzen allerdings gibt es in der 2. und 3. Klasse keinen bedeutsamen Unterschied mehr in den mittleren Leistungen der

Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund und den Kindern ohne Migrationshintergrund.

In Abbildung 5 sind die durchschnittlichen Leistungen (Mittelwerte) abgetragen, die die Kinder über die Klassen hinweg in dem Block der Aufgaben mit vergleichsweise hohem Schwierigkeitsgrad erzielt haben.

Abbildung 5: Mittelwerte bei schweren Sätzen im Klassenvergleich (auch hier zeigen die Querbalken die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen an)



Ersichtlich wird, dass sich alle Mittelwerte über die Zeit erhöhen, allerdings in unterschiedlichem Maße. Die Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund verbessern sich im Durchschnitt so, dass sie in der 3. Klasse im Mittel ein ähnlich hohes Niveau wie die Kinder ohne Migrationshintergrund erreicht haben. Der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen ist schon in der 2. Klasse nicht mehr bedeutsam. Obwohl sich die Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund im selben Umfang verbessern wie die Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, ist auch zum Ende der 3. Klasse deutlich, dass sie Leistungsnachteile und mehr Schwierigkeiten haben, die Aufgaben zu bewältigen. Während die Kinder mit einseitigem und ohne Migrationshintergrund auf etwa einer Höhe liegen, entspricht der Mittelwert der Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund zum Ende der 3. Klasse dem Wert, den die Kinder ohne Migrationshintergrund schon zwei Jahre zuvor erreicht haben. Sie können ihre Leistungseinschränkungen im Umgang mit komplexen Satzstrukturen im Deutschen also im Unterschied zu den Kindern mit einseitigem Migrationshintergrund auch am Ende der 3. Klasse nicht ausgleichen.

Ob sich bei noch komplexeren Strukturen auch bei Kindern mit einem nicht-muttersprachlich deutschen Elternteil wieder Nachteile gegenüber monolingua-

al-deutschsprachig aufwachsenden Kindern zeigen würden, kann auf Basis der BiKS-Daten nicht entschieden werden.

Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Daten der 313 in diese Analysen einbezogenen Kinder der BiKS-Studie haben gezeigt, dass sich die Leistungen im Grammatikverständnis von der 1. bis zur 3. Klasse verbessern. Studien aus dem englischen Sprachraum legen dabei nahe, dass nicht nur der eigene aktive Gebrauch der Sprache durch die Schüler(innen) zu einem Zuwachs sprachlicher Kompetenzen beiträgt, sondern auch die zunehmende Konfrontation mit anspruchsvollen Formulierungen in geschriebenen Texten und der gesprochenen Unterrichtssprache. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass gerade hier Potenzial besteht, um das Verständnis verschiedener grammatikalischer Strukturen zu fördern und spezifisch zu trainieren.

Es hat sich, wie zu erwarten war, gezeigt, dass die einfacheren Satzstrukturen im Grundschulalter weitgehend beherrscht werden, was für komplexere Satzkonstruktionen allerdings noch nicht in gleicher Weise gilt. Dennoch zeigten Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund auch bei vergleichsweise einfachen Sätzen Leistungsnachteile gegenüber Kindern mit einseitigem und ohne Migrationshintergrund, die erst in der 3. Klasse verschwinden.

Insbesondere aber bei komplexeren grammatischen Strukturen, bei denen alle Kinder noch Schwierigkeiten haben, wird bei genauerer Betrachtung ein deutlicher Leistungsnachteil von Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund erkennbar. Wie sich zeigt, befinden sich die Leistungen der Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Testung in Klasse 3 in allen Schwierigkeitsgraden durchgehend fast auf dem Niveau der Kinder aus monolingual deutschsprachigen Familien, während die Leistungen der Kinder mit beidseitigem Migrationshintergrund signifikant geringer ausfallen. Wenn ein Elternteil Deutsch als Muttersprache beherrscht, erweisen sich die grammatischen Einschränkungen der Kinder in der deutschen Mehrheitssprache somit als weniger gravierend. Sind beide Eltern nicht muttersprachlich deutsch, so zeigen die Kinder in der Grundschule zwar beim Verständnis einfacher und damit eher alltagssprachlicher Strukturen der Mehrheitssprache keine oder nur geringe Einschränkungen. Bei komplexeren grammatikalischen Strukturen, wie sie auch in der Schulsprache zu erwarten sind, sind hingegen deutliche Lernnachteile feststellbar. Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund bilden also, was das Grammatikverständnis im Deutschen betrifft, eine spezielle Gruppe, für die das Verständnis von Sätzen mit komplexeren grammatikalischen Strukturen eine besondere Hürde darstellen kann. Darüber hinaus sind

Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund in den ersten beiden Schuljahren sogar auf einem einfachen Sprachniveau benachteiligt. Selbst dann also, wenn im normalen Unterrichtsablauf keine komplexen Sätze verwendet werden, kann dies zu Verständnisschwierigkeiten führen. In der Folge können Sachverhalte oder Aufgabenstellungen den Kindern auf Grund der sprachlichen Darstellung unklar bleiben. Neben der Motivation der Kinder, die durch solche eventuellen Misserfolgserlebnisse beeinflusst werden kann, besteht auch die Gefahr, dass die eigentlichen kognitiven Fähigkeiten der Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund von Lehrkräften verzerrt wahrgenommen werden, wenn diese Kinder schlechtere Leistungen erbringen, die eigentlich auf sprachliche Verständnisprobleme zurückzuführen sind.

Zwar kann sich die Lehrkraft bei der Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse der Kinder mit größeren Sprachverständnisschwierigkeiten anpassen, jedoch führt ein systematisches Vereinfachen der Sprache auch dazu, dass diesen Kindern, die bereits im Elternhaus weniger sprachlich komplexe Anregungen erhalten, komplexere Strukturen auch in der Schule nicht angeboten werden. Ohne ein entsprechendes Angebot können diese aber auch nicht gelernt werden. Darüber hinaus dürften Kinder ohne Verständnisprobleme in ihrer Entwicklung, die durch sprachlichen Input gefördert werden kann, gehemmt werden, wenn von Seiten der Lehrkräfte eine zu einfache Sprache angeboten wird.

Empfehlungen zum Gebrauch grammatikalischer Strukturen im Unterricht

Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass es im Sinne eines Trainings- und Angebotseffektes für alle Kinder von Vorteil ist, auch komplexere grammatikalische Strukturen im Unterricht zu hören. Insbesondere wenn die Schüler(innen) sie nicht im Elternhaus hören, haben sie die Möglichkeit, diese in der Schule zu erwerben. Die Frage, ob ein grammatikalisch anspruchsvolles Sprachangebot im Unterricht eine Chance oder eine Überforderung für den einzelne(n) Schüler(in) darstellt, ist nicht einfach zu beantworten. Zu berücksichtigen ist dabei, dass auf der einen Seite durch die Verwendung von (komplexer) Sprache im Unterricht diese gefördert wird. Ein generelles Absenken des sprachlichen Anspruchsniveaus könnte gerade jene Schüler(innen), die ein solches zuhause nicht erhalten, daran hindern, dies im Schulkontext nachholen zu können. Andererseits und zugleich werden durch die Verwendung von Sprache bestimmte Inhalte, nämlich der Schulstoff, vermittelt. Anspruchsvolle sprachliche Formulierungen können dabei eine zusätzliche Hürde für ein adäquates Verständnis der vermittelten Inhalte darstellen. Wird zum Beispiel zur Lösung von Aufgaben das Verständnis grammatikalischer Strukturen vorausge-

setzt, kann dies einen Nachteil für Schüler(innen) nach sich ziehen, die diese noch nicht beherrschen. Bei Aufgaben, die nicht in erster Linie mit dem Grammatikverständnis zusammenhängen (wie beispielsweise viele Textaufgaben in Mathematik), geben die Leistungsergebnisse dann keine Auskunft mehr über die (mathematischen) Fähigkeiten, sondern sagen mehr über die sprachlichen Kompetenzen des Kindes aus. An dieser Stelle wären also insbesondere Kinder mit zweiseitigem Migrationshintergrund benachteiligt. Entsprechende Nachteile können auch bei der Wissensvermittlung entstehen. Hier kann es hilfreich sein, Sachverhalte unterschiedlich zu formulieren und so einerseits den Inhalt und andererseits die sprachliche Form anzubieten. Letzteres kann auch um das gezielte Anbieten und Üben entsprechender sprachlicher Formen ergänzt werden, wie es sich zum Beispiel bei der Vermittlung der Passivform bewährt hat. Aus Sicht des Erwerbs sprachlicher Kompetenzen ist es wichtig, den Kindern eine anspruchsvolle Grammatik anzubieten (und diese zu üben), um die Hürde der Bildungssprache abzubauen und allen Schüler(inne)n so einen Schulerfolg und die Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Sachverhalten zu ermöglichen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht in der Grundschule. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 15-35). Tübingen: Narr.
- Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B. & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept "Bildungssprache" unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S. Weinert (Hrsg.), *Sprachförderung und Sprachdiagnostik – Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 17-41). Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (2008.) BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N.H Hornberger (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education* (S. 71-83). New York: Springer.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J. & Weinert, S. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 124-134.
- Eckhardt, A. G. (2008). *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Fox, A. V. (2006). *Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D)*. Idstein: Schulz-Kirchner.

- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA: Über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (S. 33-50). Opladen: Leske & Budrich.
- ISB Bayern (2013). *Lehrpläne für die Jahrgangsstufen 1 und 2*. Verfügbar unter: <http://www.isb.bayern.de/grundschule/lehrplan/grundschule/jahrgangsstufenlehrplan/454/>. Geprüft am 01.05.2014.
- Kotzerke, M., Röhricht, V., Weinert, S. & Ebert, S. (2013). Sprachlich-kognitive Kompetenzunterschiede bei Schulanfängern und deren Auswirkungen bis Ende der Klassenstufe 2. In G. Faust (Hrsg.), *Einschulung – Ergebnisse aus der Forschungsgruppe „BiKS“* (S. 111-135). Münster: Waxmann.