

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth (Universität zu Köln)
Natalia Migai, Ingrid Gogolin (Universität Hamburg)

SORBISCH-DEUTSCHE SCHULEN IN SACHSEN

SPRACHENTWICKLUNG IN DER GRUNDSCHULE

ER GRUNDSCHULE SPRACH
UNDSCHULE SPRACHENTWIC
E SPRACHENTWICKLUNG IN
ENTWICKLUNG IN DER GRU
KLUNG IN DER GRUNDSCHU
DER GRUNDSCHULE SPRAC
UNDSCHULE SPRACHENTWI
LE SPRACHENTWICKLUNG I
HENTWICKLUNG IN DER G
EKLUNG IN DER GRUNDSCH
N DER GRUNDSCHULE SPR
UNDSCHULE SPRACHENTW

0. Einleitung.....	6
Zum Aufbau des Berichts	7
1. Vorstellung der Schulen und der Untersuchungsgruppe.....	8
Beteiligte Schulen	8
Sprachgruppen	8
Bildungshintergrund der Eltern.....	10
Berufe der Eltern.....	13
2. Die mündlichen Sprachproben des vierten Schuljahres: Sachabbildungen.....	15
2.1. Bewältigung der Gesprächssituation.....	17
2.1.1 Gesprächsverhalten im Sorbischen	17
2.1.2 Gesprächsverhalten im Deutschen	18
Codeswitching.....	21
Umschreibung	21
Erfragen von Ausdrücken	21
2.2 Verbaler Wortschatz.....	23
2.2.1 Verbaler Wortschatz im Sorbischen.....	23
Tokens.....	23
Types.....	24
2.2.2 Verbaler Wortschatz im Deutschen.....	26
2.2.3. Sprachvergleichende Zusammenfassung	28
Verbtypes im Sorbischen und im Deutschen nach Geschlecht.....	29
Verbtypes im Sorbischen und im Deutschen nach Sprachgruppen.....	30
Verbtypes im Sorbischen und im Deutschen nach Lerngruppen	30
2.3 Syntax und Morphologie des Verbs im Sorbischen und Deutschen	33
2.3.1 Morphosyntax im Sorbischen	35
2.3.1.1 Die Entwicklung vom 1. zum 4 Schuljahr	50
Morphosyntax nach Sprachgruppen.....	51
Morphosyntax nach Schulzugehörigkeit.....	53
2.3.2 Morphosyntax im Deutschen	57
Morphosyntax nach Sprachgruppen.....	57

Morphosyntax nach Schulzugehörigkeit.....	58
2.3.3 Zusammenfassung.....	60
2.4. Satzverbindungen und Syntax.....	62
2.4.1 Satzverbindungen und Syntax im Sorbischen.....	63
Einzelne Wörter (Nennungen).....	66
Mehrgliedrige und ergänzende Äußerungen.....	67
Einzelne Hauptsätze.....	69
Reihende Konjunktionen.....	71
Adversative Konjunktionen.....	74
Subordinierende Konjunktionen.....	75
Relativsätze.....	77
2.4.1.1 Die Entwicklung vom 1. zum 4. Schuljahr.....	80
Satzverbindungen nach Sprachgruppen.....	80
Satzverbindungen nach Schulzugehörigkeit.....	80
Zusammenfassung.....	82
2.4.2 Satzverbindungen im Deutschen.....	82
Satzverbindungen nach Sprachgruppen.....	82
Satzverbindungen nach Schulzugehörigkeit.....	83
2.4.3 Sprachvergleichende Zusammenfassung.....	85
2.5 Gebrauch des Substantivs im Sorbischen.....	87
Überblick über die Verteilung der Kasus.....	87
Kasusgebrauch nach Geschlecht.....	93
Kasusgebrauch nach Sprachgruppen.....	93
Kasusgebrauch nach Schulen.....	94
Zusammenfassung.....	96
2.6 Bildungssprachliche Elemente.....	98
Bildungssprachliche Elemente nach Geschlecht.....	100
Bildungssprachliche Elemente nach Sprachgruppen.....	101
Bildungssprachliche Elemente nach Schulzugehörigkeit.....	102
Zusammenfassung.....	104
2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	104

3. Die schriftlichen Sprachproben des 4. Schuljahres: Das Tulpenbeet	107
3.1 Zum Instrument	107
Textbewältigung	109
Wortschatz	110
Satzverbindungen.....	110
3.2 Textbewältigung.....	111
3.2.1 Im Deutschen	111
3.2.2 Im Sorbischen.....	113
3.2.3 Sprachvergleich.....	117
3.2.4 Vertiefende Beobachtungen: Differenziertheit der Exposition und narrative Gestaltungselemente	120
3.2.4.1 Differenziertheit der Exposition.....	121
3.2.4.2 Narrative Gestaltungselemente	123
3.3 Wortschatz.....	129
3.3.1 Allgemeiner Wortschatz.....	131
3.3.1.1 Im Deutschen	131
3.3.1.2 Im Sorbischen.....	135
3.3.1.3 Sprachvergleich.....	140
3.3.2 Textsortenspezifischer Wortschatz	143
3.4 Satzverbindungen und Syntax.....	148
3.4.1 Im Deutschen	150
3.4.2 Im Sorbischen.....	155
3.4.3 Sprachvergleich.....	161
3.5 Die Entwicklung vom zweiten zum vierten Schuljahr: Mittlere Satzlänge.....	165
3.5.1 Im Deutschen	165
3.5.2 Im Sorbischen.....	167
3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	171
4. Die Lesekompetenz im vierten Schuljahr: IGLU	173
4.1 Was ist Lesekompetenz?	173
Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Information.....	175
Einfache Schlussfolgerungen ziehen	175

Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und Begründen; Interpretieren des Gelesenen.....	175
Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt.....	175
4.2 Datenerhebung und -aufbereitung.....	176
4.3 Ergebnisse	176
4.3.1 Im Deutschen	177
4.3.2 Im Sorbischen.....	179
4.3.3 Sprachvergleich.....	184
4.4 Zusammenfassung.....	186
5. Resümee und Ausblick.....	188
Sorbisch	188
Deutsch	190
6. Literaturverzeichnis:.....	193
7. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	194

Danksagung

Das Hamburg-Kölner Projektteam möchte auf diesem Wege allen herzlich danken, die die wissenschaftliche Begleitung der zweisprachigen sorbisch-deutschen Schulen ermöglicht und unterschützt haben: für Geduld, hilfreiche Gespräche, für die zur Verfügung gestellte Zeit, für Engagement. Der Dank gilt nicht zuletzt den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern der zweisprachigen sorbisch-deutschen Schulen. Wir hoffen, dass unser Bericht ihnen zeigt: Die Mühe hat sich gelohnt.

Es versteht sich von selbst, dass alle Namen von Personen und Schulen in diesem Bericht zum Schutz der Persönlichkeit frei erfunden sind.

Hamburg und Köln, im Oktober 2009

Ingrid Gogolin und Natalia Migai

Hans-Joachim Roth und Christoph Gantefort

0. Einleitung

Der vorliegende Text stellt den Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs „Die zweisprachige sorbisch-deutsche Grundschule“ dar. In den folgenden Kapiteln wird der zentralen Fragestellung nachgegangen, wie sich der Sprachstand der am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren zweisprachigen Unterrichts im Sorbischen und Deutschen darstellt.

Übergeordnetes Ziel des zu Grunde liegenden schulartübergreifenden Konzeptes ist das Erreichen einer aktiven Zweisprachigkeit im deutsch-sorbischen Siedlungsgebiet. Die Verwirklichung dieser ambitionierten Zielvorgabe setzt voraus, dass es den beteiligten Schulen gelingt, die heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in den Lerngruppen in einem differenzierenden Unterricht produktiv zu nutzen. In diesem Zusammenhang besteht die Herausforderung für die Schulen und die Lehrkräfte darin, den Unterricht derart zu gestalten, dass einerseits die familiensprachlich dominant sorbischsprachigen Kinder ihre im Bericht des ersten Schuljahres festgestellte balancierte Zweisprachigkeit altersgemäß weiterentwickeln. Andererseits müssen die Kinder mit vorwiegend deutschem Sprachgebrauch in der Familie ihre Fähigkeiten im Sorbischen soweit vertiefen, dass sie auch diese Sprache zur Bewältigung kindgemäßer kommunikativer Situationen anwenden können. - Im Bericht zu den mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres war bereits festgestellt worden, dass erste, vielversprechende Schritte auf diesem Weg gegangen wurden. Konnten dort bezüglich des Sprachstandes im Deutschen zumeist keine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen festgestellt werden, so waren – nach familiensprachlichem Hintergrund – hinsichtlich des Sorbischen signifikante Unterschiede in der Sprachkompetenz zu verzeichnen. Die Entwicklung zeigte jedoch in eine Richtung, die auch bei den Kindern mit heterogener beziehungsweise rein deutschsprachiger familiärer Kommunikationspraxis eine mehr oder weniger balancierte Zweisprachigkeit erwarten ließ. So wurde in genanntem Bericht der Sprachstand im vierten Schuljahr folgendermaßen antizipiert:

„Abschließend richten wir den Blick in die Zukunft: Wie wird die sprachliche Entwicklung der Kinder im Weiteren verlaufen? Vom jetzigen Standpunkt aus kann diese für das Sorbische antizipiert werden, wie es in Abb. 87 veranschaulicht ist:

Die dominant deutschsprachigen Kinder hatten zwar während des ersten Schuljahres die stärksten Kompetenzzuwächse zu verzeichnen, jedoch ist aufgrund ihres relativ späten Kontakts mit der sorbischen Sprache nicht davon auszugehen, dass alle Kinder dieser Gruppe im Laufe der vier Grundschuljahre auf das Niveau der Sprachgruppe 1 gelangen werden. Dementsprechend steigt in der Grafik die Kurve der Sprachgruppe 3 zunächst stark an und flacht im Weiteren ab; es ist nicht zu erwarten, dass diese Geschwindigkeit der Entwicklung über die gesamte Grundschulzeit erhalten bleibt. Für die Sprachgruppe 1 kann dagegen von einem relativ kontinuierlichen, eher linearen Zuwachs der Sprachkompetenz

ausgegangen werden. Diese Kinder starteten bereits von einem hohen Niveau aus; entsprechend „ausbaufähig“ sind ihre kommunikativen Fähigkeiten im Sorbischen.

Wiederum anders erwarten wir die Entwicklung der Sprachgruppe 2: Diese konnte, wie in diesem Bericht deutlich wurde, ebenfalls den Abstand zur Sprachgruppe 1 verringern. Dementsprechend kann für sie auch ein „exponentieller“ Entwicklungsverlauf angenommen werden. Im Unterschied zur Sprachgruppe 3 ist es jedoch für diese Gruppe prinzipiell denkbar, dass sie tatsächlich das Niveau der Sprachgruppe 1 erreichen wird; die Kurven streben aufeinander zu.“ (Bericht 2007)

Die Analysen der nachfolgenden Kapitel werden zeigen, ob die sprachliche Entwicklung der Kinder tatsächlich in dieser Art und Weise verlaufen ist.

Zum Aufbau des Berichts

Um zu einem umfassenden Bild der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu gelangen, wurde im vierten Schuljahr neben mündlichen und schriftlichen Sprachproben auch die Lesekompetenz erhoben. Der Aufbau des Berichts orientiert sich weitgehend an den einzelnen Erhebungsinstrumenten.

Das erste Kapitel soll dazu dienen, einleitend allgemeine Charakteristika der Untersuchungsgruppe darzustellen.

Im zweiten Kapitel wird die mündliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen und Sorbischen untersucht. Es war Aufgabe der Kinder, sich zu visuellen Impulsen zu äußern, welche sich thematisch auf Inhalte des Sachunterrichts beziehen.

Im dritten Kapitel geht es um die schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder. Um diese zu erheben, wurde ein Sprachstandsanalyseinstrument aus dem BLK-Modellprogramm FÖRMIG eingesetzt. Anhand einer Bildergeschichte wurden die Kinder aufgefordert, narrative Texte zu verfassen. Der Fokus der Auswertung betrifft dabei weniger grammatische Phänomene als vielmehr textuelle Fähigkeiten, welche eine zentrale Bedeutung für den Bildungserfolg darstellen.

Im vierten Kapitel schließlich wird die Lesekompetenz der Lernenden fokussiert. Erhoben wurde diese mit Hilfe von Aufgaben aus der IGLU-Studie (vgl. Bos et al. 2005). Untersuchungsgegenstand hier ist die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Informationen aus Texten zu entnehmen, diese untereinander in Beziehung zu setzen und zu interpretieren.

Es sei darauf hingewiesen, dass sich die Analysen dieses Berichts auf die Kinder beziehen, die von der ersten bis zur vierten Klasse am Projekt teilgenommen haben. Waren es zu Beginn des Schulversuchs 122 Schülerinnen und Schüler, aus denen sich die Lerngruppen zusammensetzten, so sind es am Ende des vierten Schuljahres noch 109, von denen mindestens eine der drei zentralen Sprachproben bei der wissenschaftlichen Begleitung eingegangen ist.

1. Vorstellung der Schulen und der Untersuchungsgruppe

Um die in den Kapiteln 2 bis 5 dargestellten Sprachstände der Schülerinnen und Schüler richtig einschätzen zu können, muss eine Reihe von Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Hier orientieren wir unser Vorgehen an den üblichen Standards der Bildungsforschung. Im gegebenen Fall sind die Zugehörigkeit eines Kindes zu einer Sprachgruppe und einer Schule spezifische zu berücksichtigende Aspekte. Zu den allgemeinen Einflussfaktoren auf kindliche (sprachliche) Entwicklung gehören darüber hinaus familiäre Faktoren wie erreichte Schul- und Ausbildungsabschlüsse der Eltern und ihre aktuelle Berufstätigkeit. Im Folgenden werden diese Einflussfaktoren für die Untersuchungsgruppe kurz vorgestellt. Die berichteten Daten speisen sich aus den im ersten und im vierten Schuljahr durchgeführten Elternbefragungen.

Beteiligte Schulen

Die für diesen Bericht relevanten Sprachproben wurden gegen Ende des vierten Schuljahres in allen sieben am Projekt beteiligten Grundschulen erhoben. Sofern in den Kapiteln Vergleiche zwischen den Sprachständen im vierten und in früheren Schuljahren vorgenommen werden, werden auch die Daten aus den mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres sowie den schriftlichen Sprachproben des zweiten Schuljahres einbezogen. Die folgenden Schulen waren beteiligt:

- sorbische Grundschule Dalowitz
- sorbische Grundschule Kemwitz
- sorbische Grundschule Radowitz
- sorbische Grundschule Lubotzen
- sorbische Grundschule Manwitz
- sorbische Grundschule Padozen
- sorbische Grundschule Bodwitz.

Sprachgruppen

Die Schülerinnen und Schüler wurden, wie bereits in den vorangegangenen Berichten erläutert, einer von drei möglichen Sprachgruppen zugeordnet, welche die häusliche Sprachpraxis in den Familien widerspiegeln:

- Sprachgruppe 1: Kinder, in deren Familie dominant Sorbisch gesprochen wird;
- Sprachgruppe 2: Kinder, in deren Familien Sorbisch und Deutsch gleichermaßen gesprochen wird;
- Sprachgruppe 3: Kinder in deren Familien dominant Deutsch gesprochen wird.

Aus den über die Kinder vorliegenden Informationen ergibt sich für die Gesamtgruppe von 109 Schülerinnen und Schülern die in der folgenden Abbildung dargestellte Verteilung¹:

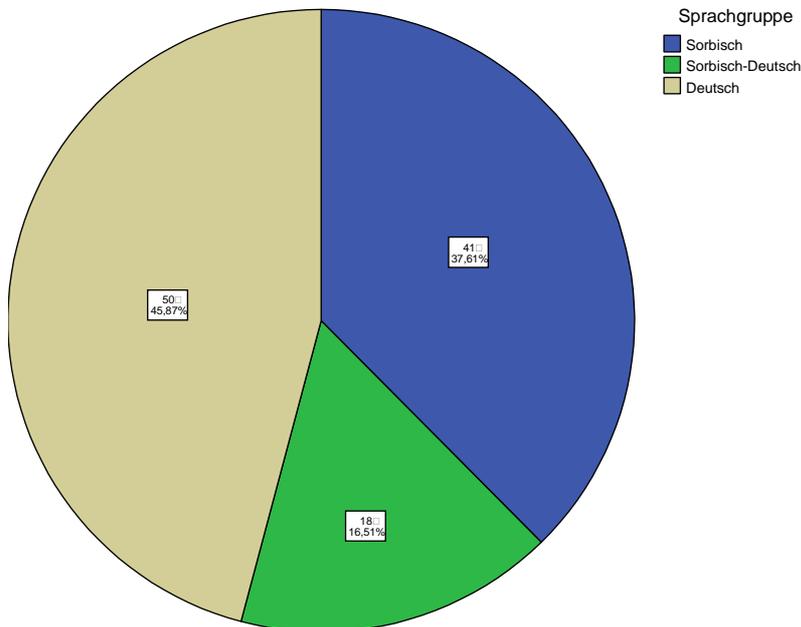


Abbildung 1: Verteilung der Sprachgruppen in der Gesamtgruppe

Wie verteilt sich die Zugehörigkeit zu den Sprachgruppen in den einzelnen Schulen? Diese Frage beantwortet Abbildung 2. Zu erkennen ist, dass sich die Lerngruppen sowohl bezüglich ihrer Größe als auch bezüglich ihrer Zusammensetzung unterscheiden.

Was die Größe der Lerngruppen anbetrifft, so bilden Kemwitz und Manwitz mit jeweils 21 Schülerinnen und Schülern das Maximum; das Minimum bildet die Radowitzer Lerngruppe mit nur neun Kindern.

Zur Zusammensetzung: Lubotzen, Padozen und Dalowitz sind die Schulen, in denen die Schülerschaft zum überwiegenden Teil dominant sorbischsprachig bzw. balanciert zweisprachig aufgewachsen ist. In Kemwitz, Manwitz und Bodwitz sind die sprachlichen Voraussetzungen durch eine größere Heterogenität gekennzeichnet. Dort überwiegen die dominant deutschsprachigen Kinder. Zur Lerngruppe in Bodwitz muss jedoch angemerkt

¹ Anhand der Elternbefragung des vierten Schuljahres wurde eine Revision der Sprachgruppenzuordnung vorgenommen. Die Einbeziehung dieser neuen Daten hat dazu geführt, dass bei Kindern, zu denen der Elternfragebogen aus dem ersten Schuljahr nicht vorlag, die Sprachgruppe neu zugewiesen wurde. Sofern im vorliegenden Bericht bezüglich des Faktors Sprachgruppe Vergleiche zwischen dem vierten Schuljahr und früheren Erhebungszeitpunkten vorgenommen werden, wird stets für beide Messzeitpunkte die aktualisierte Sprachgruppenzuordnung zugrunde gelegt.

werden, dass dort bei vielen Kindern der Sprachgruppe 3 die dominante Familiensprache zwar das Deutsche ist, jedoch wird dort tendenziell mehr Sorbisch gesprochen als bei den Kindern dieser Sprachgruppe in den anderen Schulen. Kinder aus der Lerngruppe in Radowitz sind alle in dominant deutschsprachigen Familien aufgewachsen.

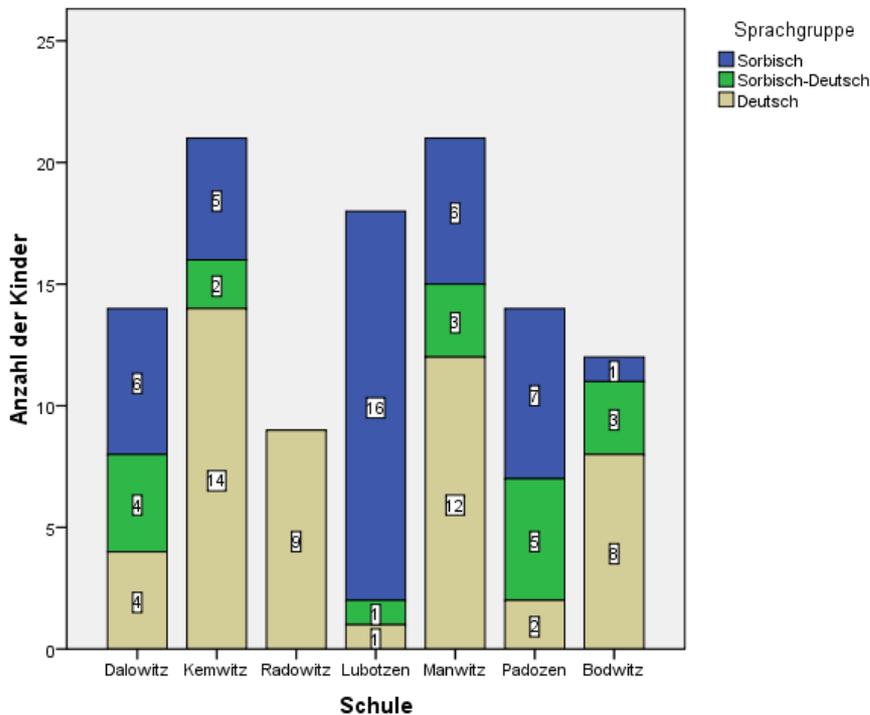


Abbildung 2: Verteilung der Sprachgruppen in den Lerngruppen

Bildungshintergrund der Eltern

Der höchste Schulabschluss der Eltern bildet in dieser Kategorie den Familienwert (wenn also der Vater einen Realschulabschluss erreicht hat, die Mutter das Abitur, dann wird der Familie dieses Schülers als erreichter Abschluss das Abitur zugeordnet²).

Folgende Reihenfolge ergibt sich für die Schulabschlüsse in der Gesamtgruppe:

Realschulabschluss: 61 Fälle

Abitur: 27 Fälle

Hauptschulabschluss: 4 Fälle

Fachhochschulreife: 3 Fälle

Die ebenfalls erhobene berufliche Qualifikation zeigt die folgende Verteilung:

Berufsausbildung: 36 Fälle

² Die Rücklaufquote der Elternfragebögen liegt für die Gesamtpopulation von N = 109 bei 87,1%; das ist sehr hoch und verteilt sich einigermaßen gleichmäßig auf die Schulen. Eine Ausnahme stellt Kemwitz da, wo nur 71% der Eltern die Fragebögen zurückgesandt haben.

Fachschulabschluss: 31 Fälle

Hochschulabschluss: 11 Fälle

Keine Ausbildung: 2 Fälle

Ingesamt haben wir es also mit einer vergleichsweise hoch qualifizierten Elternschaft zu tun – und damit mit einem günstigen Bildungsmilieu, über alle Fälle hinweg betrachtet.

Wie verteilt sich nun der Bildungshintergrund der Familien auf die einzelnen Schulen? Dieses ist den folgenden Diagrammen zu entnehmen:

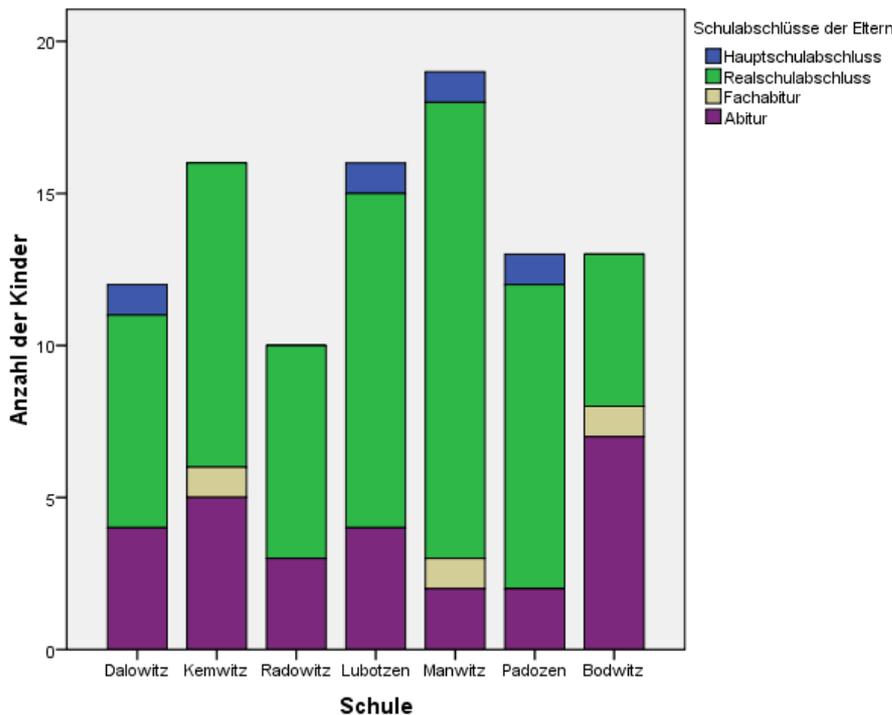


Abbildung 3: Bildungshintergrund der Eltern nach Schulen

Der Realschulabschluss überwiegt in allen Schulen. Bodwitz stellt mit einem Anteil von 58,5 Prozent der Familien mit Abitur als Bildungsabschluss eine Ausnahme dar. Den geringsten Anteil der Abiturabschlüsse weist Manwitz mit 11,1% auf. Dieser genauere Blick zeigt, dass die Schulen es durchaus mit durchaus unterschiedlicher Klientel zu tun haben; das Bildungskapital der Familien – nach dem Kriterium Bildungsabschluss – ist zwar insgesamt auf einem hohen Niveau, aber doch nicht gleichmäßig über die Schulen verteilt.

Dies illustrieren die folgenden Abbildungen. Ordnet man den Schulabschlüssen Wertigkeiten zwischen eins (Hauptschulabschluss) und vier (Abitur) zu und bildet zu jeder Schule den Mittelwert, so wird der höhere Bildungsstatus der Familien aus Bodwitz im Vergleich mit den anderen Schulen noch deutlicher (vgl. Abb. 4). Dies gilt ebenfalls für die Berufsqualifikation der Eltern (vgl. Abb.5), jedoch bildet Bodwitz hier mit Dalowitz eine Spitzengruppe mit deutlichem Abstand zu Lubotzen und Kemwitz.

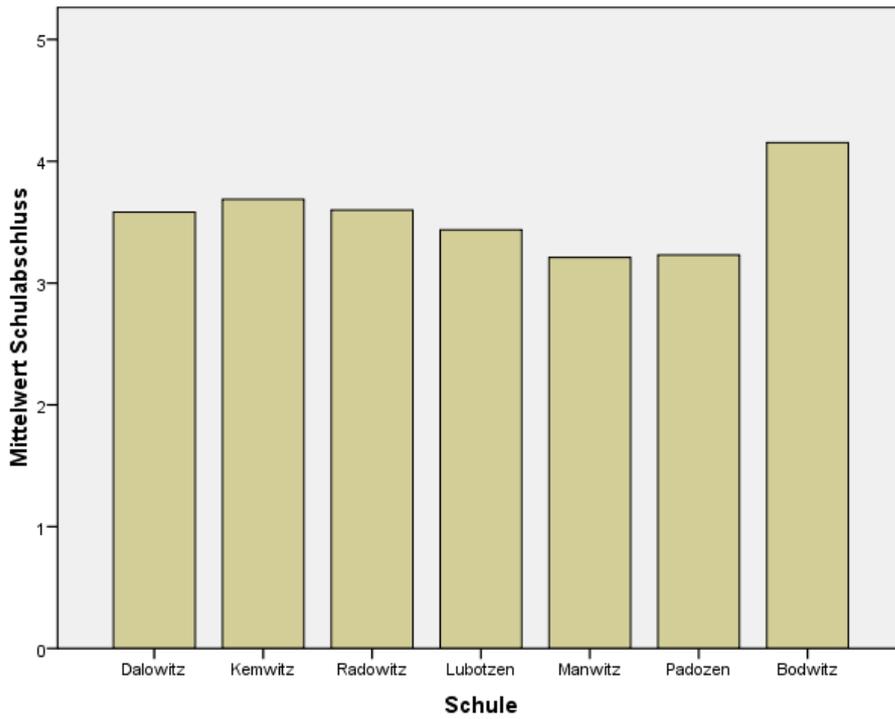


Abbildung 4: Mittelwert Schulabschluss der Eltern nach Lerngruppen

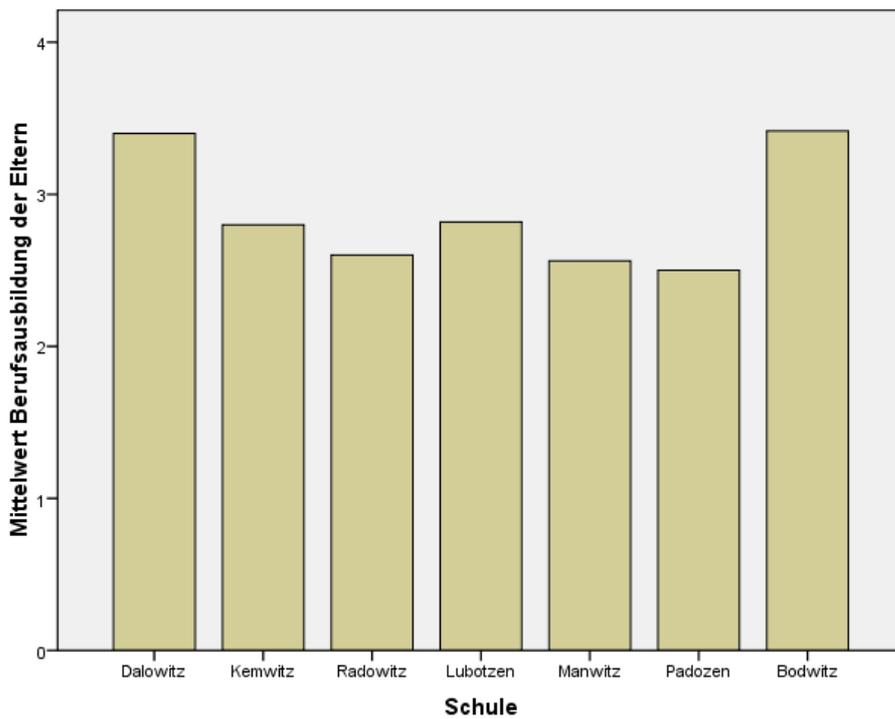


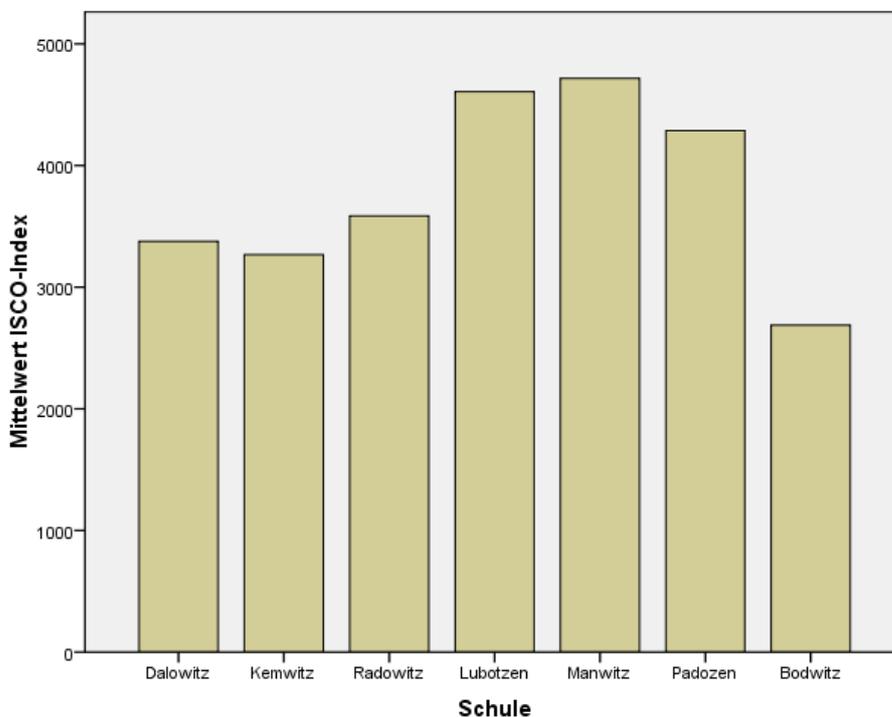
Abbildung 1: Mittelwert Berufsausbildung der Eltern nach Lerngruppen

Die Unterschiede sind allerdings eher illustrativer Natur. Weder bezüglich der Schulabschlüsse noch bezüglich der Berufsausbildung unterscheiden sich die Schulen signifikant voneinander³.

Berufe der Eltern

Die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) hat mit der „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO 88) eine Auflistung aller Berufe geschaffen, die es erlaubt, Tätigkeiten anhand der dafür notwendigen Aufgaben und Pflichten in eine hierarchisierte Folge zu bringen (vgl. ILO 1990). Dabei wird jedem Beruf ein vierstelliger Zahlencode zugeordnet. Eine 1 in der ersten Position des Codes repräsentiert zum Beispiel die Berufshauptgruppe „Angehörige gesetzgebenden Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft“, während „Hilfsarbeitskräfte“ mit einer 9 zu Beginn codiert werden. Ein hoher beruflicher Status wird demnach durch einen niedrigen Zahlenwert wiedergegeben.

Mit Hilfe dieser Kodierung lässt sich allen Kindern, deren Eltern ihre Berufe in den Fragebögen vollständig angegeben haben, ein familiärer Sozialstatus nach dem Kriterium der Berufstätigkeit zuordnen. Das nachfolgende Diagramm bildet die Mittelwerte des ISCO-Indexes für alle Schulen ab; zu beachten ist, dass eine niedrige Säule einen hohen Status anzeigt.



³ Schulabschluss: $p = .082$; Berufsausbildung: $p = .126$

Abbildung 6: ISCO-Index der Eltern nach Lerngruppen

Die Eltern der Kinder aus Bodwitz weisen wiederum den höchsten Status auf, gefolgt von Kemwitz, Dalowitz und Radowitz. Lubotzen, Manwitz und Padozen zeigen demgegenüber einen vergleichsweise niedrigen Status.

Zusammengefasst:

Die Kinder im Projekt leben in einem – gemessen am Bildungsstand ihrer Eltern und den ausgeübten Berufen – prinzipiell günstigen, bildungsförderlichen Milieu.

2. Die mündlichen Sprachproben des vierten Schuljahres: Sachabbildungen

Im vierten Schuljahr wurde die mündliche Sprachkompetenz anhand von folgenden Indikatoren untersucht:

- Bewältigung der Gesprächssituation
- Verbaler Wortschatz
- Morphologie und Syntax des Verbs
- Verbindung von Sätzen
- Gebrauch des Substantivs (nur im Sorbischen)
- Bildungssprachliche Elemente

Für die Analyse der Entwicklung mündlicher Sprachkompetenz wurden den Schülerinnen und Schülern Bildimpulse vorgelegt, die die folgenden Themen trugen:

- „Bettlerin“,
- „Ultraschall“,
- „Labor“,
- „Müllkippe“,
- „Topfszene“.

Es handelt sich bei den ersten vier Impulsen um fotografische Situationsdarstellungen aus dem sozialen, naturwissenschaftlichen und medizinischen Bereich, die sich den Themenkomplexen „Natur“ und „Soziales“ aus dem Sachunterricht zuordnen lassen. Das vierte Bild – „Topfszene“ – ist ein Ausschnitt aus einer gezeichneten Situationsdarstellung, in der es ebenfalls um ein naturwissenschaftliches Thema geht: das Überkochen einer Flüssigkeit in einem Topf.

In der Auswertung der mündlichen Äußerungen (die auf Band aufgezeichnet und transkribiert wurden) wurde sowohl allgemeine Sprachkompetenz erfasst als auch Anzeichen „bildungssprachlicher Kompetenz“, die für erfolgreiches Lernen – nicht nur im Sachunterricht – notwendig ist.⁴

Die Bildimpulse wurden den Kindern gezeigt und mit – dem Design nach – standardisierten Impulsfragen begleitet. Die erste Frage an die Schüler lautete stets: „Was siehst du auf dem Bild?“

⁴ Hiermit ist die Kompetenz gemeint, abstrakte Sachverhalte in einer wohlgeformten Weise zu äußern bzw. solche Äußerungen zu verstehen. Der Begriff der Bildungssprache wurde im Kontext des Modellprogramms FÖRMIG entwickelt, an dem auch das Land Sachsen beteiligt war. Siehe dazu www.blk-foermig.uni-hamburg.de, dort angegebene Quellen und Hinweise zum Thema.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Die Gespräche mit den Kindern wurden als Audiodateien sowohl in Sorbisch als auch in Deutsch aufgezeichnet. Alle Aufnahmen wurden von Lehrkräften transkribiert und rohausgewertet. An den Universitäten Köln und Hamburg erfolgte die Kontrolle der Auswertungen sowie die statistische Analyse.

Nachfolgend werden Einzelergebnisse der Auswertung vergleichend vorgestellt:

2.1. Bewältigung der Gesprächssituation

Die „Bewältigung der Gesprächssituation“ wird anhand von folgenden Merkmalen ermittelt:

- Initiative während des Gesprächs,
- Kontinuität- und Flüssigkeit des Sprechens,
- Deutlichkeit der Aussprache.

Diese Variablen wurden auf einer vierstufigen Skala kodiert (4 = durchgehend eigenaktiv; 3 = häufig eigenaktiv; 2 = selten eigenaktiv; 0 = nie eigenaktiv). Sowohl im Sorbischen als auch im Deutschen wurden die Werte der drei Sprachgruppen Sorbisch, Sorbisch-deutsch und Deutsch ermittelt. Notiert wurden zudem individuelle Aussprachebesonderheiten (z. B. dialektale, regionale Ausspracheabweichungen von Hochdeutsch oder Hochsorbisch).

2.1.1 Gesprächsverhalten im Sorbischen

Abbildung 7 macht deutlich, dass es immer noch deutliche Unterschiede zwischen den Sprachgruppen gibt, was die erreichten Werte in dieser Kategorie anbelangt. Die dominant sorbischsprachigen Kinder erreichen erwartungsgemäß die besten Werte.

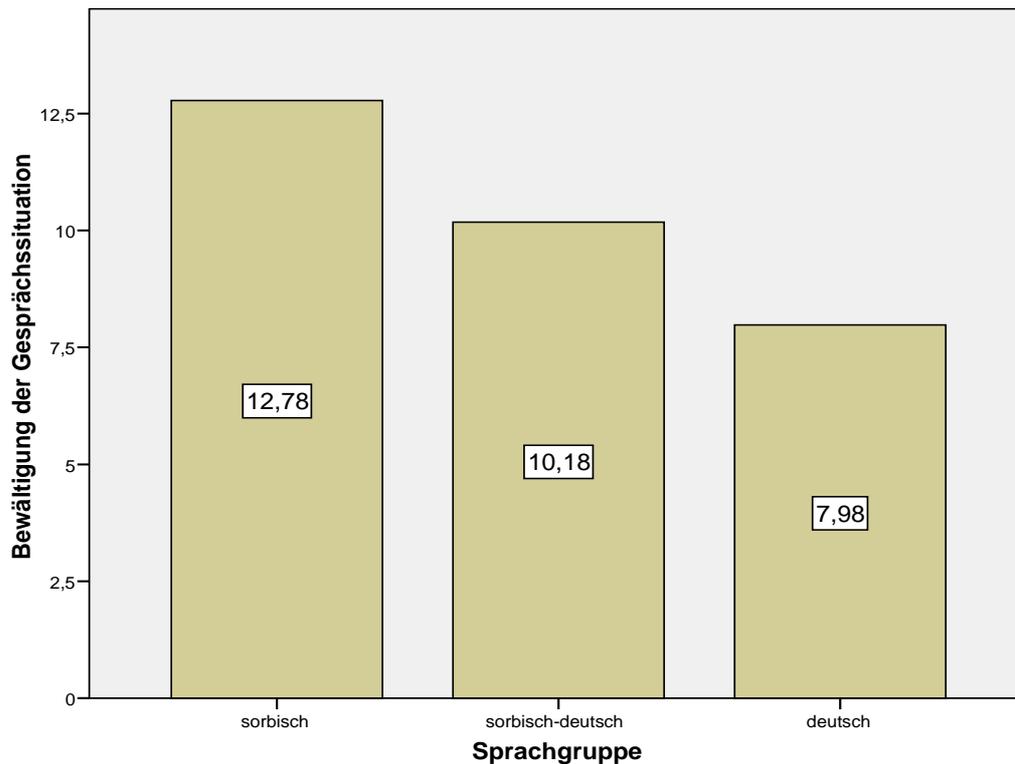


Abbildung 7: Bewältigung der Gesprächssituation im Sorbischen nach Sprachgruppen

Die dominant deutschsprachigen Kinder schneiden deutlich schwächer ab als die Kinder der Sprachgruppe 1, erreichen aber trotzdem einen hohen Mittelwert (7,98). Dies kann vorsichtig interpretiert werden als Erfolg der früh einsetzenden bilingualen Unterweisung.

Die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen für jedes Merkmal ergeben folgendes Bild:

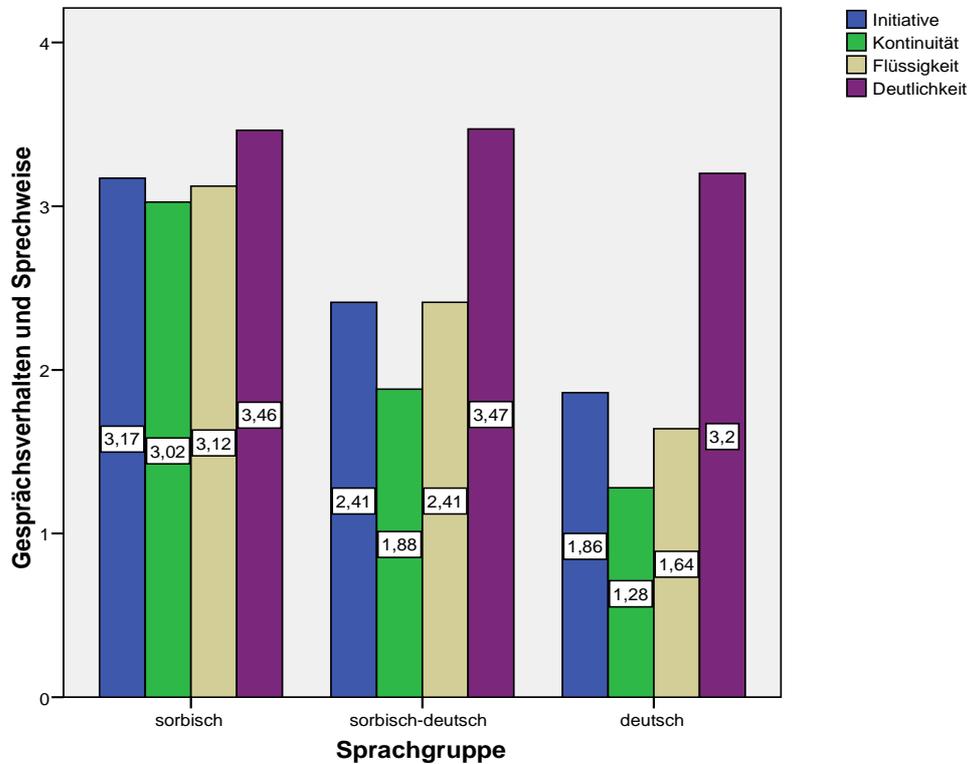


Abbildung 8: Vier Variablen des Gesprächsverhaltens nach Sprachgruppen im Sorbischen

Es unterscheiden sich also die Sprachgruppen voneinander in drei Merkmalen: Initiative während des Gesprächs, Kontinuität und Flüssigkeit des Sprechens; in der Deutlichkeit der Aussprache hingegen gibt es fast keine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Zwischen den Sprachgruppen Sorbisch-Deutsch und Deutsch zeigen sich keine gravierenden Unterschiede.

2.1.2 Gesprächsverhalten im Deutschen

Anders als im Sorbischen, wo es nach wie vor Differenzen zwischen den Sprachgruppen gibt, erzielten die Kinder aller drei Sprachgruppen im Deutschen einheitliche Werte.⁵

⁵ Diese Tendenz wurde bereits in der Sprechprobe der ersten Klasse festgestellt (vgl. Bericht 2007).
Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

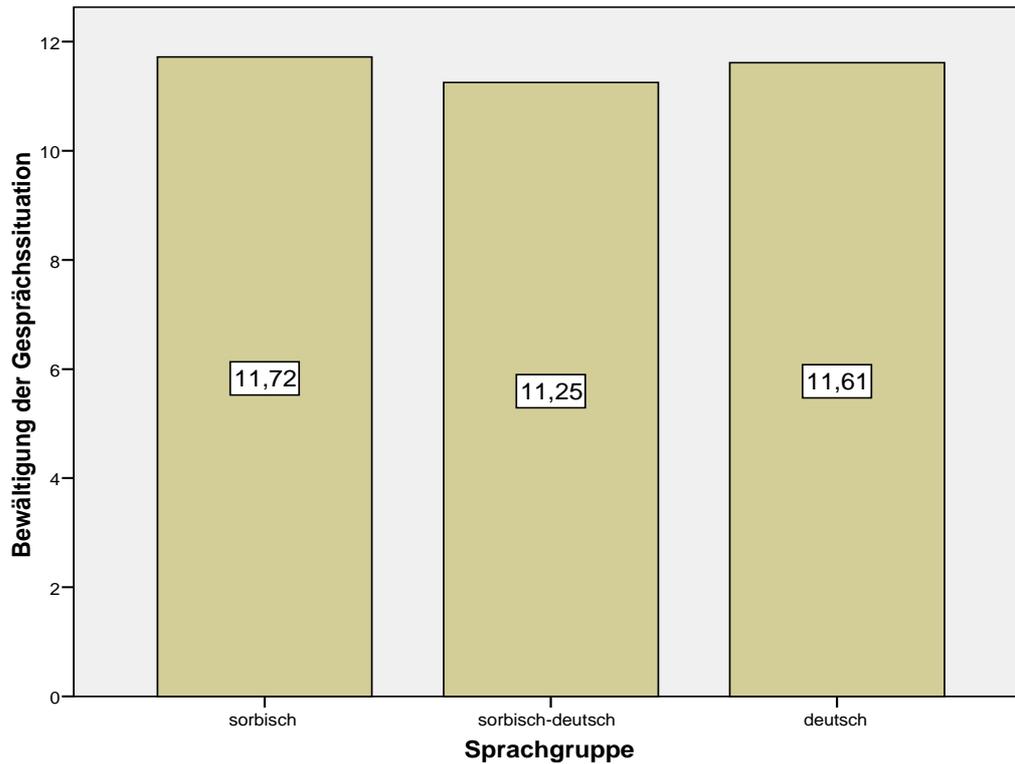


Abbildung 9: Bewältigung der Gesprächssituation im Deutschen nach Sprachgruppen

Dies spricht dafür, dass die Entwicklung des Deutschen der Schülerinnen und Schüler altersgemäß verläuft. Eine Auswertung nach Schulzugehörigkeit ergibt einen interessanten Hinweis:

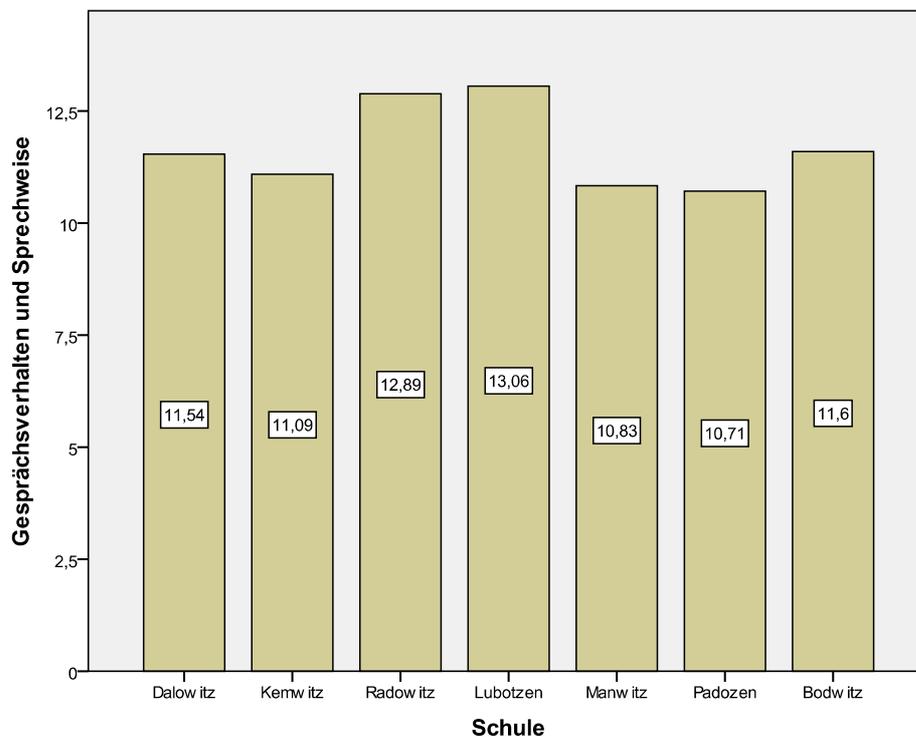


Abbildung 10: Bewältigung der Gesprächssituation im Deutschen nach Schulen

Die Kinder aus Lubotzen und Radowitz haben die höchsten Werte in dieser Kategorie erreicht. Sechzehn von insgesamt achtzehn Schülern aus Lubotzen gehören der Sprachgruppe 1 (dominant sorbischsprachig) an – sie erzielen im Deutschen die besten Ergebnisse. Ihre Werte sind ebenso hoch wie die der Kinder aus Radowitz, die zu 100% zu der Sprachgruppe 3 (dominant deutschsprachig) angehören. Zwischen den beiden genannten Schulen und den anderen fünf Schulen bestehen signifikante Unterschiede. Dieser Befund wird in der Auswertung der übrigen Kategorien (verbaler Wortschatz, Satzverbindungen, Syntax und Morphologie des Verbs) weiterverfolgt.

Wie sich die das Gesprächsverhalten bildenden Variablen voneinander und nach Sprachgruppen im Deutschen unterscheiden, ist der Abbildung 11 zu entnehmen:

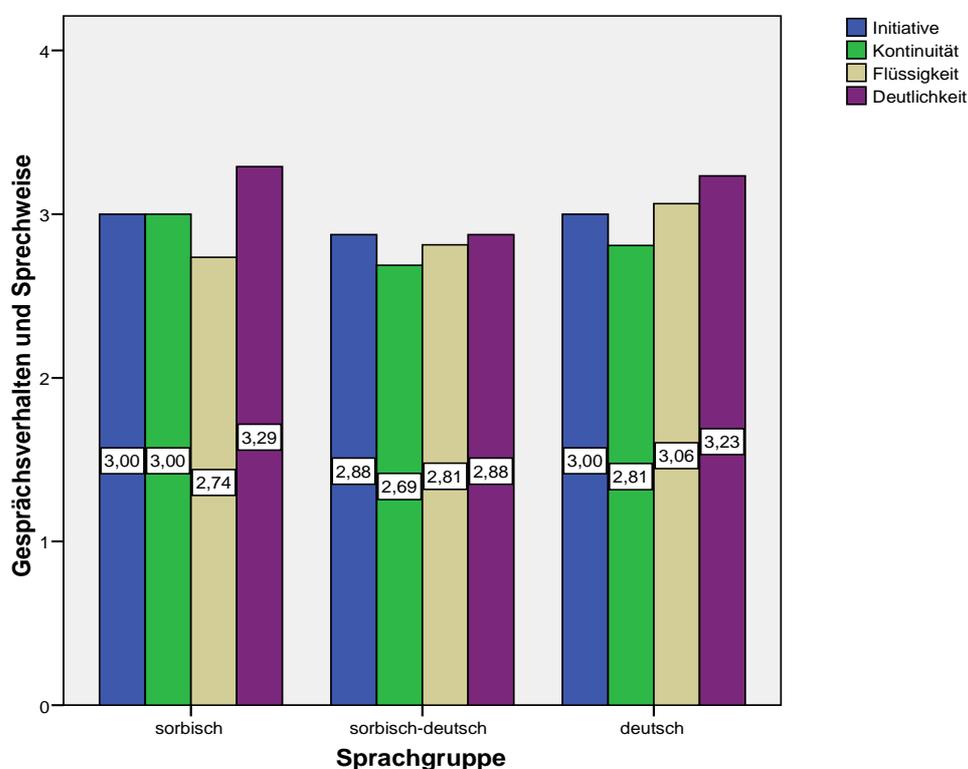


Abbildung 11: Vier Variablen des Gesprächsverhaltens im Vergleich nach Sprachgruppen im Deutschen

Was das Ergreifen der Initiative im Gespräch angeht, sind die Werte der Kinder aller Sprachgruppen statistisch gleich. Dasselbe gilt für die Variable „Kontinuität“. Es sind statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 in der Flüssigkeit des Sprechens festzustellen, nicht aber in der Deutlichkeit der Aussprache. Die zweisprachig aufwachsenden Kinder haben in dieser Kategorie am schlechtesten abgeschnitten.

Im Weiteren werden einzelne Merkmale kommunikativen Handelns dargestellt:

Codeswitching

In dieser Kategorie wird erfasst, wie oft die Schüler(innen) innerhalb eines Gesprächs von einer Sprache in die andere wechseln.

Abgesehen von einer Schülerin aus der Sprachgruppe 1 verwenden die Kinder keine sorbischen Wörter und Sätze im Deutschen.⁶ Dies zeigt an, dass das Deutsche als dominante Sprache fungiert, in der alle Kinder sich flüssig bewegen. Dafür spricht auch, dass nur 25 von 109 Kindern keine deutschen Wörter in der sorbischen Sprechprobe verwenden. Erwartungsgemäß verwenden die dominant deutschsprachigen Kinder am häufigsten deutsche Äußerungen beim Sprechen auf Sorbisch. Allerdings kommen auch bei den Kindern der ersten und der zweiten Sprachgruppe komplette deutsche Sätze in der sorbischen Sprechprobe sehr selten vor. Dies spricht dafür, dass sie die Anforderung meistern, Sprachen voneinander zu trennen, wenn die Kommunikationssituation dies gebietet.

Umschreibung

Umschreibungen von Begriffen oder Sachverhalten werden unter anderem benutzt, wenn ein gesuchter Terminus nicht zur Verfügung steht. Sie sind wichtig für die Aufrechterhaltung der Kommunikation, sei sie unter Einsprachigen geführt oder im zweisprachigen Kontext. Im Falle von Zweisprachigkeit können sie ein strategisches Mittel für die Bewältigung von Ausdrucksnot sein.

Insgesamt machten die Kinder in den Sprechproben relativ wenig Gebrauch von dieser Strategie. In den sorbischen Sprechproben kommen Umschreibungen kaum vor; nur elf von 108 Kindern haben sie gebraucht. Im Deutschen machen mehr Kinder von Umschreibungen Gebrauch: 41 von 101 haben mindestens einmal eine Umschreibung verwendet. 21 davon gehören zur Sprachgruppe drei, acht zur Sprachgruppe zwei und zwölf zur Sprachgruppe eins.

Erfragen von Ausdrücken

Das „Erfragen von Ausdrücken“ gehört ebenfalls zu Strategien der Bewältigung von Ausdrucksnot. Auch diese Strategie wird nur von recht wenigen Kindern verwendet: Im Deutschen haben zwölf Schüler(innen) (von 101) bei der Bildbeschreibung nach unbekanntem Wörtern gefragt (12%): von diesen zwölf Schüler(innen) gehören sechs zur Sprachgruppe drei, eine Schülerin zur Sprachgruppe zwei und fünf zur Sprachgruppe eins. Im Sorbischen haben 23 Schüler(innen) (von 108) nach Ausdrücken nachgefragt bzw. auf diese Strategie zurückgegriffen (21%). Die meisten (14) stammen aus den deutschsprachigen, zwei aus sorbisch-deutschen und sieben aus sorbischen Familien.

⁶ Am Ende des ersten Schuljahres haben die dominant sorbischen Kinder häufiger auf die Strategie des Codeswitching zurückgegriffen.

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Das insgesamt geringe Vorkommen von „Notfallstrategien“ deutet darauf hin, dass die Kinder mit der gestellten Anforderung gut zurechtkamen und den geforderten Inhaltswortschatz in beiden Sprachen beherrschen.

2.2 Verbaler Wortschatz

Die Untersuchung der Entwicklung des verbalen Wortschatzes ist ein zentrales Element der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes. Nachfolgend wird das Vorkommen des verbalen Wortschatzes in beiden Sprachen im vierten Schuljahr vorgestellt und mit den Ergebnissen aus dem ersten Schuljahr verglichen. Ermittelt wurden sowohl Types (Anzahl der verschiedenen Verben) als auch Tokens (Gesamtzahl der verwendeten Verben). Letztere sind ein Maß für den Umfang des produzierten Textes; erstere zeigen die Differenziertheit des Wortschatzes an. Nachfolgend werden Types und Tokens nach Sprachgruppenzugehörigkeit und nach Schule betrachtet.

2.2.1 Verbaler Wortschatz im Sorbischen

Tokens

In der fünften Sprechprobe, die 2006 in der vierten Klasse erhoben wurde, beträgt der Mittelwert der Tokens für die Gesamtgruppe 60,47. Die dominant sorbischsprachigen Kinder erreichen in dieser Sprechprobe die höchsten Werte, wie zu erwarten war (Abb.12).

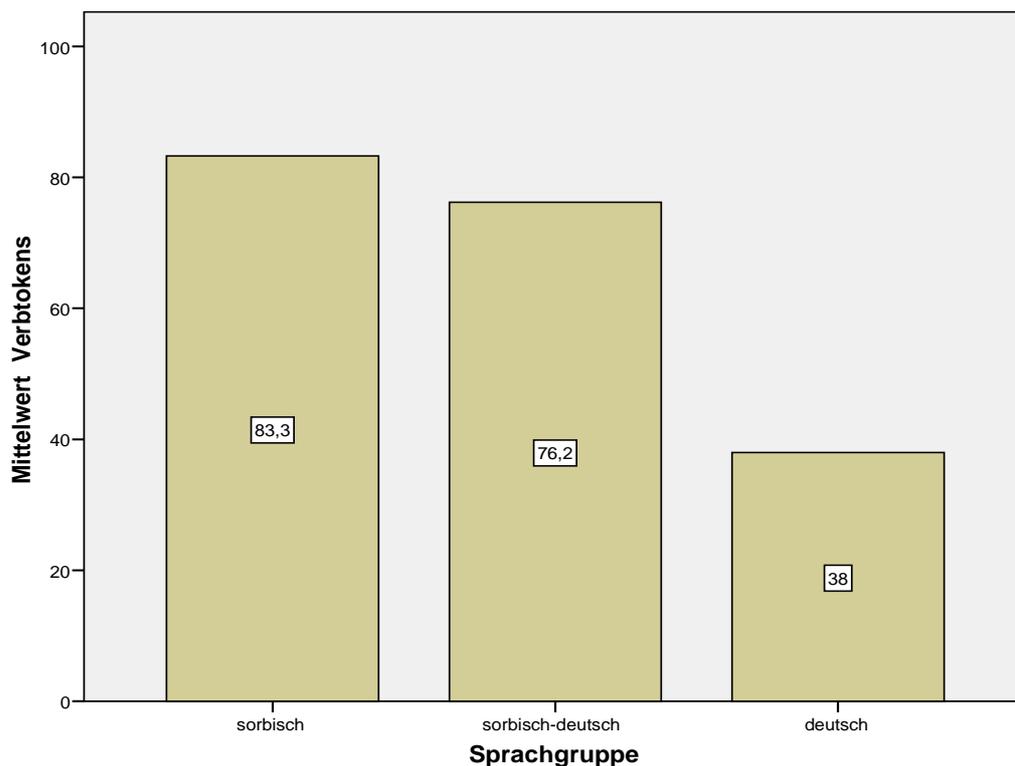


Abbildung 12: Tokens der Verben im Sorbischen nach Sprachgruppen

Die Gruppe der zweisprachig aufwachsenden Kinder schließt mit einem Wert von 76,20 im Wortschatz zu den Kindern aus den dominant sorbischen Familien auf. Die dominant deutsch aufgewachsenen Kinder hingegen bleiben weiterhin zurück: der Mittelwert der Tokens beträgt

37,96. Der Abstand dieser Gruppe zu den beiden anderen ist erneut statistisch signifikant. Dennoch ist ein deutlicher Gewinn zu vermerken: Bei dieser Sprechprobe haben nur fünf Schüler keine Verben benutzt. In der ersten Sprechprobe, die 2002 am Ende der ersten Klasse erhoben wurde, waren es immerhin 16, die gar keine Verben gebraucht haben.

Types

Wie zu erwarten ist, bildet sich auch bei den Types das Verhältnis zwischen den Sprachgruppen ab (Abb. 13). Die besten Werte (Mittelwert=40,67) erreicht die Gruppe

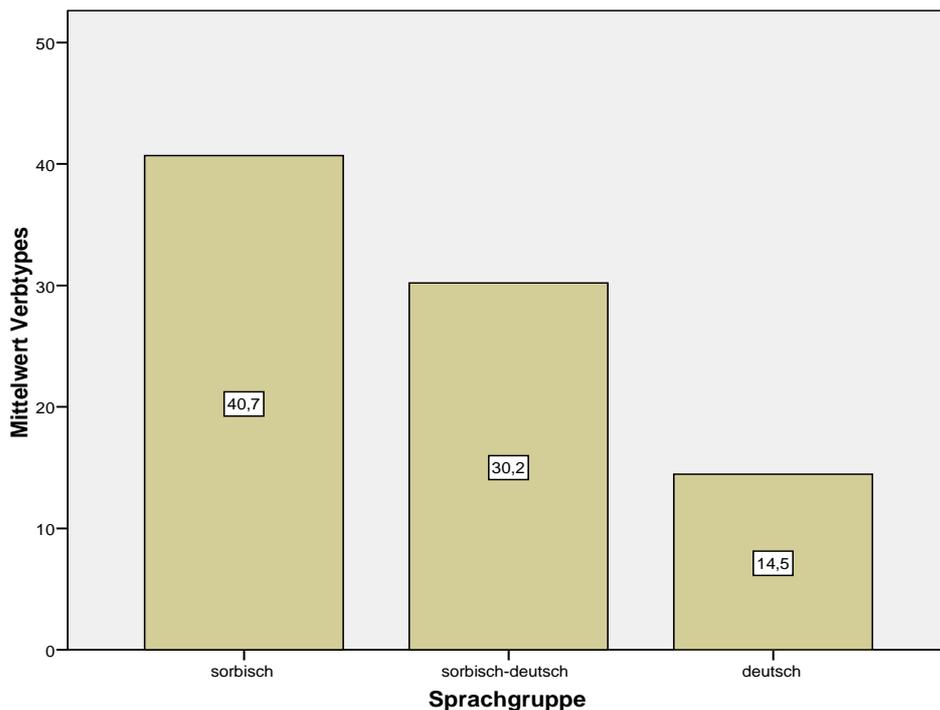


Abbildung 13: Types der Verben im Sorbischen nach Sprachgruppen

der dominant sorbisch aufwachsenden Kinder, gefolgt von der Sprachgruppe zwei (30,20). Der Mittelwert der dominant deutschsprachigen Schüler beträgt nur 50% des Mittelwerts der Sprachgruppe zwei. Der verbale Wortschatz hat sich also bis zur vierten Klasse nach dem aus der ersten Klasse bekannten Muster entwickelt: Die Kinder aus den sorbischsprachigen Familien verfügen über die besten Sorbischkenntnisse, die bilingualen Kinder nähern sich dieser Gruppe an und die dominant deutschsprachigen Kinder liegen zurück – aber auch sie verfügen überwiegend über einen verbalen Wortschatz und können ihn einsetzen.

Die Differenziertheit der Types in der vierten Klasse kann der folgenden Grafik entnommen werden:

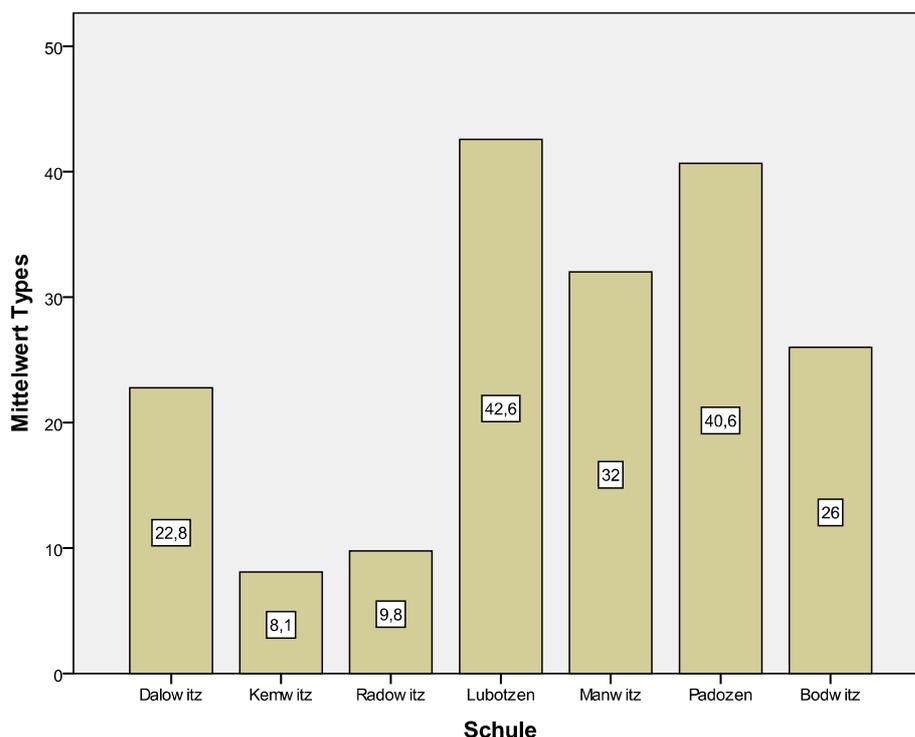


Abbildung 14: Types der Verben im Sorbischen nach Schulen

Wieder sind große Unterschiede zwischen den Lerngruppen festzustellen. Erwartungsgemäß erreichen die Schüler in Lubotzen und Padozen, wo die meisten Schüler aus sorbischsprachigen Elternhäusern kommen, die besten Werte, gefolgt von Manwitz. Die Differenz zwischen den Bodwitzer Schülern (26,60) und denen aus Dalowitz (22,77) ist statistisch nicht signifikant. Die Schüler aus Kemwitz und Radowitz weisen die niedrigsten Werte sowohl in der Differenziertheit des Wortschatzes als auch in der Gesamtzahl der verwendeten Verben auf. Es bildet sich hier erneut ab, dass die Eingangsvoraussetzungen die Kinder unterschiedlich sind: Wenn der Sprachkontakt (fast) ausschließlich in der Schule besteht, kann der Vorsprung der Kinder, die auch lebensweltlichen Sprachkontakt im Elternhaus haben, nicht aufgeholt werden. Es wäre somit eine zu hohe Erwartung an das Schulmodell gestellt, wenn in Bezug auf das Sorbische keine differenzierte Zielsetzung für die Lernenden – je nach sprachlicher Lebenslage – verfolgt würde.

Wenn wir die Schüler(innen) der Sprachgruppe drei aus Radowitz und Kemwitz untereinander vergleichen⁷, stellen wir markante Unterschiede in der Wortschatzdifferenziertheit (Verbtypes) zwischen den beiden Schulen fest (Abb. 15):

⁷ Alle zehn Schüler(innen) (100%) aus Radowitz sind in deutschsprachigen Elternhäusern aufgewachsen. Der Anteil der aus deutschsprachigen Familien stammenden Kinder beträgt in Kemwitz ca. 70% (18 Kinder von 26).

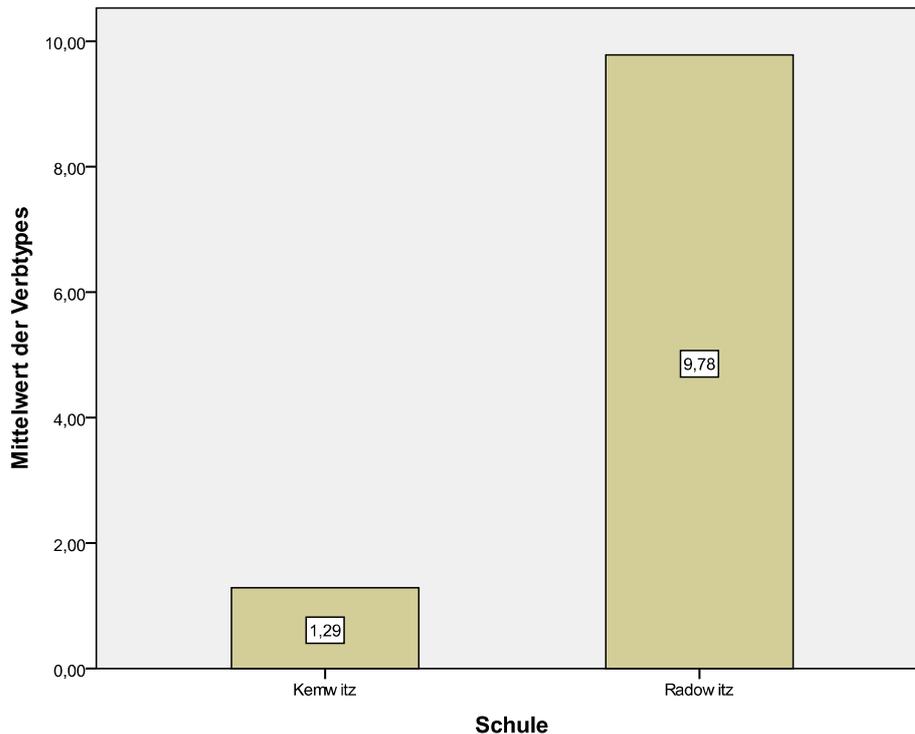


Abbildung 15: Types der Verben in Kemwitz und Radowitz (Sprachgruppe 3)

Die Schüler(innen) der Sprachgruppe drei aus Radowitz haben einen deutlich höheren Mittelwert (9,78) in dieser Kategorie erzielt als die Schüler(innen) aus Kemwitz (1,29). Die Kinder der beiden Schulen hatten in der ersten Klasse die gleiche Ausgangslage: mit Deutsch als Muttersprache aufgewachsen, ohne Vorkenntnisse im Sorbischen eingeschult, das gleiche Schulmodell. Die guten Ergebnisse der Kinder aus Radowitz im Sorbischen sind daher auf den erfolgreichen Schulunterricht zurückzuführen⁸.

2.2.2 Verbaler Wortschatz im Deutschen

Im Deutschen befinden sich die Schüler auf einem ausgeglichenen Sprachniveau, unabhängig von der Sprachgruppenzugehörigkeit (Abb.16). Auch hier setzt sich also die Tendenz der ersten Beobachtungen fort.

⁸ Solide Sprachkenntnisse der Schüler(innen) aus Radowitz im Sorbischen wurden auch in der schriftlichen Sprachprobe (vgl. Kapitel 3) festgestellt.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

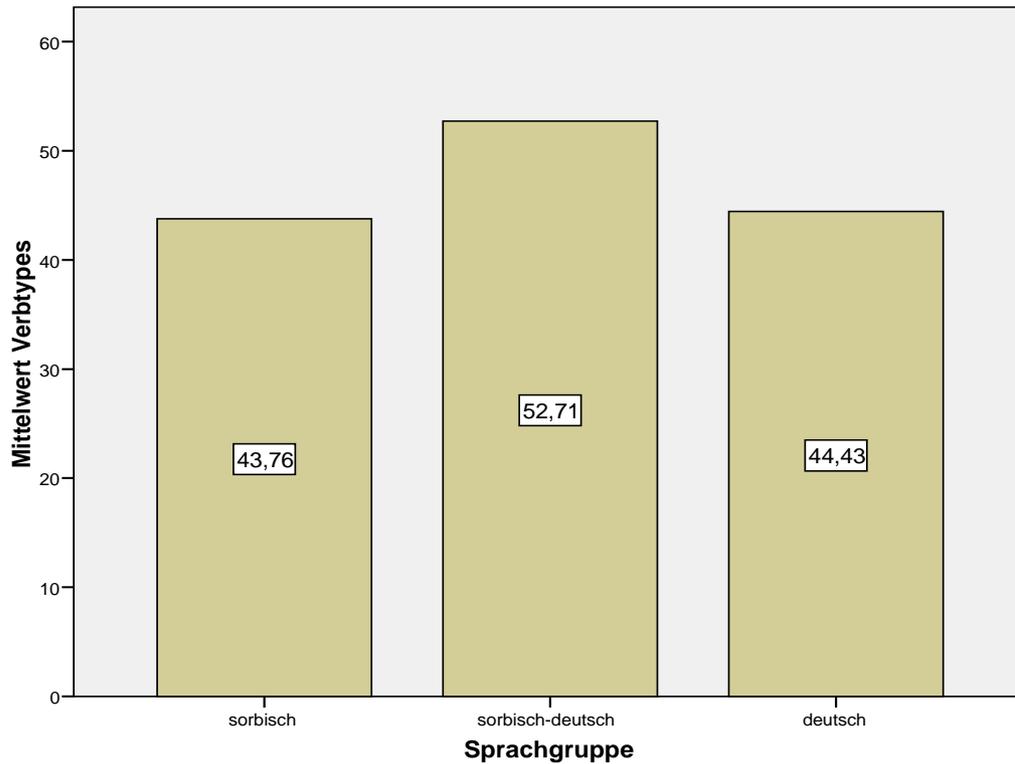


Abbildung 16: Types der Verben im Deutschen nach Sprachgruppen

Die Kinder der sorbisch-deutschen Sprachgruppe haben den höchsten Mittelwert der Verbtupes (52,71) erreicht, aber die Differenz zwischen den Gruppen ist statistisch nicht signifikant. Dies bekräftigt die Annahme, dass das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler aller drei Gruppen im Deutschen ihrem Alter gemäß entwickelt ist.

Schaut man auf die Mittelwerte der Verbtupes im Deutschen nach Schulzugehörigkeit, so sind uneinheitliche Ergebnisse zu beobachten (Abb.17):

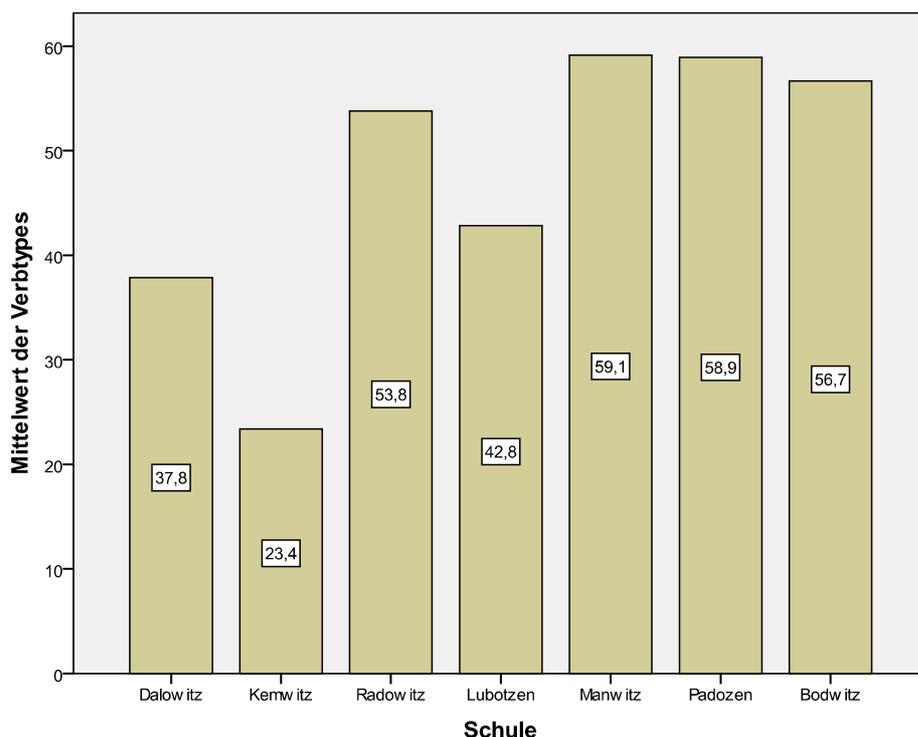


Abbildung 17: Types der Verben im Deutschen nach Schulen

Die Kinder aus Radowitz, Manwitz, Padozen und Bodwitz zeigen einen vergleichsweise ausdifferenzierten verbalen Wortschatz und weisen untereinander statistisch keine Unterschiede auf. Mit Ausnahme von Radowitz haben diese Schulen auch im Sorbischen hohe Mittelwerte erreicht. In diesen Schulen sind heterogen zusammengesetzte Klassen zustande gekommen. Die Schülerinnen und Schüler aus Dalowitz und Lubotzen befinden sich auf einem guten Niveau, wenn auch unter den genannten Schulen. Die Werte der Kinder aus Kemwitz sind die niedrigsten in diesem Schulvergleich sowohl im Sorbischen als auch im Deutschen.⁹

2.2.3. Sprachvergleichende Zusammenfassung

Nachfolgend wird die Gesamtzahl der Types im Sorbischen und Deutschen in der fünften Sprachprobe gegenübergestellt, um die Differenziertheit des Wortschatzes in beiden Sprachen zu vergleichen.

⁹ Auf die mitunter niedrigeren Werte der Schülerinnen und Schüler aus Kemwitz wurde auch im Bericht von 2007 hingewiesen. Als eine mögliche Erklärung dafür wurde die Klassengröße genannt. Die Schulklasse in Kemwitz ist die größte unter den an der Untersuchung beteiligten Klassen. Es gibt allersings in der Bildungsforschung allgemein kaum Nachweise eines deutlichen Einflusses von Klassengrößen, wenn es sich nicht um extrem kleine (unter 10) oder extrem große Klassen handelt.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Verbtupes im Sorbischen und im Deutschen nach Geschlecht

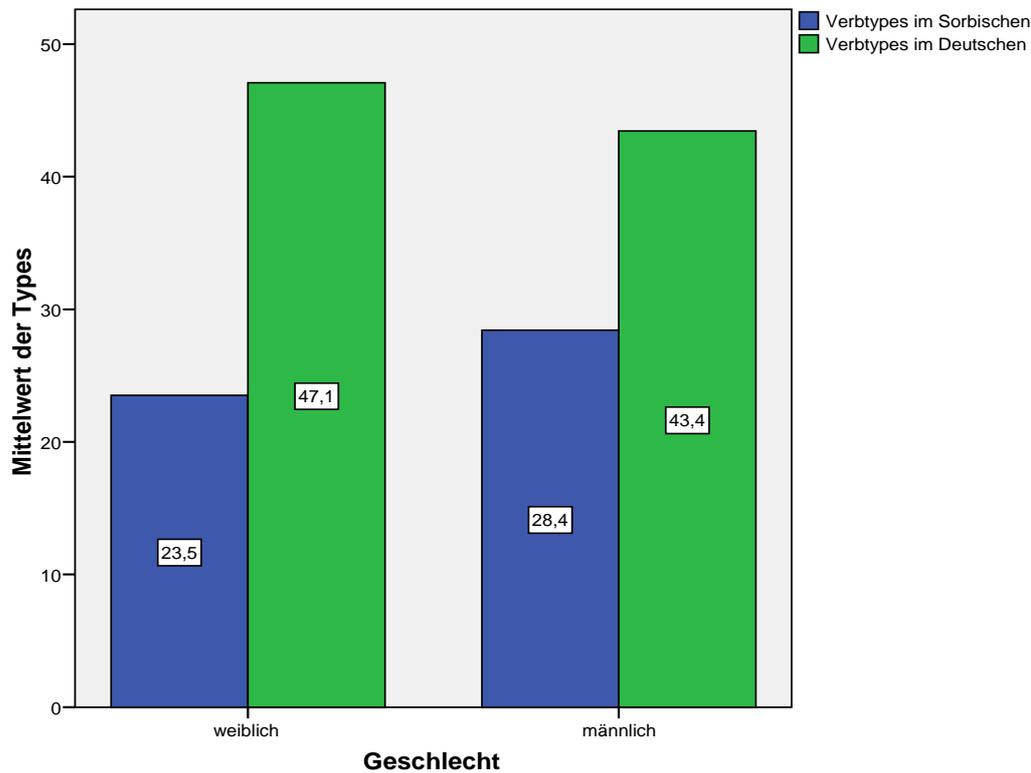


Abbildung 18: Sprachvergleich verbaler Wortschatz nach Geschlecht

Aus der Grafik wird deutlich, dass die Differenziertheit des Wortschatzes im Deutschen reicher ausfällt als im Sorbischen. Zum anderen ist ganz offensichtlich – was sich in den unterschiedlichen Daten immer wieder zeigt – Deutsch die dominante Sprache der Schülerinnen und Schüler.

Ein Unterschied nach Geschlechtern besteht nicht; dies ist bei Schülern im Grundschulalter erwartungskonform.

Verbtipes im Sorbischen und im Deutschen nach Sprachgruppen

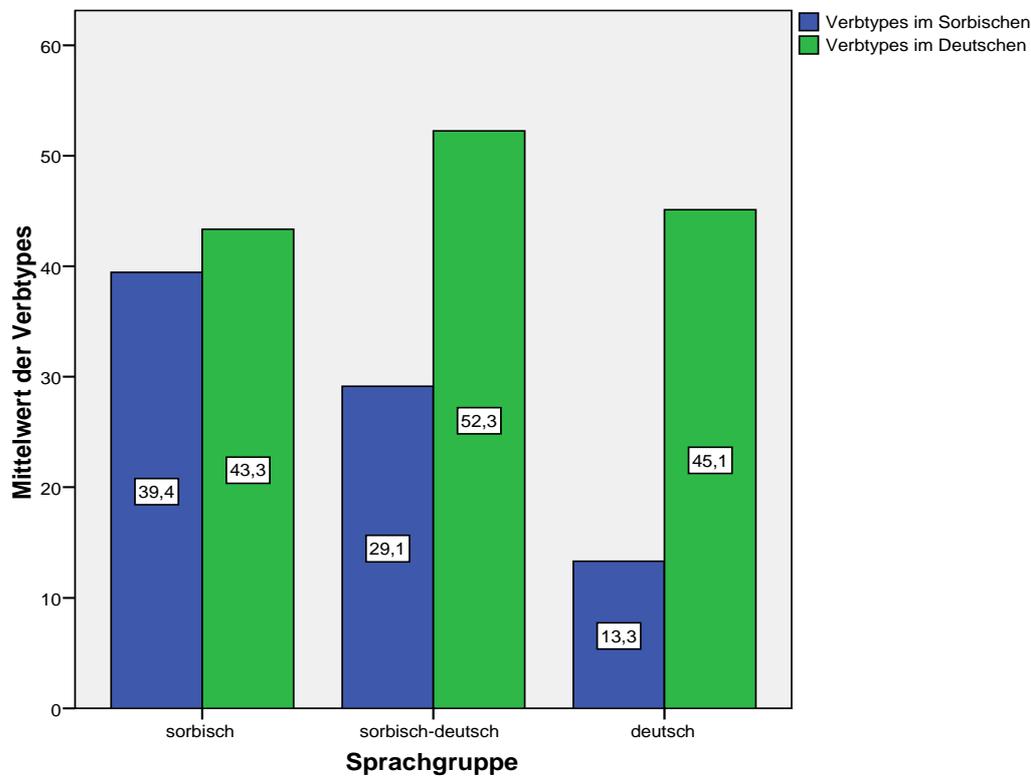


Abbildung 19: Sprachvergleich verbaler Wortschatz nach Sprachgruppen

Die obige Grafik lässt erkennen, dass die Schüler(innen) aus den sorbischsprachigen Elternhäusern über einen ausgewogenen verbalen Wortschatz im Sorbischen und im Deutschen verfügen. Die Kinder der Sprachgruppe zwei verwenden im Sorbischen nur halb so viele verschiedene Verben wie im Deutschen. Im Deutschen sind die Werte dieser Kinder ein bisschen höher als die der Sprachgruppe eins. Auch diese Auswertung ergibt mithin, dass sich die sprachlichen Lebensbedingungen der Kinder in erwartbarer Weise in ihrer Sprachentwicklung auch am Ende der Grundschule noch abbilden.

Verbtipes im Sorbischen und im Deutschen nach Lerngruppen

Die Abbildung 20 macht deutlich, dass Lubotzen die einzige Schule ist, in der die Schüler(innen) hinsichtlich des Indikators Verbtipes über eine ausgeglichene Zweisprachigkeit verfügen. In den anderen Schulen lässt sich eine Dominanz des Deutschen feststellen.

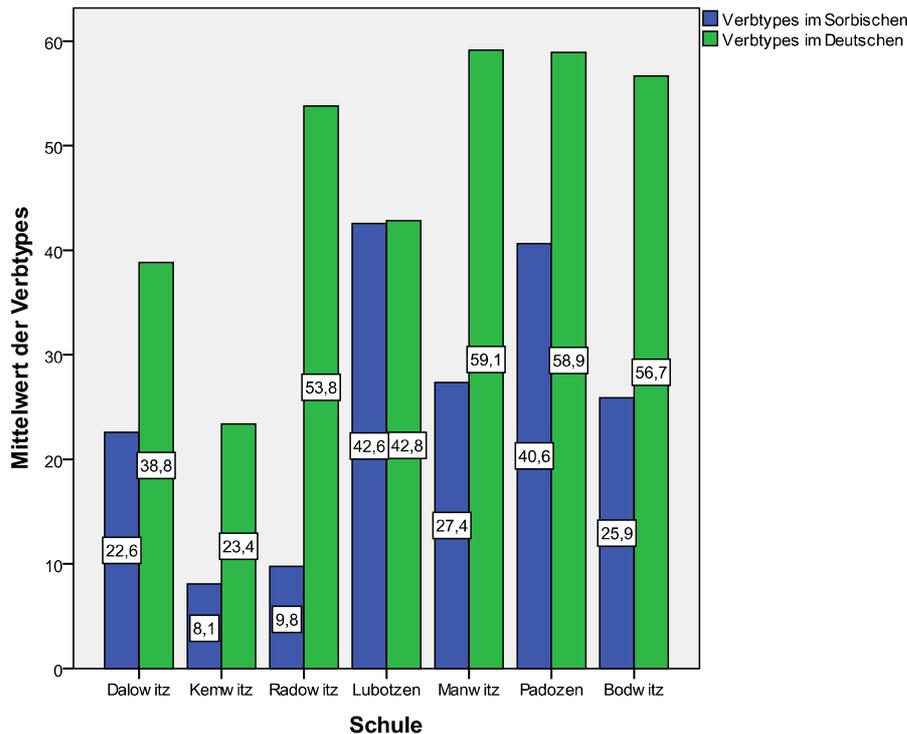


Abbildung 20: Sprachvergleich verbaler Wortschatz nach Schulen

Der größte Abstand zwischen den Sprachen ist bei den Kindern aus Radowitz zu beobachten. Man darf nicht vergessen, dass diese Schüler(innen) zu 100% aus deutschsprachigen Familien stammen. Im Sorbischen bestehen zwischen den Schulen Radowitz und Kemwitz keine signifikanten Unterschiede. Die niedrigsten Ergebnisse in beiden Sprachen hat die Schule Kemwitz erzielt. Diese Tendenz wurde auch in den ersten und zweiten Sprachproben bemerkt. (siehe Bericht 2007). Die Daten der Evaluation ergeben hierfür keine befriedigenden Erklärungen. In der Klassenzusammensetzung nach Sprachgruppen sind keine markanten Unterschiede auszumachen.

Die Überprüfung in Hinsicht auf Gruppenhomogenität unter zusätzlicher Kontrolle der Faktoren Geschlecht, Sprachgruppe und beruflicher Status der Eltern in den beiden Sprachen, zeigt dieselben Trends wie die bisherigen Beobachtungen: Die Schulen bilden pro unterrichteter Sprache drei Gruppen, deren Werte jeweils dicht beieinander liegen. Die niedrigsten Werte im Sorbischen haben die Kinder aus Radowitz und Kemwitz; mittlere Werte erzielen die Schulen Dalowitz und Bodwitz; die Spitzengruppe bilden Manwitz, Padozen und Lubotzen. Im Deutschen ist die Zusammensetzung der Untergruppen etwas anders: Weit vorne stehen die Schüler(innen) aus Radowitz, Bodwitz, Padozen und Manwitz; auf einem Niveau liegen die Schulen Dalowitz und Lubotzen; die niedrigsten Werte erreichen die Kinder in Kemwitz.

Verbtupes im Sorbischen (Mittelwerte)				
Duncan				
Schule	N	Untergruppe		
		1	2	3
Radowitz	8	9,75		
Kemwitz	14	11,57		
Dalowitz	12		22,08	
Bodwitz	12		26,00	
Manwitz	16			33,87
Padozen	11			40,82
Lubotzen	12			41,00
Signifikanz		,618	,286	,070

Tabelle 1: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Types der Verben im Sorbischen)

Verbtupes im Deutschen (Mittelwerte)				
Duncan				
Schule	N	Untergruppe		
		1	2	3
Kemwitz	14	22,14		
Dalowitz	12		37,42	
Lubotzen	12		43,25	
Radowitz	8			54,12
Bodwitz	9			56,67
Padozen	11			58,45
Manwitz	12			64,25
Signifikanz		1,000	,237	,063

Tabelle 2: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Types der Verben im Deutschen)

2.3 Syntax und Morphologie des Verbs im Sorbischen und Deutschen

Im folgenden Kapitel wird die grammatische Seite des Verbs im Sorbischen und im Deutschen dargestellt. Es werden die gleichen Kategorien in Betracht gezogen, die bereits für die Auswertung der mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres verwendet wurden: die Flexion des Verbs, sein Gebrauch im Hinblick auf die Tempora und Modi; im Deutschen auch seine Position innerhalb des Satzes. Wie im Bericht vom 2007 erwähnt wurde, liegen für das Sorbische keine empirisch fundierten Erkenntnisse über die Zuordnung einzelner grammatischer Phänomene zu sprachlichen Erwerbsstufen vor. Aus diesem Grund wurde auch in dieser Sprachprobe der vom Witaj-Institut, Frau Schmole erstellte Auswertungsbogen mit allen wichtigen Phänomenen des Sorbischen verwendet. Danach wurde berechnet, wie oft diese wichtigen grammatischen Phänomene vorkommen. Auf dieser Basis wurde ein Plausibilitätsschluß auf Erwerbsstufen angestellt; dieser sei hier aufgrund seiner Bedeutung für das Verständnis der Auswertungen noch einmal wiedergegeben.

„Die dahinter liegende Hypothese ist die, dass für Kinder der in Rede stehenden Altersgruppe die Häufigkeit des Vorkommens in enger Beziehung zum Schwierigkeitsgrad steht - oder anders, dass früher erworbene Phänomene in zielsprachlicher Gestalt später häufiger verwendet werden als solche, die später erworben werden. [...]

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die Werte in den beiden Sprachen nicht direkt miteinander verglichen werden können, da es sich um zwei unterschiedliche sprachliche Systeme handelt, in denen einzelne Phänomene unterschiedliche Funktionen und auch ein unterschiedliches Gewicht hinsichtlich ihrer Aussage über Sprachstand und Sprachentwicklung haben. [...]

Im Sorbischen konnten wie im Deutschen nach der o. g. Methode fünf Stufen der sprachlichen Performanz gebildet werden:

Die erste Stufe umfasst sämtliche nicht-zielsprachlichen Phänomene, die als Übergangsphänomene gewertet werden können, sprich regelhafte Bildung bei falscher Regelanwendung, wie z.B. falsche Flexionsendungen bei der Konjugation, falsch konstruiertes Perfekt usw.,

die zweite – den Präsens,

die dritte – die Konstruktionen „Modalverb plus Infinitiv, Perfekt und Vollverb plus Adverb“,

die vierte – den Aorist (das synthetische Präteritum), das Nullsubjekt und die Konstruktion „Vollverb plus Infinitiv“,

und schließlich die fünfte – den Konjunktiv und andere selten vorkommende Formen wie z.B. das Passiv, den Dualis usw.

Methodischer Exkurs

Sämtliche Phänomene wurden einzeln verzeichnet und nach dem o. g. Prinzip gewichtet. Parallel dazu wurden alle Phänomene auch dichotom kodiert, um auf diese Weise allein das Kriterium vorhanden oder nicht vorhanden zu berücksichtigen. Angesichts der Länge der Sprachproben mit ihrer hinreichenden Zahl an Äußerungen kann diese Dichotomie auch im Sinne von erworben/ nicht erworben verwendet werden. Mit den verfügbaren Daten wurde anhand einer Faktorenanalyse festgestellt, ob die sprachlichen

Phänomene tatsächlich dasselbe oder Unterschiedliches erfassen. Im Ergebnis ergaben sich ein Hauptfaktor und zwei Nebenfaktoren. Auf den Hauptfaktor laden alle häufiger verwendeten sprachlichen Phänomene:

Übergangsphänomene

Präsens

Modalkonstruktionen

Verb-Adverb-Konstruktionen

Perfekt

Verneinung

Nullsubjekt

Konjunktiv

Anderes wie Passiv und Futur.

Dualis und Pluraliatanta bilden den ersten Nebenfaktor, der als „numerale Differenzierung“ bezeichnet werden könnte; den zweiten Nebenfaktor bilden Prädikatkonstruktionen mit zwei Vollverben sowie der Aorist. Die grammatischen Phänomene der beiden Nebenfaktoren kommen sehr selten vor und geben keine erkennbaren Hinweise auf den Sprachstand. Das erscheint aus theoretischer Sicht kontrafaktisch, da es sich unbestreitbar um sprachliche Mittel handelt, die tendenziell einen weiter fortgeschrittenen Sprachstand markieren. Aus Gründen der methodischen Genauigkeit werden im Folgenden lediglich die Phänomene des Hauptfaktors für die Darstellung herangezogen. Versuchsweise wurden sie aber auch unter Einbeziehung der beiden Nebenfaktoren gerechnet: Im Ergebnis änderte sich allerdings fast gar nichts.

Im Deutschen umfasst die Werteskala sechs Stufen. Zu den untersten gehören die Übergangsphänomene, sowohl in der Verbmorphologie als auch in der Verbstellung (z.B. wenn das Verb an der Zweitstelle in einem eine Endstellung fordernden Nebensatz steht), die zweite Stufe die reguläre Zweitstellung des Verbs, die dritte das Perfekt, trennbare Verben und die Modalverbkonstruktionen. Zur vierten Stufe gehört die Inversion (dies ist der Fall, wenn die erste Position im Satz statt durch das Subjekt beispielsweise durch Adverbien belegt ist).

Während sich die fünfte Stufe durch die Verwendung des Plusquamperfekts und die Endstellung des Verbs in Nebensätzen zusammensetzt, umfasst die sechste Stufe schließlich die regelgerechte Zweitstellung in Nebensätzen sowie die Verwendung von Passiv, Konjunktiv und Futur“ (vgl. Bericht 2007: 58).

Im Folgenden wird auf dieser Grundlage die Verwendung der morphosyntaktischen Formen im Sorbischen und Deutschen analysiert. Für das Sorbische werden zunächst sämtliche im vierten Schuljahr verwendeten Einzelphänomene entlang der Entwicklungstufen dargestellt, bevor die aus den gewichteten Einzelvorkommen gebildeten aggregierten Werte dazu herangezogen werden, die Entwicklung vom ersten zum vierten Schuljahr nach den bekannten Kontextfaktoren Sprach- und Lerngruppe zu analysieren. Im Deutschen wird auf eine Darstellung der Einzelphänomene verzichtet.

2.3.1 Morphosyntax im Sorbischen

Die folgende Grafik zeigt, wieviel Prozent der Gesamtgruppe die oben erläuterten Einzelphänomene im vierten Schuljahr verwenden.

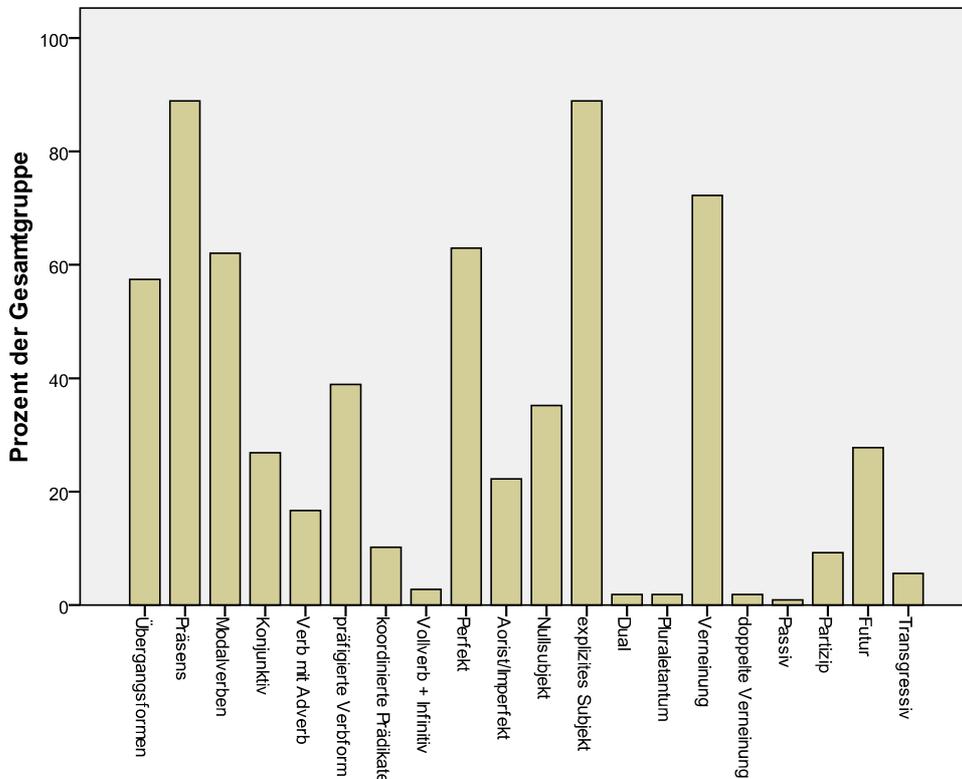


Abbildung 21: Verwendung der Einzelphänomene zur Morphosyntax im Sorbischen in Prozent der Gesamtgruppe

Die am häufigsten gebrauchten Kategorien sind Präsens und explizites Subjekt gefolgt von dem Gebrauch der Verneinung, Perfekt und Modalverbkonstruktionen¹⁰. Dieses Ergebnis war zu erwarten, weil diese Phänomene früh erworben werden. Der häufige Gebrauch des expliziten Subjekts kann mit Vorsicht als Übertragung aus dem Deutschen erklärt werden, weil in den slawischen Sprachen die Verwendung des Nullsubjekts oft vorkommt. Deutlich ist, dass komplexere Verbformen wie Konjunktiv, Passiv oder auch Aorist von relativ wenigen Schülern verwendet wurden. Dies soll im Folgenden in einer Darstellung der Einzelphänomene nach Sprachgruppen genauer betrachtet werden.

Übergangsphänomene (z.B. unflektiert, d.h. in Infinitiv oder in endungsloser Form oder als Perfekt ohne Hilfsverb oder in der Form „sein + Infinitiv“ oder Verneinung mit „nic“) sind besonders bei den Kindern der Sprachgruppen 2 und 3 zu finden. Dieses Ergebnis kann als Fortschritt bezeichnet werden, weil es ein Zeichen für die Entwicklung des

¹⁰ Diese Phänomene laden auf einen Faktor.

morphosyntaktischen Systems ist. In der Sprachentwicklungsforschung konnte gezeigt werden, dass Kinder häufig Übergeneralisierungen bestimmter Regeln zur Bildung regelmäßiger Formen zeigen; beobachtet werden sog. U-förmige Entwicklungsverläufe: Kinder bilden unregelmäßige Formen zunächst richtig; dann jedoch kommen besagte Übergeneralisierungen vor, die als Übergangsphänomene zu deuten sind, bis schließlich regelmäßige wie unregelmäßige Verbformen beherrscht werden (vgl. Karmiloff-Smith 1993). Hier ein Beispiel für Übergangsphänomene in den sorbischen Sprechproben:

Beispiel:

Lehrer: „A k čemu da wona to jow wónka sedži?“

*Schüler: „Zo buch wona pyneze dóstanola, zo bu wona móhla pon sej zase něšto kupić. Ha dókelž jow wyle ludži, ehm, nimo, ehm, ehm, šinđu, ha to wona, ehm, **sej móšli, zo něšto tam nutř tyknoł**, pjenježki.“ (Bettlerin)*

Lehrer: „(...), hladaj prošu na naš přěni wobraz. Wo čo tu dže?“

*Schüler: „Ehm, ja widžu **jen chudy muž**. Tón sedži na laternu a ludži džeja te, ehm, přeco hm,...nimo.... A tón ma jedyn bow a tón chudy muž chce, zo ludži tam pjenjezy nutř činja.“ (Bettlerin)*

Solche Übergangsphänomene kommen bei immerhin 39% der dominant sorbischsprachigen Schüler(innen) vor, aber der Mittelwert dieser Sprachgruppe ist vergleichsweise niedrig (2,17) und weist signifikante Unterschiede im Vergleich mit den Sprachgruppen 2 (m= 6,53) und 3 (m= 7,82) auf. Abb. 21 zeigt, dass der Prozentwert der Sprachgruppen 2 und 3 in dieser Kategorie mit 65% bzw. 70% deutlich höher ist als jener der Sprachgruppe 1.

Wie in früheren Berichten erwähnt, ist das sorbische Konjugations- und Deklinationssystem komplexer als das Deutsche und ist durch zahlreiche Ausnahmen gekennzeichnet. Es gibt im Sorbischen drei Konjugationstypen (e-, a- und i- Konjugation). Außerdem verfügt das Sorbische über zahlreiche unregelmäßige Verben, die die Aneignung des Sprachsystems erschweren. Eine weitere Schwierigkeit bieten die grammatischen Erscheinungen, denen keine Äquivalente im Deutschen entsprechen. z. B. der Aspekt¹¹ oder der Dualis¹². Dies

¹¹ Der **Aspekt** (lat. „Blickrichtung“) bezeichnet eine verbale Kategorie, welche die Haltung des Sprechers zur zeitlichen Struktur von Handlungen oder Ereignissen ausdrückt. Die slawischen Sprachen teilen ihre Verben in vollendete und unvollendete, die den perfektiven und imperfektiven Aspekt ausdrücken. Diese Verben bilden je ein Aspektpaar, die jeweiligen Aspektpartner werden meist voneinander abgeleitet.

könnten so interpretiert werden, dass für den Erwerb wesentlicher Phänomene der sorbischen Grammatik eine längere Zeitperiode benötigt wird als für die deutsche Sprache. Allerdings wären hier weitere empirische Prüfungen anzustellen, denn das Ergebnis deutet vor allem auf einen späteren Beginn des Lernens und auf die bereits angesprochene Dominanz des Deutschen bei den Kindern, also auch einen geringeren Input des Sorbischen. Für diese letztere Interpretation spricht, dass – wie erwähnt – die Übergangsphänomene bei den Sprachgruppen unterschiedlich häufig auftreten:

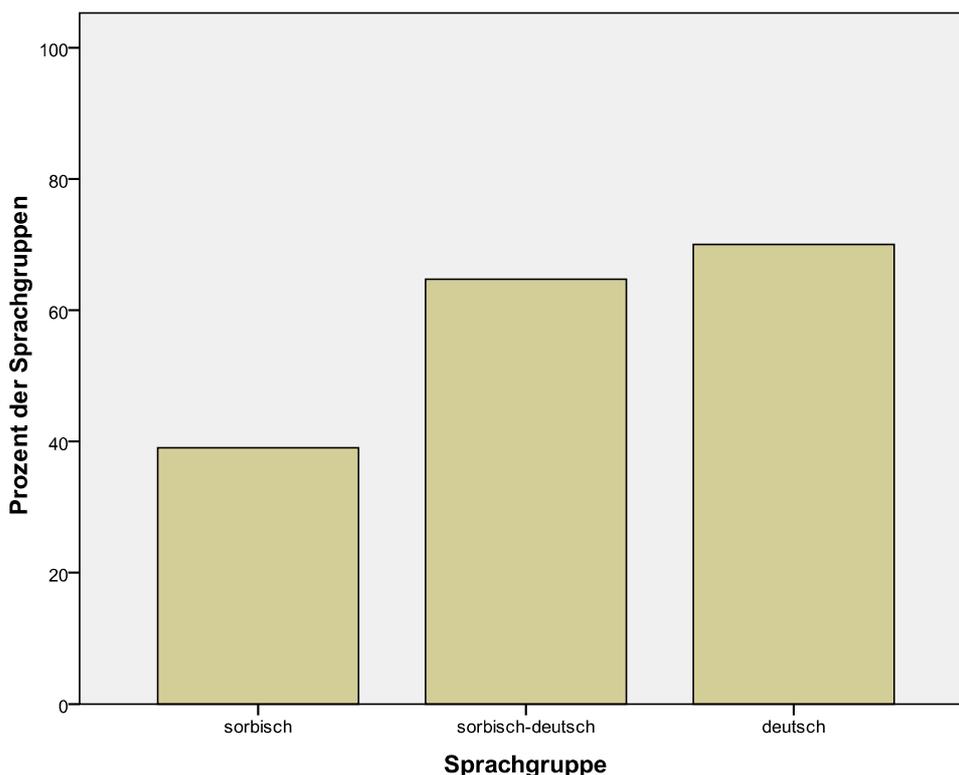


Abbildung 22: Gebrauch von Übergangsphänomenen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Präsens bleibt die am häufigsten gebrauchte Verbform im Sorbischen. Die Verwendung des Präsens im Sorbischen hat die gleiche Funktion wie im Deutschen: Sie beschreibt die *Gegenwartsform* eines Verbs.

Wie Abbildung 23 zeigt, verwenden alle Kinder der Sprachgruppen 1 und 2 das Präsens. Es besteht auch absolut betrachtet kein signifikanter Unterschied im Präsensgebrauch zwischen den dominant sorbischsprachigen und den Kindern der Sprachgruppe 2 (Mittelwerte: Sprachgruppe 1 = 45,2; Sprachgruppe 2 = 45,9). Der Prozentwert der dominant

¹² Der **Dual** (auch: **Zweizahl**, der **Dualis**, lat. *duo* „zwei“) ist eine grammatikalische Unterkategorie des Numerus. Im Gegensatz zum Singular und zum unpräzisen Plural bezeichnet der Dual eine Zweizahl der beschriebenen Elemente mit eigenen verbalen bzw. nominalen Formen.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

deutschsprachigen Kinder liegt bei 76. Die Kinder dieser Sprachgruppe haben im Durchschnitt 22,4 Verben im Präsens gebraucht, was der Hälfte des Mittelwertes der Sprachgruppen 1 und 2 entspricht. Dieses Ergebnis ist dennoch positiv, weil nicht vergessen werden darf, dass die Sprachgruppe 3 vor der Einschulung kaum Sorbischkenntnisse gehabt hat.

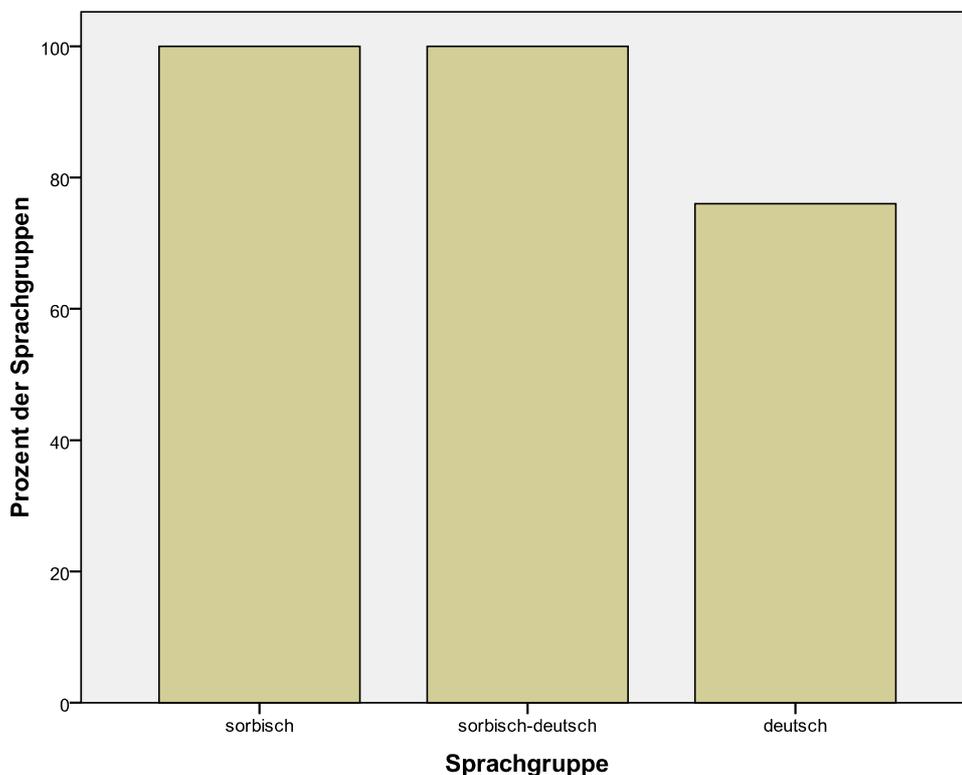


Abbildung 23: Präsenserwerb im Sorbischen nach Sprachgruppen

Doch was ist mit den Kindern der Sprachgruppe 3, die kein Präsens verwenden? Hypothetisch kann angenommen werden, dass diese anstelle des Präsens als einfachster korrekt gebildeter Verbform eher Übergangsformen als komplexere Verbformen verwenden. Diese Hypothese erweist sich als richtig: Es sind zwölf Kinder der Sprachgruppe 3, die kein Präsens und keine komplexeren Verbformen verwenden. Von diesen verwenden fünf Übergangsformen und zeigen damit an, dass sie sich in der Entwicklung befinden. Somit bleiben sieben Kinder der Sprachgruppe 3, die anscheinend überhaupt keine Verben verwenden; diese Schülerinnen und Schüler sind zum größten Teil in der Lerngruppe aus Kemwitz zu finden.

Beispiel:

*Schüler: „Jena ćeta abo jen muž jow **sedži** ha ta, ta **nima** žane pyneze wjace, žan dom ha ničo wjace **nima**. Ta...ta **je** hlódna a ta **nima** žane pyneze wjace. Wona sej ničo **njemže** kupić. Ta na puću **sedži**.“ (Bettlerin)*

Schüler: „Zo jen hólc mókry jo. Jara mókry. Nutř **šindže**. Ehm ... a jena, ehm, ...jena nohajca, eh, jenu džěru nutřka **ma**. Hm, a jen hólc to pon šćent **pókaza**, ha jena holca, eh **widži**, zo ten hornc, also te mloko, ehm, jowe, němsce prajene, es überkocht.“ (Topfszene)

Im Gebrauch der Konstruktion „**Modalverb + Infinitiv**“¹³ zeigt sich ein ähnliches Muster: Die besten Werte erreichen die dominant sorbischsprachigen Kinder, gefolgt von den zweisprachigen, die niedrigsten Werte erreichen die dominant deutschsprachigen Kinder. Zwischen den Sprachgruppen 1 und 2 zeigt sich kein statistisch aussagekräftiger Unterschied. Wie der folgenden Abbildung zu entnehmen ist, haben 80,5% der Sprachgruppe 1 und 76,5% der Sprachgruppe 2 dieses Phänomen bei der Bildbeschreibung verwendet.

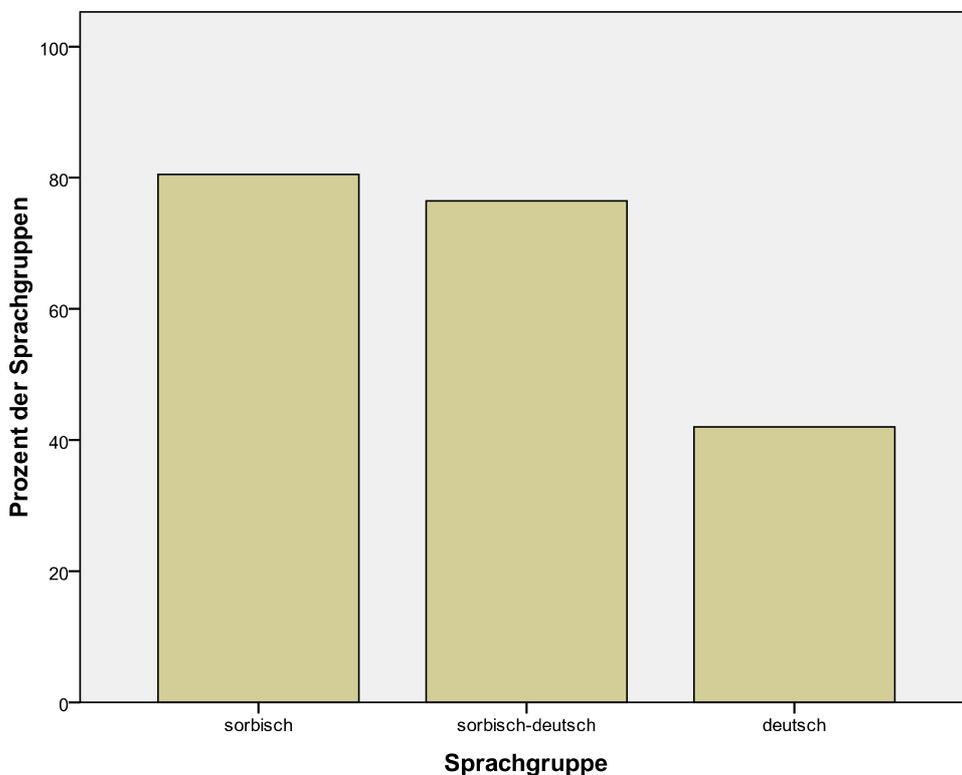


Abbildung 24: Gebrauch von Modalverbkonstruktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen

¹³ Die Modalverbkonstruktion setzt sich wie im Deutschen aus einem Modalverb und einem Infinitiv zusammen. Die charakteristische Klammerstellung wurde aus dem Deutschen übernommen. Diese Klammerstellung kommt in den slawischen Sprachen nicht vor.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Beispiel:

Lehrer: „Wo čo móhło tu nič?“

Schüler: „Ehm ta žona, ta jo tak němsce prajene „schwanger“. Ha tón ... tón lěkar, tón to zes tajkom Ultraschallom do jo brjucha hlada, na te džěčo. Ha, we kompjuteru jen pon tajke wobraz widžeć, ka te džěčo to wonhlada kus. (...) ja sym por wóbrazy wot mojo bratra widžata.“

Lehrer: „Ći mama rozkładła, zo to tak je.“

Schüler: „Hm, hale ja njesym mojo bratra abo tak richtig widžata. (...)“

Lehrer: „Hdyž lěkarjo to take činja?“

*Schüler: „Haj, tak **móža** wone **widžeć**, hač jo te džěčo wulke, hač jo te džěčo žno přewulke abo hač je te šćent małke. A hdyž te pon přewulke jo, pon **dyrbja** te, ehm, Kaiserschnitt abo tak **činić**.“ (Ultraschall)*

Auch der Gebrauch **des Perfekts** im Deutschen und im Sorbischen weist Ähnlichkeiten auf. Das Perfekt bringt wie im Deutschen zum Ausdruck, dass eine Handlung zu dem Zeitpunkt, über den man spricht, bereits geschehen ist (vgl. Lehrbuch des Obersorbischen: <http://sibz.whyi.org/~edi/wucbnica/zawod.html>), z. B. *Kóčka je na štom zalězła.* = *Die Katze ist auf den Baum geklettert.* *Ptačk je spěwał.* = *Der Vogel hat gesungen.* Das Perfekt ist wie im Deutschen eine zusammengesetzte Zeitform, die aus der Gegenwartsform des Hilfszeitworts „być = sein“ und der sogenannten I-Form des Hauptzeitworts besteht. Die I-Form des Verbs wird aus einem Infinitiv gebildet, indem man die Endung *-ć* vom Infinitiv streicht und stattdessen die Endung der I-Form anfügt. Im Singular lautet die Endung *-ŕ* bei Maskulinum, *-ŕa* bei Femininum, *-ŕo* bei Neutrum. Im Dual lautet die Endung *-ŕoj*, im Plural *-ŕi*. Außerdem erschweren den Erwerb des Perfekts die unregelmäßigen Verben: z. B.: **hić** „gehen“ lautet im Perfekt **šoŕ, šŕa, šŕo, šŕoj, šŕi**.

Wie aus der folgenden Grafik ersichtlich ist, wird Perfekt relativ oft verwendet (54,8% der Kinder für die Gesamtgruppe).

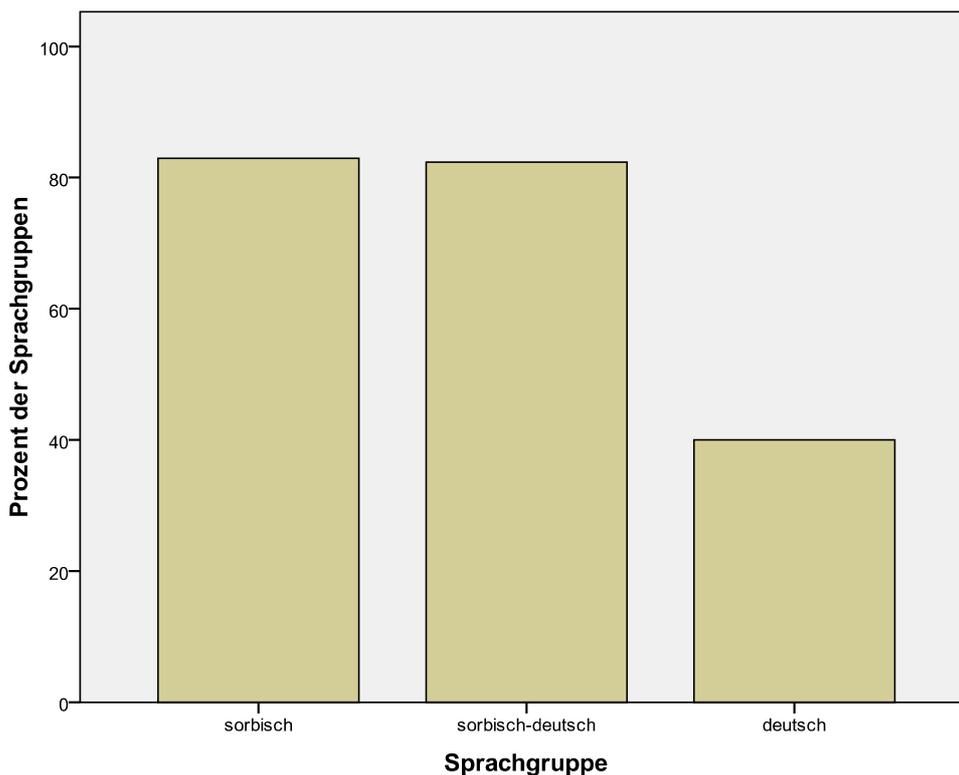


Abbildung 25: Perfektgebrauch im Sorbischen nach Sprachgruppen

Auch in dieser Kategorie haben die Schüler(innen) der Sprachgruppe 2 und die dominant sorbischsprachigen Kinder die besten Werte ($m=7,18$ bzw. $5,71$) erreicht. Die dominant deutschsprachigen Kinder unterscheiden sich auch hier signifikant von den Sprachgruppen 1 und 2. Die hohen Prozentwerte im Perfektgebrauch der Sprachgruppen 1 und 2 zeigen, dass die meisten Kinder dieses grammatische Phänomen in der 4. Klasse beherrschen (82,9% bzw. 82,4%). Erneut ist Wert der dominant deutschsprachigen Kinder deutlich niedriger (40%), was zu erwarten war. Sorbisch bleibt für viele dieser Schüler(innen) eine Fremdsprache – aber immerhin eine, in der sie sich bewegen können.

Beispiel:

Lehrer: „Sy ty žno jónu tajke něšto widźata?“

Schüler: „Haj. W Drježdźanach. Tam **jo** jen muž **sedzał** a tón **jo** gitaru **hrał**. Eh, tón **jo** tam jenu čapku ležo **měł** a tam **jo** jen **móht** pyneze nutř tykać.“ (Bettlerin)

Schüler: „Hm, wot wobswět. Hmh. Eh, ... jow ganz schön wyle papera a wšo.... To eigentlich, ja nywěm něke hač to něke, němsce prajene, natürliche abbaubar jo, abo, ehm,...(...)“

Lehrer: „Kak tómu, zo je to tajka wulka hrómada?“

Schüler: „Hm, ...eh, vielleicht zes, eh je, jeno, hm ... na, zes jenej...fabriki abo tajke něšto? Zo to někak Rest abo tajke něšto jo. Eh...hm...pon ja šće widžim, zo horka jen muž jo...kotryž to pon šo widži...hm. Ale tajke něšto šće ženi **njejsym widžał**. Tež nic w telewizoru.“
(Müllkippe)

Die bislang dargestellten Phänomene wurden von den Kindern am häufigsten gebraucht. Die sprachlichen Phänomene, die im Weiteren betrachtet werden, kommen in den Bildbeschreibungen der Schüler(innen) selten vor. Wie erwähnt, gehören der Aorist, das Nullsubjekt und die Konstruktion „Vollverb plus Infinitiv“ der vierten Erwerbsstufe an.

„Der sorbische **Aorist** wird auch als synthetisches Präteritum bezeichnet und wird abhängig vom Verbalaspekt in zwei Formen gebildet: als Imperfekt von imperfektiven Verben oder Aorist von perfektiven Verben. Diese Formen sind im Gegensatz zum Perfekt einteilig und werden durch Flexionsendungen gebildet.“ (vgl. Bericht 2007: 66) Die Schwierigkeit für die Lernenden besteht in der Unterscheidung zwischen den imperfektiven und perfektiven Verben: *lernte*= *wuknješe* (*imperf.*) und *erlernte*= *nawukny*; *ich kannte*= *znajach* und *ich lernte kennen*= *zeznych*. Außer unterschiedlichen Flexionsendungen bei der Bildung der beiden Formen müssen sich die Lernenden viele unregelmäßige Verben aneignen.

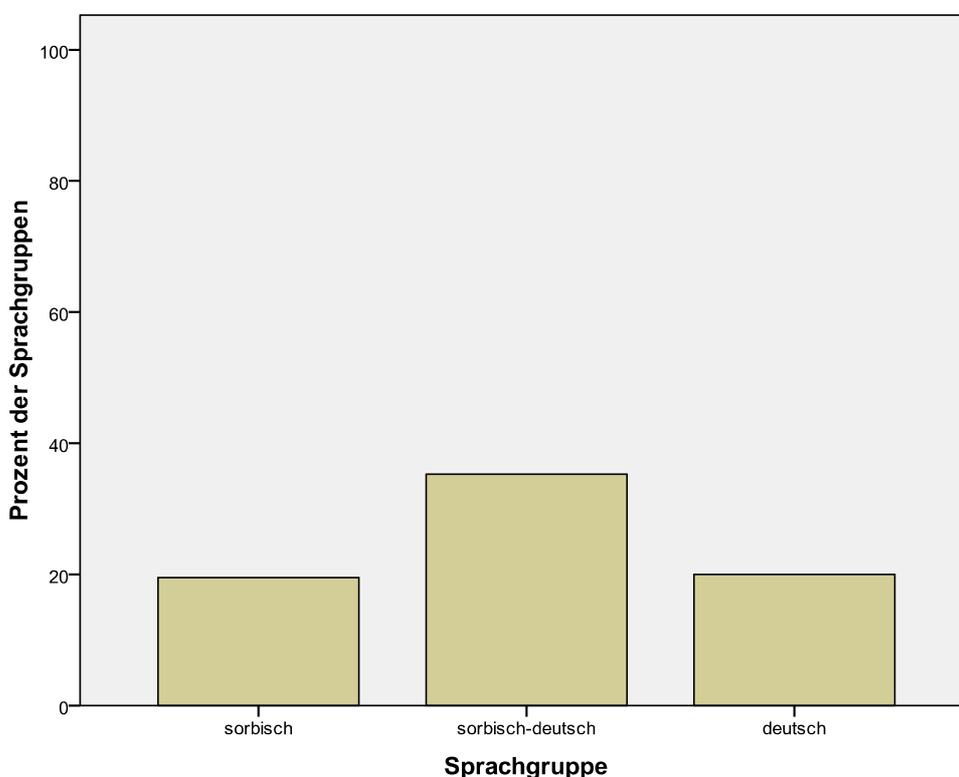


Abbildung 26: Gebrauch des Aorists im Sorbischen nach Sprachgruppen

Der Aorist wird von allen drei Sprachgruppen seltener verwendet. Am häufigsten haben ihn die Schüler(innen) der Sprachgruppe 2 gebraucht (35,3%). Nur bei 20% der Sprachgruppen 1 und 3 ist der Aorist zu finden. Die Mittelwerte der zuletzt genannten Gruppen sind niedrig ($m = 0,39$ bzw. $0,64$) und unterscheiden sich in dieser Kategorie nicht signifikant voneinander. Die Zahl der Fälle reicht nicht aus, um weitergehende Erklärungen aus diesem Ergebnis abzuleiten – zumal das Präteritum/ Aorist in der Schriftlichkeit bevorzugt wird (vgl. Faßke 1980: 262), was die geringe Verwendung in der Sprechprobe noch besser nachvollziehbar macht.

Beispiel:

*Schüler: Also, tón hornc je přewarił. Ta mać jo póprawom dyrbjata na kedźbować. Ale wona jo na swoje džěci hladata, kotrež su tón jen hólc jo cyle mókre take jow nutř přišoł. Jówe jen tamón jo na stólcu sedzał a wot swojoh bratra sej pómhał nohajcy wzuć, kotryž ta nohajca **běše** cyle roztorhana. A jow ta mačka holčka **běše** ta jenička, kotryž je na hornc hišće hladata. A ta jo sej potom jow take wołata, něšto abu tak. Ale ta mać najskerje ju njeje słyšata, dókelž wona jo jow hladata. (Topfszene)*

Die Konstruktion „**Vollverb plus Infinitiv**“ (oder „**Prädikat mit zwei Vollverben**“) ist noch seltener zu finden (2,4% für die Gesamtgruppe). Es handelt sich hauptsächlich um das Verb „*dać*“¹⁴= „geben“ plus Infinitiv: *Kóčka da ptačka dospěwać.*- Die Katze ließ den Vogel zu Ende singen. Dieses Phänomen wird in dieser Sprachprobe nur von Kindern der Sprachgruppen 1 und 3 verwendet. Hieraus kann vorerst kein Schluß auf Spracherwerb gezogen werden; möglich ist, dass die Bildimpulse die Verwendung dieser Form schlicht nicht nahelegen.

Ähnlich ist es beim Gebrauch der Konstruktionen „Vollverb + Adverb“ (z.B.: *Ptačk leći přeć.*= *Der Vogel fliegt weg. Kóčka skoči horje.*= *Die Katze springt auf.*) und „präfigierte Verbform“¹⁵. 14,5% der Schüler hat die Konstruktion „Vollverb + Adverb“ verwendet. Die präfigierte Verbform ist bei 33% der Kinder zu finden.

Das für die slawischen Sprachen typische **Nullsubjekt** läßt bei der durchgeführten Faktoranalyse auch auf den Hauptfaktor, zu dem auch Präsens, Modalverbkonstruktionen, Verb mit Adverb, präfigierte Verbform, Perfekt, explizites Subjekt, Verneinung und Futur gehören. Im Gegensatz zum Deutschen hat man im Sorbischen die Möglichkeit, das Personalpronomen auszulassen. Sorbisch gehört zu den synthetischen, stark flektierenden Sprachen, in denen die grammatische Rolle eines Wortes im Satz durch den Kunstgriff der

¹⁴ Das Verb „*dać*“¹⁴= „geben“ verliert seine Hauptbedeutung.

¹⁵ Grammatische Kategorie „präfigierte Verbform“ kann als Synonym zur Konstruktion „Verb + Adverb“ gebraucht werden.

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

sogenannten Beugung markiert ist. Aus diesem Grund wird das Pronomen im Satz überflüssig. Z.B.: *Widžu ptačka.* = Ich sehe einen Vogel. *Spěwa.* = Er/Sie/Es singt.

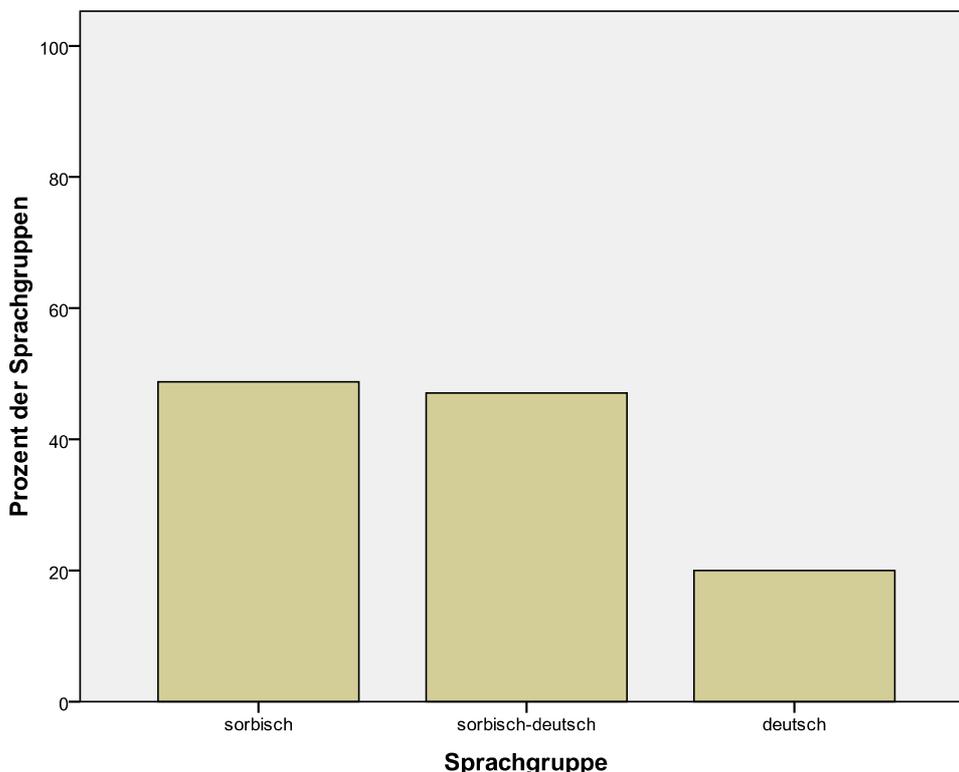


Abbildung 27: Erwerb des Nullsubjekts im Sorbischen nach Sprachgruppen

Insgesamt wird das Nullsubjekt von 30,6% der Schüler(innen) verwendet. Wenn wir die Mittelwerte nach Sprachgruppen betrachten, kommen wir zu einem charakteristischen Ergebnis: den höchsten Wert haben die Kinder der ersten Sprachgruppe (m=1,78) erreicht, danach folgt die zweite Sprachgruppe (m=1) und noch seltener findet sich dieses Phänomen in den mündlichen produzierten Texten der dritten Sprachgruppe. Es kann vermutet werden, dass das Nullsubjekt unter dem Einfluss des Deutschen so selten verwendet wird. Mit anderen Worten: Die Sprachgruppe überträgt an dieser Stelle die im Deutschen gültige Norm auf das Sorbische, während die Sprachgruppen 1 und 2 im selben Maße in der Lage sind, der im Sorbischen gültigen Norm zu folgen. Analysieren wir also die Prozentwerte der untersuchten Gruppe, sehen wir, dass knapp 50% der dominant sorbischsprachigen und der bilingualen Kinder und 20% der dominant deutschsprachigen Kinder das Nullsubjekt benutzt.

Beispiel:

*Schüler: „Mó, eh, činimo to do jenej ćmowšej tony a tajke něš, štož žno pon, ehm, druhde do zemje přeměni. Ha te tamó **činimo** do jenej žottej tony, štož tak lochko, ehm, njezahinje.“*
(Müllkippe)

Schüler: „Ehm, mał kusk pon wzał...ha jenu chěžku twarił. Mał kusk bencina hore, ale **njejsym zapalił**. Ja sym hladał, što pon pasěrne.“(Experiment)

Im nächsten Schritt werden die Phänomene der sogenannten fünften Erwerbsstufe dargestellt. Dazu gehören Konjunktiv, Passiv, Dualis, Partizip, Futur und Transgressiv, die sehr selten vorkommen.

Der Konjunktiv (die Möglichkeitsform) wird im Sorbischen mit der I-Form des Verbs, die man vom Perfekt kennt, und einer speziellen Form des Hilfsverbs „być= sein“: Ja bych čitał (Maskulin).= Ich würde lesen.; ja bych čitała (Feminin). Der Konjunktiv wird im Sorbischen verwendet wie im Deutschen. Darüber hinaus tritt er auf, wenn man einen Wunsch, eine Hoffnung oder eine Bitte ausdrückt, z. B.: *Prošu će, zo by přišoł.* = *Ich bitte dich zu kommen.*

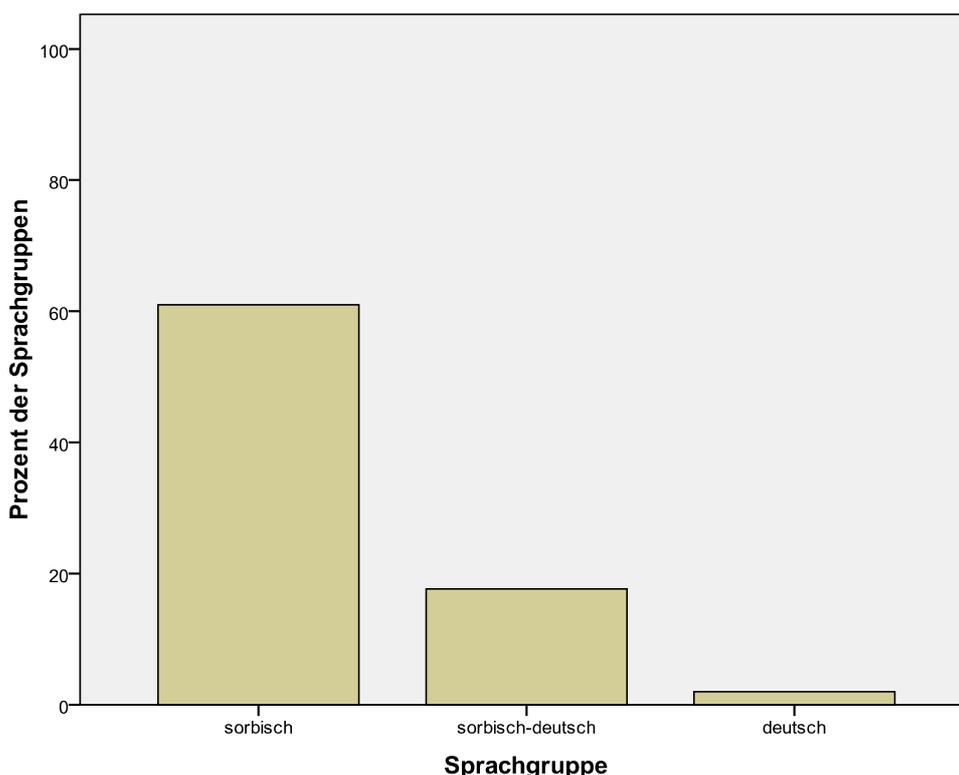


Abbildung 28: Erwerb des Konjunktivs im Sorbischen nach Sprachgruppen

Die niedrigen Werte der Kinder aus den sorbisch-deutschen und deutschen Elternhäusern zeigen, dass wenige Kinder in der vierten Klasse diese grammatische Kategorie beherrschen bzw. anwenden. Da die Interviewsituation geradezu zu spekulativen Sprachhandlungen anregt, kann mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass der Konjunktiv im Zuge dessen zum Einsatz kommt. Der Prozentwert für die Gesamtgruppe liegt

bei 23,4%. Wie zu erwarten war, haben die dominant sorbischsprachigen Schüler(innen) das beste Ergebnis erzielt (61%). Bei den dominant deutschsprachigen Kindern ist dieses Phänomen kaum vorhanden (2%). Dieses Ergebnis verwundert nicht, weil die Verwendung des Konjunktivs nach dem Erwerbs- und Schwierigkeitsgrad einen fortgeschrittenen Lerner kennzeichnet. Darüber hinaus trennt die Verwendung des Konjunktivs die Sprachgruppen 1 und 2 statistisch signifikant. Es zeigt sich also, dass die Sprachgruppe 2 im Lauf der vier Jahre nicht in allen Kategorien zur Sprachgruppe 1 aufgeschlossen hat.

Beispiele:

Schüler: „*Na-haj, ja bóch je kusk pjejezy dawa.*“ (Bettlerin)

„*Wone bychu dyrbjeli take, ehm, to,..., to... do Mülltonny činić, ha tak.*“ (Müllkippe)

Schüler: „*Ehm, zo jen buch ,ehm wědzał, ehm, štož jen bóch hdyž jen doma sam jo, ehm, štož jen bóch, ejm, ehm, radšo zes staršimi dyrbjał postypać, dokelž je to kusk strašnišo hač, štož jen móže sam činić. Tak sej móslim.*“ (Experiment)

Weitere mögliche Phänomene (Passiv, Partizip, Futur, Transgressiv) kommen sehr selten vor.

Passiv (die Leideform) wird im Sorbischen auf zweifache Weise gebildet:

1. mit dem Wörtchen „so“, welches dem Verb beigefügt wird, z.B. *Čaj so pije.* = *der Tee wird getrunken.*
2. Die andere Möglichkeit des Passivs wird mit einer besonderen Form des Verbs gebildet, dem Partizip der Vergangenheit, das wie ein Adjektiv gebeugt wird: An alle Verben auf *-(a)ć* werden *-(e)n* und die Endung des Adjektivs gehängt, z.B.: *čitać= čitany* (lesen- gelesen). Bei den übrigen Verben tritt *-t* an die Stelle des *-ć*, z.B. *hrěć= hrěty* (wärmen- gewärmt).

Passiv wurde nur von 2,4% der Kinder aus den dominant sorbischsprachigen Familien verwendet. Man kann spekulieren, dass dieses grammatische Phänomen bei den Kindern in der vierten Klasse noch nicht vorhanden ist.

Im Vergleich mit Passiv werden die **Partizipien** häufiger verwendet (8,1% für die Gesamtgruppe). Partizipien der Gegenwart werden von den imperfektiven Verben gebildet, z.B.: *čitać- čitacy* (lesen- der/ die/ das lesende...), *pjec- pjekucy* (backen - der/ die/ das backende ...). Im Gebrauch der Partizipien gibt es keinen Unterschied zwischen der ersten und zweiten Sprachgruppe. Die dritte Sprachgruppe verwendet Partizipien sehr selten ($m=0,08$).

Futur ist bei 24,2% der Schüler(innen) zu finden. Unter den hier behandelten weiteren Phänomenen kommt die Zukunftsform am häufigsten vor. Futur wird mit Hilfe des Verbs

„być“ = „sein“ plus Infinitiv des entsprechenden Verbs gebildet, z.B.: *Budu čitać*= *Ich werde lesen*. Die Verben der Fortbewegung bilden Futur ohne Hilfsverb „być“= „sein“, stattdessen das Präfix „po-“ angehängt wird: *hić- ja póndu* (*gehen- ich werde gehen*).

Auch in dieser Kategorie zeigt sich das bekannte Bild: die Sprachgruppen 1 und 2 erzielen die höheren Werte als die Sprachgruppe 3 (m= 0,85/ 0,76 bzw. 0,14).

Beispiel:

Schüler: „Ehm jow, ehm su ludžo abo jow jena žona leži. A ta... chce oder tak oder **budže** jene džěčo **porodźić** abo ma jenu chorosć abo tajke něšto.“ (Ultraschall)

Schüler: „Dokelž wona widži, zo su wone tak přemókane a zo to hnydom tón jen hólc tam coť hužu nakape. To so wona hnydom stróži, ha **zabudže** tón hornc na kachlach, a tón pon **přebjži**.“ (Topfszene)

Der **Transgressiv** (auch **Adverbialpartizip**) ist eine infinite, von Partizipien abgeleitete Verbform. Er drückt einen Nebenvorgang aus, der Hauptvorgang wird anders (meist durch ein finites Verb) realisiert. Der Nebenvorgang kann in Bezug auf den Hauptvorgang vorzeitig, gleichzeitig bzw. auch nachzeitig sein und bezieht sich immer auf das Subjekt oder auf das direkte Objekt, z.B. *Hólc džěše spěwajo domoj.*= *Singend ging der Junge nach Hause*. Es gibt meist eine Präsens- und eine Perfektform, was insbesondere Anfängern Schwierigkeiten bereitet. Diese Verbform wurde nur von 4,8% der Kinder verwendet.

Beispiel:

Schüler: „Eh, tón jo tam jenu čapku **ležo** měł a tam jo jen móhł pyneze nutř tykać.“

Auch in dieser Sprechprobe wurden zusätzlich für das Sorbische typische grammatische Phänomene ausgewertet, die aber in der Klassifikation der Methode „fünf Stufen der sprachlichen Performanz“ nicht zugeordnet sind. Dazu gehören folgende Phänomene: die koordinierten Prädikate, Verneinungen, Dual und Pluraletantum.

Die koordinierten Prädikate¹⁶ werden selten verwendet (8,9% für die Gesamtgruppe). Die Prozentwerte der einzelnen Sprachgruppen unterscheiden sich kaum voneinander: SG 1 - 9,8%, SG 2 - 7,6%, SG 3 - 8%. Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, die in der zweiten Sprechprobe am Ende des ersten Schuljahres geäußert wurde, dass die koordinierten Prädikate sowohl im Sorbischen als auch im Deutschen „keine bedeutende Rolle für die Einordnung der Sprachkompetenz spielen“ (vgl. Bericht 2007). Darüber hinaus bieten die Sprechimpulse

¹⁶ z.B. *Kóčka płaka a žalosci.* = Die Katze weint und jammert.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

aufgrund der Tatsache, dass dort kaum parallel stattfindende Prozesse abgebildet sind, wenig Anlass zur Verwendung dieser Form.

Bei der durchgeführten Faktorenanalyse für die Morphosyntax im Sorbischen lädt **die einfache Verneinung** auf einen Faktor mit den am häufigsten gebrauchten Phänomenen, wie Präsens, Modalverbkonstruktionen, Verb mit Adverb, Perfekt u. a. Das ist ein Zeichen dafür, dass dieses Phänomen Aussagen über ein eher elementares Sprachniveau zulässt. 61,3% der Kinder haben einfache Verneinungen verwendet, z. B. Kóčka ptačka **njepopadny**. In dieser Kategorie gibt es keinen Unterschied zwischen den in den sorbischen Elternhäusern aufwachsenden Kindern und den bilingualen Kindern (90,2% bzw. 88,2%). Die in den deutschen Elternhäusern aufwachsenden Kinder verwenden die einfache Verneinung seltener (52%):

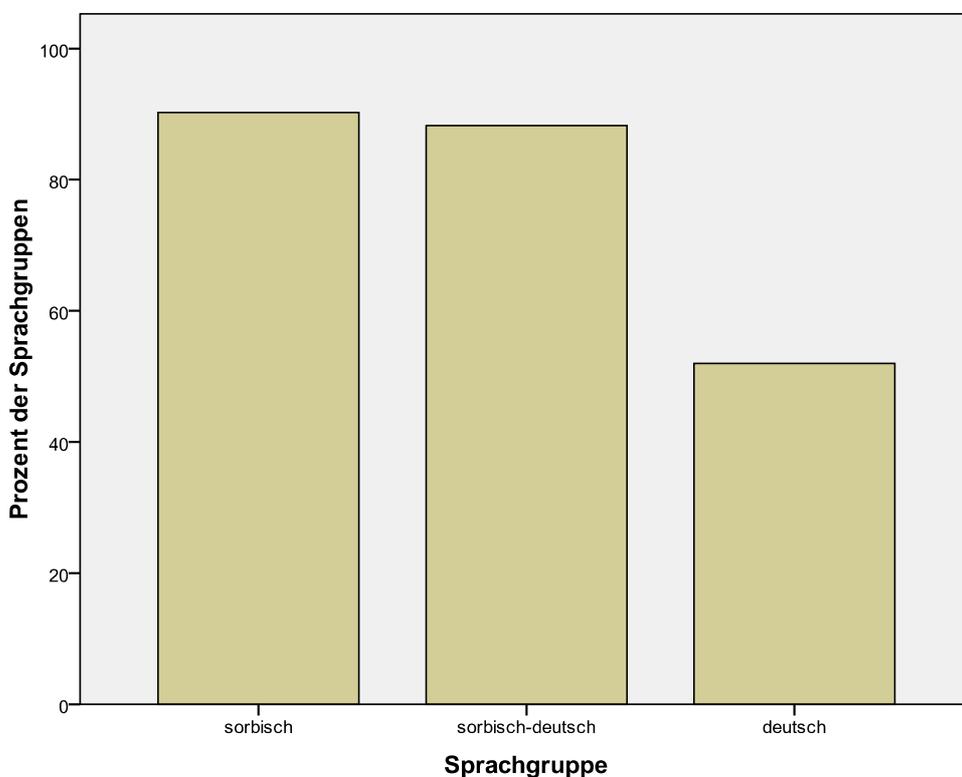


Abbildung 29: Erwerb der einfachen Verneinungen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Beispiel:

*Schüler: „To je tajke, haj jen eksperiment. To jen... jen hólc take čini, tajke eksperiment. To dyrbi wšo eksaktne bóć. Hmh, dókelž hewak to **njeńdžo**.“ (Experiment)*

Schüler: „Ehm, ja widžu, zo jen muž, ehm, ..., eh, ..., němsce prajene, „Ich habe Hunger“-Schild. A jen ejmor, zo wón, also, ehm, někotre ludži, kotrež, ehm, přez drohu džeja, ehm,

*pěnjezy nutř ćisnja. ...hm. Wón ma, ehm, jara, ehm, jara roztorhane drasty...a...a sej tej něšto k jědźi kupić... A, ehm,...wyle ludźi přez drohu džeja, ha, ehm, žane pěnjezy nutř **nječěsnja**. Dokelž wone so mysla, zo, ehm, to jenož tajke..., eh, ...na..., němsce prajene „Austriker“. Dokelž wone, ehm, druhda praja, zo wone, ehm, chude su, ha pon, ehm, pon, eigentlich jara cyle pěneze maja.(Bettlerin)*

Neben der einfachen Verneinung kennt das Sorbische **die doppelte Verneinung**, die in der deutschen Sprache als Bekräftigung der Verneinung (außer in Dialekten) praktisch verschwunden ist und als unangemessen bewertet wird. In anderen Sprachen stellt sie in diesem Sinne die normale grammatische Form der Verneinung dar oder ist eine von mehreren normalen Möglichkeiten der Verneinung. Die **Doppelte Verneinung** ist eine rhetorische Figur, in der zwei Negationen auftreten (z. B. Ptačk ze strachom ničo njepiknje. = Der Vogel pickt aus Angst nicht). Dieses Phänomen kommt nur 4,9% der Schüler aus den dominant sorbischsprachigen Elternhäusern vor. Der Mittelwert ist zu niedrig (0,0732), um über die Beherrschung der doppelten Verneinung sprechen zu können. Mit Vorsicht kann vermutet werden, dass die Schüler(innen) unter dem Einfluss des Deutschen auf diese Form verzichten.

Dasselbe Ergebnis wird beim Gebrauch **des Duals** beobachtet: Auch nur zwei dominant sorbischsprachige Kinder haben Dualis bei der Bildbeschreibungen verwendet (1,6% für die Gesamtgruppe). Der **Dual** (auch: **Zweizahl**, der **Dualis**, lat. *duo* „zwei“) ist eine grammatikalische Unterkategorie des Numerus, z.B. *pisać- pisatej* (*sie* (zwei) *schreiben*). Im Gegensatz zum Singular und zum unpräzisen Plural bezeichnet der Dual eine Zweizahl der beschriebenen Elemente mit eigenen verbalen bzw. nominalen Formen. Die meisten slawischen Sprachen besaßen den Dual, haben ihn aber mittlerweile, mit Ausnahme des Slowenischen, Mazedonischen und des Sorbischen, verloren. Auch die geringe Verwendung des Dualis ist aus den Bildvorlagen erklärlich: Die *verbale* Verwendung des Dualis erfordert zwei Agenten bzw. ein paarig auftretendes Subjekt. Die Bildung eines solchen ist aus den Bildvorlagen heraus unwahrscheinlich. Dass viele Kinder den Dualis beherrschen, kann aus einer holistischen Analyse der schriftlichen Sprachproben bestätigt werden. Dort wurde sehr häufig mittels des Dualis auf zwei Kinder als Protagonisten der Geschichte referiert.

Beispiel:

*Schüler: „Ja sym Pětr K.- chcu wam wo małym wobrazu na łopjenu powědać- mać na štyri dźěći dyrbi kedźbować- njemóže pak so dohladać- njemóže na Jurja- Tomaša- Měrcina a Jana hladać- móže jenož přeco na jedneho hladać- njewidźi- zo zady njeje so kuri a – zo neple přeběž-a zo woda z honača běži kaž błudna- ha- zo je Jurij cyły přemokany a wšo skóncuje- eh- wšo mokre čini- Jan a Tomaš **so hrajkataj**- hladaj- nadobo so něšto torhnje- Tomaš so stróži- ow Jano- to je twoja Strympa była- Jan so wobroći a započe pišćeć- mać jeho tróštuje-*

to budže ja zaso zašić- potom přijědže małe džěco- em- Jurij hla- em- wolaše maćeru- zo by na horně hladata a nic na Jurja a- em- Jana a Tomaša.“ (Topfszene)

Über das in dieser Sprachprobe letzte analysierte Phänomen „**Pluraletantum**“¹⁷ kann man auch keine relevante Aussage machen, weil die ermittelten Werte zu niedrig sind (Sprachgruppe 1 – m= 0,02, Sprachgruppe 3- m= 0,04; 1,6% für die Gesamtgruppe). Diese Form kommt bei den Kindern der Sprachgruppe 2 nicht vor. Auch das kann an den Bildimpulsen liegen, die wenige Möglichkeiten für den Einsatz der Pluraletanta bieten.

2.3.1.1 Die Entwicklung vom 1. zum 4 Schuljahr

Um die zweite Sprachprobe und die fünfte Sprachprobe¹⁸ vergleichen zu können, werden in diesem Abschnitt die aus den gewichteten Einzelvorkommen gebildeten Gesamtwerte für die Verbmorphologie dargestellt. Vorab ist jedoch der folgenden Grafik zu entnehmen, wie sich die Entwicklung bezüglich der dichotom codierten Einzelvariablen darstellt.

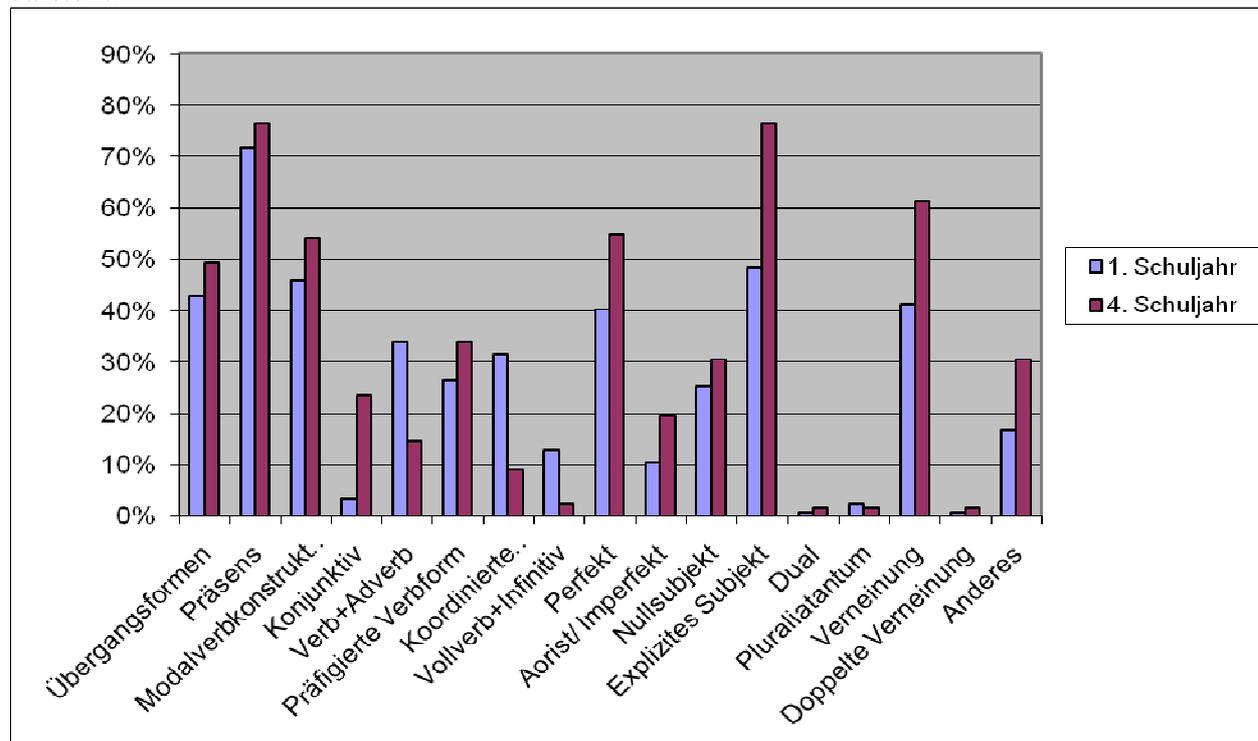


Abbildung 30: Erwerb der Einzelphänomene zur Morphosyntax im Sorbischen für die Gesamtgruppe im 1. und 4. Schuljahr

¹⁷ Der Begriff **Pluraletantum** oder Pluraletantum (lateinisch *pluralis* „mehrfach“, *tantum* hier „nur“; beachte pl.: *Pluraliatantum* (bevorzugt) oder neuerdings auch vereinfachend *Pluraletantum*s) bezeichnet in der Grammatik ein Substantiv, das ausschließlich im Plural gebräuchlich ist.

¹⁸ Die zweite mündliche Sprachprobe wurde am Ende der ersten Klassen erhoben. (Bildimpuls „Katze und Vogel“ siehe Bericht zu den mündlichen Sprachproben, 2007) Die fünfte Sprachprobe wurde in der vierten Klasse anhand von folgenden Bildimpulsen: „Bettlerin“, „Ultraschall“, „Müllkippe“, „Labor“, „Topfszene“ durchgeführt.

In den meisten Kategorien sind im vierten Schuljahr deutlich mehr Äußerungen zu beobachten.¹⁹ Höchstsignifikant unterscheiden sich die Werte des Gebrauchs des Konjunktivs, der einfachen Verneinung und des expliziten Subjekts in den beiden Sprachproben. Die Verwendung des Perfekts, des Aorists und der sog. anderen Phänomene weist auch signifikante Unterschiede zwischen den Sprachproben auf.

Die Werte der Konstruktionen „Verb mit Adverb“, „Vollverb plus Infinitiv“ und der koordinierten Prädikate kommen hingegen deutlich weniger vor (von 33,9% auf 14,5%; 12,9% auf 2,4% bzw. von 31,5% auf/bis 8,9%).

Beim Gebrauch der Übergangsformen, des Präsens, der Modalverbkonstruktionen, der präfigierten Verbformen, des Nullsubjekts, des Dualis und der doppelten Verneinung ist kein signifikanter Anstieg zu beobachten.

Allgemein ist die Entwicklung der morphosyntaktischen Phänomene erfolgreich, weil der Äußerungen der komplexen Formen wie Konjunktiv und Perfekt deutlich häufiger vorkommen. Niedrige Werte des Duals, des Pluraletantum, der doppelten Verneinung erklären sich entweder aus der Tatsache, dass in den beiden Sprechproben verschiedene Impulse verwendet wurden, oder dienen als Hinweis dafür, dass die Formen einer längeren Erwerbsphasen bedürfen.

Der aus den gewichteten Einzelvorkommen gebildete Mittelwert der Morphosyntax im Sorbischen hat sich für die Gesamtgruppe von 1,68 auf 2 gesteigert (die Standardabweichung ist dabei von 0,91 auf 0,62 gesunken). Der kleinste Wert in beiden Sprechproben betrug 0, der höchste 3. Dies zeigt, dass bezogen auf die Gesamtgruppe insgesamt eine deutliche Entwicklung stattgefunden hat, wobei Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern nivelliert werden konnten. Um einen differenzierteren Blick auf die Entwicklung in den Sprach- und Lerngruppen zu gewinnen, wird im Folgenden die Entwicklung anhand der aggregierten Werte nach diesen Faktoren untergliedert dargestellt.

Morphosyntax nach Sprachgruppen

Analysiert man die Morphosyntax nach Sprachgruppen, bekommt man zunächst das für die untersuchte Gruppe typische Bild: die Kinder der Sprachgruppen 1 und 2 unterscheiden sich bezüglich des Gebrauchs der morphosyntaktischen Formen im vierten Schuljahr nicht voneinander, die Sprachgruppe 2 nähert sich der Sprachgruppe 1 deutlich an, wobei in beiden Gruppen eine signifikante Entwicklung stattfindet. (vgl. Abb. 31)

¹⁹ Allerdings ist hier zu bedenken, dass keine Longitudinalaussagen im strengen Sinn gemacht werden können: es haben sich ja bei den Erhebungen auch die Impulse unterschieden.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

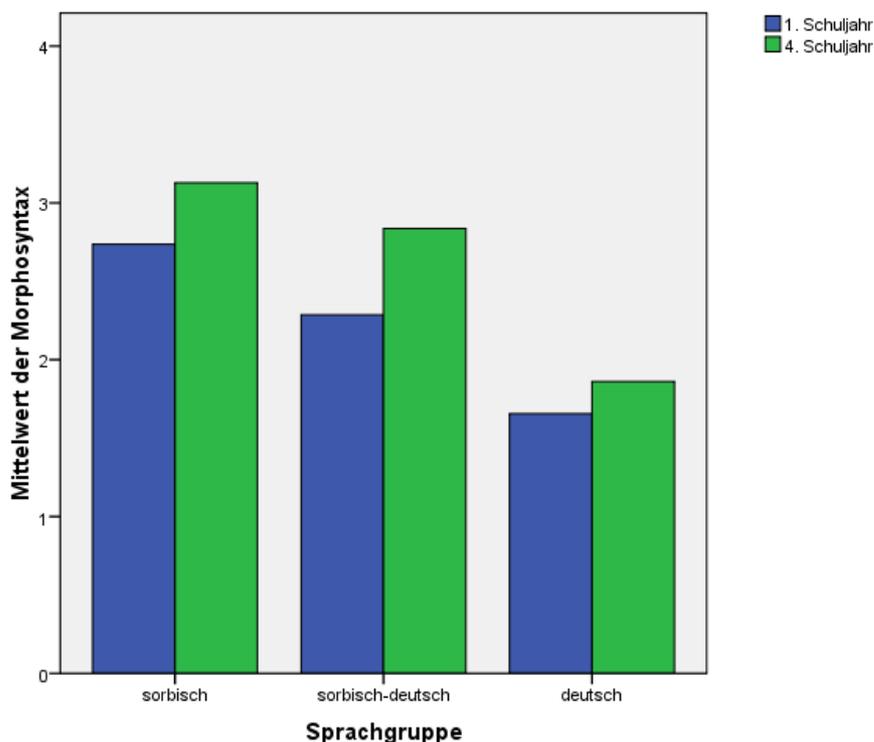


Abbildung 31: Morphosyntax im Sorbischen nach Sprachgruppen

Der Zuwachs der Sprachgruppe 3 hingegen ist nicht signifikant ($p = .135$), obwohl dieser Gruppe eigentlich das größte Potential für Entwicklungsschritte im morphologischen Bereich zugewiesen werden kann. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu den Ergebnissen anderer in diesem Bericht untersuchter Sprachstandsindikatoren. Daher soll angesichts dieser Stagnation im Weiteren ein genauerer Blick auf die Sprachgruppe 3 gerichtet werden. Dazu bietet es sich an, die Entwicklung der Einzelphänomene bei den Kindern der Sprachgruppe 3 zu betrachten, die keinen Zuwachs des Gesamtwertes erreichen konnten. Zu diesem Zweck wurde die Sprachgruppe 3 anhand der Veränderung des Gesamtwertes in zwei Untergruppen unterteilt. Gruppe I setzt sich aus den Kindern zusammen, die keine Entwicklung zeigten (18 Schülerinnen und Schüler), Gruppe II dementsprechend aus den Kindern mit Zuwächsen (41 Schülerinnen und Schüler). Es kann also zunächst festgehalten werden, dass der größte Teil der Sprachgruppe 3 die hier untersuchten grammatischen Fähigkeiten signifikant weiterentwickeln konnte.²⁰ Die folgende Tabelle zeigt den Prozentsatz der Verwendung der Phänomene an, bezüglich derer die Kinder der Gruppe II Zuwächse zeigen, während die Gruppe I stagniert. Mit anderen Worten: Welche grammatischen Einzelphänomene sind es, die von den Kindern der Gruppe I nicht erworben wurden und somit die nicht signifikante Entwicklung bezüglich des Gesamtwertes bewirken?

²⁰ Für diese Untergruppe liegt die Irrtumswahrscheinlichkeit mit $p = .001$ im höchstsignifikanten Bereich. Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch-deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

PHÄNOMEN	GRUPPE I 1. SCHULJAHR	GRUPPE I 4. SCHULJAHR	GRUPPE II 1. SCHULJAHR	GRUPPE II 4. SCHULJAHR
Präsens	72%	44%	80%	92%
Konjunktiv	0%	0%	0%	4%
Präfigierte Verbform	11%	6%	10%	28%
Koordinierte Prädikate	6%	0%	12%	12%
Perfekt	6%	6%	12%	52%
Aorist/Imperfekt	6%	0%	2%	40%
Passiv, Futur, Partizip, Transgressiv	0%	0%	2%	40%

Tabelle 3: Erwerb der Einzelphänomene zur Morphosyntax nach Untergruppen der Sprachgruppe 3

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, sind es vor allem die komplexen und in der Berechnung des Gesamtwerts stark gewichteten Phänomene Perfekt, Aorist/Imperfekt sowie Passiv, Futur, Partizip und Transgressiv, welche die Stagnation der Gruppe I bewirken. Im ersten Schuljahr war es bezüglich *beider* Gruppen ein geringer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die diese Formen verwendeten. Die Gruppe II zeigt jedoch im Gegensatz zur Gruppe I starke Zuwächse zum 4. Schuljahr. Im folgenden Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, wie sich diese beiden Untergruppen der Sprachgruppe 3 auf die Lerngruppen verteilen.

Morphosyntax nach Schulzugehörigkeit

In der vierten Sprachprobe haben sich die Kinder der Schulen in Lubotzen, Padozen und Bodwitz im Vergleich mit den Ergebnissen der zweiten Sprachprobe signifikant verbessert. Der deutliche Zuwachs in Manwitz liegt nur knapp über der Signifikanzgrenze ($p = .057$), so dass ein deutlicher Trend vorliegt, während die Lerngruppe aus Kemwitz bei einem ebenfalls deutlichen Zuwachs jedoch deutlich über der Signifikanzschwelle liegt; die Kinder aus Dalowitz und Radowitz stagnieren offenbar (vgl. Abb. 32).

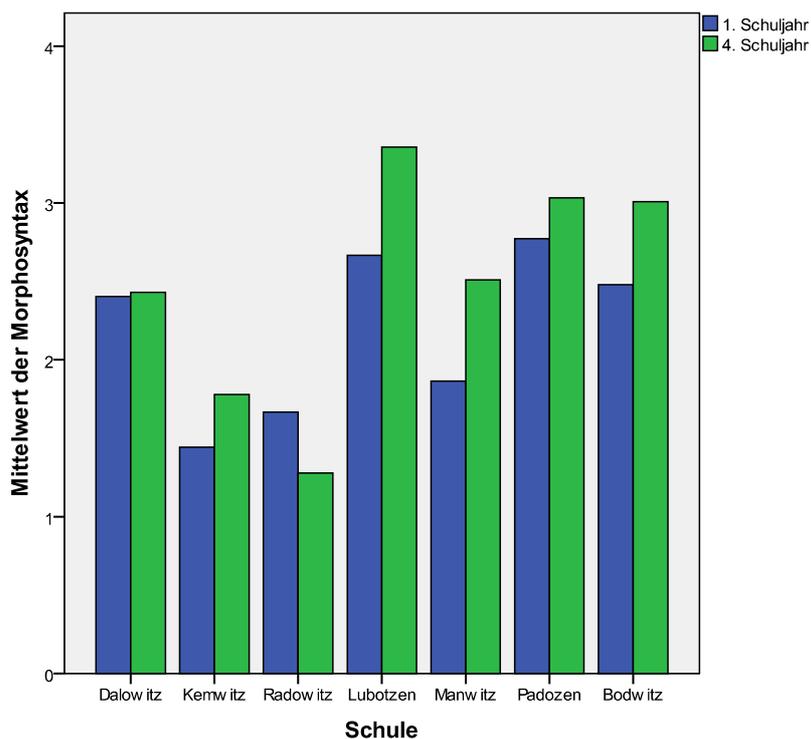


Abbildung 32: Morphosyntax im 1. und 4. Schuljahr nach Lerngruppen

Angesichts der vergleichsweise niedrigen Ausgangswerte in Kemwitz und Radowitz wären dort eigentlich signifikante Entwicklungen zu erwarten gewesen. In diesem Zusammenhang soll überprüft werden, ob es diese Schulen sind, in denen sich vermehrt die oben besprochenen Schülerinnen und Schüler der Sprachgruppe 3 befinden, welche keine Entwicklung zeigten („Gruppe I“). Abb. 33 zeigt, wie sich diese 18 Kinder auf die einzelnen Lerngruppen verteilen:

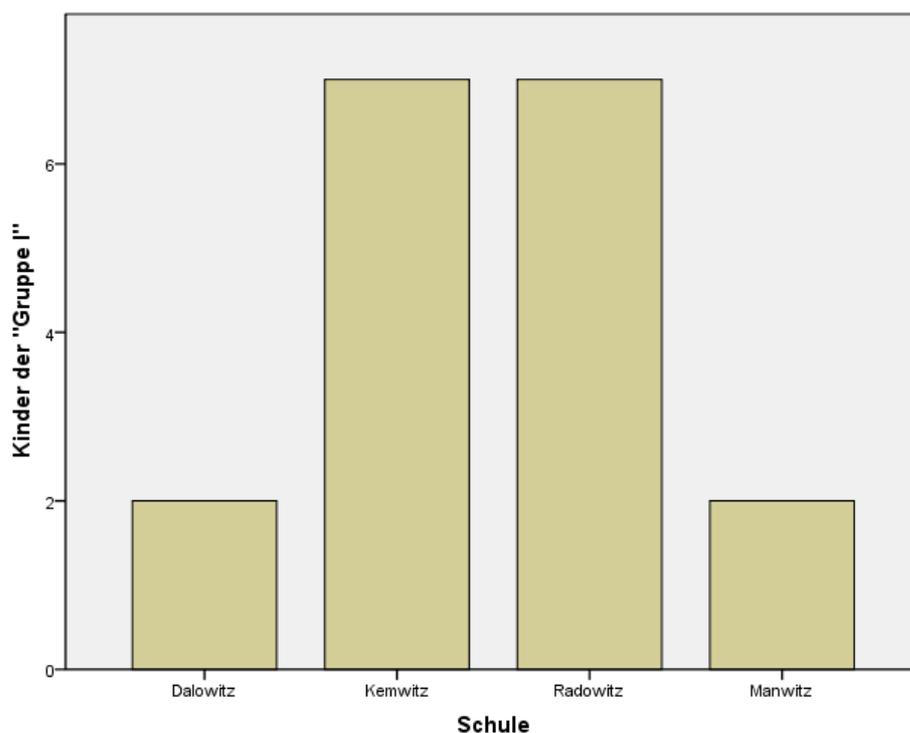


Abbildung 33: Verteilung der Gruppe I auf die Lerngruppen

Tatsächlich sind es die Lerngruppen in Kemwitz und Radowitz, welche die mit Abstand meisten Kinder aus dieser Gruppe aufweisen. Doch wie lässt es sich erklären, dass die Gruppe I in diesen beiden Lerngruppen so prominent vertreten ist? – Insbesondere die Kinder aus Radowitz können ja im Kontext des Schriftlichen sowie der Lesekompetenz starke Zuwächse verzeichnen (vgl. Kap. 3 und 4). Eine mögliche Hypothese könnte in folgende Richtung gehen: Zumindest in Radowitz gab es eine Lerngruppe, in der die Kinder Sorbisch quasi als Fremdsprache lernen; dies bedeutet, dass sich außerhalb der unterrichtlich durch die Lehrkraft gesteuerten Kommunikation wenig Anlässe ergeben, untereinander in dieser Sprache zu kommunizieren. Die Ergebnisse deuten darauf, dass die Kinder unter diesen Bedingungen im Schriftlichen bessere Fortschritte erzielen als im Mündlichen.

Mitverantwortlich für die Ergebnisse wird die Tatsache sein, dass die Bildvorlagen im 4. Schuljahr eine sehr ausgebaute mündliche Sprachkompetenz erfordern, um die Aufgabe bewältigen zu können. Das schriftliche Erzählen ist demgegenüber eine Sprachhandlung ist, die im vierten Schuljahr im gesamten Unterricht schon viel Aufmerksamkeit erfahren hat. Es könnten also auch Transferphänomene die sprachliche Performanz stützen. Das Erklärungsmodell besagt also, dass für Kinder der Sprachgruppe 3 ein zu geringer „ungesteuerter“ mündlicher Sprachkontakt zur sorbischen Sprache die Entwicklung der Mündlichkeit behindert. Im Umkehrschluss müssten unter dieser Prämisse die Kinder der Gruppe II aus der Sprachgruppe 3 primär in Schulen vertreten sein, in denen viele sprachliche Vorbilder aus der Peer-Group gegeben sind (vgl. Abb. 34).

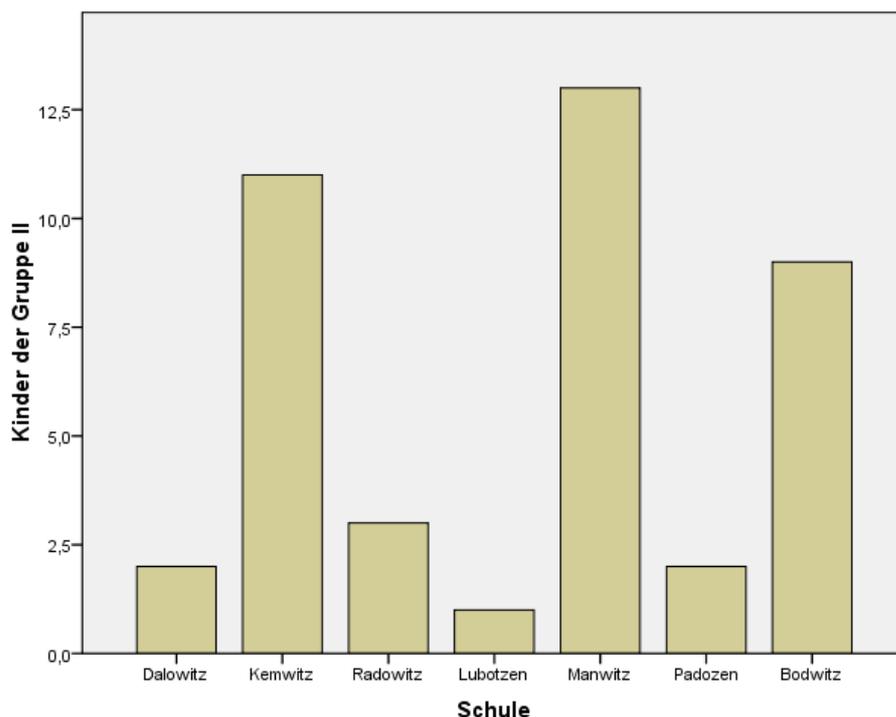


Abbildung 34: Verteilung der Gruppe II auf die Lerngruppen

Zumindest der hohe Anteil dieser Kinder in Manwitz und Bodwitz stützt die Hypothese. Aber auch in Kemwitz gibt es mehr Kinder der Gruppe II als der Gruppe I. – Festzuhalten bleibt, dass Kinder der Sprachgruppe 3 in Lerngruppen mit sprachlichen Vorbildern in der Peer Group (Sprachgruppen 1 und 2) im Mündlichen größere Entwicklungsfortschritte erzielen, während eine homogene Zusammensetzung der Lerngruppe mit Kindern der Sprachgruppe 3 bessere schriftsprachliche Fähigkeiten zu erreichen scheint.

Abschließend soll mittels einer einfaktoriellen Varianzanalyse überprüft werden, wie sich die Lerngruppen im vierten Schuljahr unter Einschluß sämtlicher Schülerinnen und Schüler zueinander verhalten (vgl. Tab. 4).

Gesamtwert Verbmorphologie Sorbisch 4. Schuljahr					
Duncan ^{a,b}					
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.			
		1	2	3	4
Radowitz	9	1,28			
Kemwitz	21	1,78			
Dalowitz	13		2,43		
Manwitz	21		2,67	2,67	
Bodwitz	12			3,01	3,01
Padozen	14			3,03	3,03
Lubotzen	18				3,37
Signifikanz		,059	,357	,201	,200
Mittelwerte für homogene Untergruppen					

Tabelle 4: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Verbmorphologie 4. Schuljahr im Sorbischen)

Es ergeben sich vier Untergruppen, innerhalb derer sich die Lerngruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Die Spitzengruppe setzt sich erwartungskonform aus Lubotzen, Padozen und Bodwitz zusammen. Die Untergruppen 2 und 3 bilden das Mittelfeld, wobei Manwitz beiden Gruppen angehört. Radowitz und Kemwitz liegen gemeinsam auf elementarem Niveau, wobei sie sich von sämtlichen anderen Lerngruppen signifikant unterscheiden. Dies kann als Unterscheid zu den schriftlichen Sprachproben festgehalten werden; dort lag Radowitz meist signifikant vor Kemwitz.

Diese Ergebnisse können auch als Zeichen dafür gelesen werden, dass sich Unterschiede im Unterrichten bemerkbar machen. Dies kann aber nur in Gesprächen mit den Lehrkräften und Unterrichtsbeobachtungen tiefer ergründet werden.

2.3.2 Morphosyntax im Deutschen

Morphosyntax nach Sprachgruppen

Untersucht man die Verbmorphologie nach Sprachgruppen differenziert, lässt sich – im Gegensatz zu anderen Sprachstandsindikatoren – ein Vorsprung der dominant deutschsprachigen Kinder gegenüber den Kindern der Sprachgruppe 1 zu beiden Erhebungszeitpunkten feststellen. Offenbar sind grammatische Indikatoren so robust, dass Unterschiede in der Beherrschung des Deutschen zu Tage treten. Dies kann angesichts der Ergebnisse im Schriftlichen und von anderen Resultaten im Mündlichen nicht bedeuten, dass die familiär sorbischsprachigen Kinder nicht im selben Maße in der Lage wären, erfolgreich sprachlich zu handeln. Aber es zeigt sich, dass sich diese Kinder im Erwerb des morphosyntaktischen Systems des Deutschen auch im 4. Schuljahr noch in einem früheren

Stadium der Entwicklung befinden. Dies drückt sich in der Verwendung von grammatischen Übergangsformen aus, welche den hier relevanten Gesamtwert niedriger ausfallen lassen. (Im ersten Schuljahr waren diese bei der Sprachgruppe 1 etwa vier Mal häufiger als bei der Sprachgruppe 3).

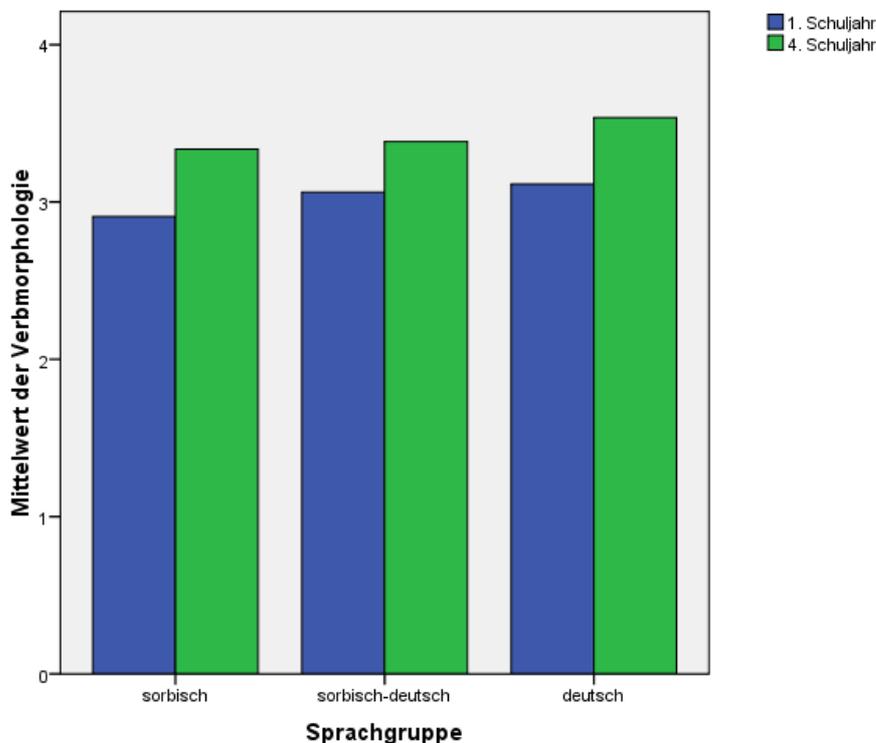


Abbildung 35: Morphosyntax im Deutschen nach Sprachgruppen

Was die Entwicklung anbetrifft, so ist an dieser Stelle festzuhalten, dass alle drei Sprachgruppen ihre morphosyntaktische Kompetenz im Deutschen höchstsignifikant ausbauen konnten. – Auch für dieses Phänomen haben wir nach möglichen Schuleffekten gesucht.

Morphosyntax nach Schulzugehörigkeit

Abb. 36 zeigt eine allgemeine Entwicklung an, welche für alle Lerngruppen statistisch signifikant ausfällt.

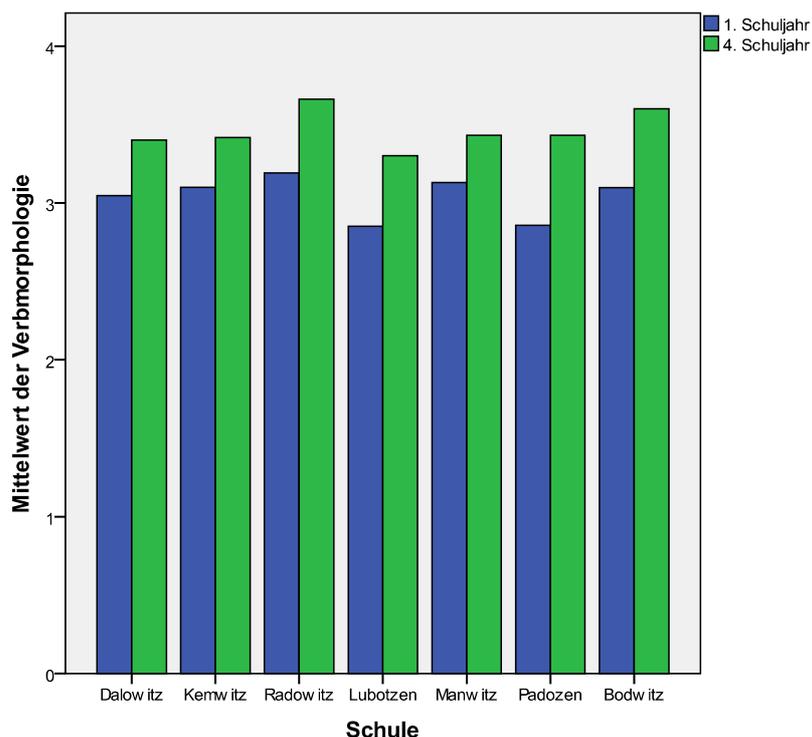


Abbildung 36: Morphosyntax im Deutschen nach Schulzugehörigkeit

Bei einer Betrachtung der Ergebnisse im Querschnitt bestätigt sich zu beiden Erhebungszeitpunkten das Phänomen, dass die Kinder der Sprachgruppe 3 tendenziell bessere Ergebnisse erzielen: Es sind nämlich die Schulen mit vielen Kindern der Sprachgruppe 3, die signifikant höhere Werte erzielen als jene mit vielen Kindern der Sprachgruppe 1. Dies wird an den folgenden beiden Tabellen an Resultaten einfaktorierlicher Varianzanalysen illustriert:

Gesamtwert Verbmorphologie Deutsch 1. Schuljahr			
Duncan ^{a,b}			
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.	
		1	2
Padozen	16	2,83235	
Lubotzen	18	2,85096	
Dalowitz	14	3,05958	3,05958
Kemwitz	26		3,09582
Bodwitz	13		3,16616
Manwitz	25		3,18241
Radowitz	9		3,19061
Signifikanz		,054	,301
Die Mittelwerte für homogene Untergruppen			

Tabelle 5: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Verbmorphologie 1. Schuljahr im Deutschen)

Gesamtwert Verbmorphologie Deutsch 4. Schuljahr				
Duncan ^{a,b}				
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Lubotzen	18	3,30		
Dalowitz	13	3,40	3,40	
Kemwitz	21	3,42	3,42	
Manwitz	17	3,43	3,43	
Padozen	14	3,43	3,43	
Bodwitz	9		3,60	3,60
Radowitz	9			3,66
Signifikanz		,262	,083	,547
Die Mittelwerte für homogene Untergruppen				

Tabelle 6: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Verbmorphologie 4. Schuljahr im Deutschen)

Die Kinder aus Radowitz erzielen zu beiden Erhebungszeitpunkten die höchsten Werte, im vierten Schuljahr sogar mit signifikantem Abstand zu allen anderen Lerngruppen mit Ausnahme von Bodwitz. Als Gegenpol kann Lubotzen gelten: Diese Kinder erzielen wesentlich niedrigere Werte, jedoch liegen sie im 4. Schuljahr mit den meisten anderen Lerngruppen auf einem Niveau. Mit anderen Worten: Im ersten Schuljahr trat die sprachgruppenbedingte Trennlinie zwischen den Lerngruppen deutlicher hervor; es hat sich eine Konvergenz der Lerngruppen bezüglich der grammatischen Kompetenz im Deutschen ergeben.

2.3.3 Zusammenfassung

Da die diesem Kapitel zugrunde liegenden Gesamtwerte sich nicht sprachenübergreifend vergleichen lassen, muss auf eine im engeren Sinne sprachvergleichende Darstellung verzichtet werden. Zusammenfassend festhalten lässt sich jedoch folgendes:

- Im Sorbischen konnte einmal mehr beobachtet werden, dass die Sprachgruppe 2 weitgehend zur Sprachgruppe 1 aufschließen konnte, wobei bei beiden Sprachgruppen signifikant mehr Äußerungen pro Kategorie zu finden sind als in Sprachgruppe 3. Letztere zeigte als Ganze nicht signifikant mehr Äußerungen, obwohl dies zu erwarten gewesen wäre. Eine Differenzierung der Sprachgruppe 3 erweist zunächst, dass es doch der bei weitem größere Teil dieser Gruppe ist, auf die der Zuwachs an Äußerungen zurückgeht. Was die Kinder anbetrifft, die stagnierten, konnte festgestellt werden, dass sie vermehrt in Lerngruppen ohne bzw. mit wenigen sprachlichen Vorbildern aus der Peer Group zu finden sind. Offenbar ist für die Entwicklung von grammatischer Kompetenz und Ausdrucksfähigkeit im Mündlichen über unterrichtlich

gesteuerte Prozesse hinaus ein zusätzlicher Kontakt zur Zielsprache mit Gleichaltrigen förderlich, während schriftsprachliche Kompetenzen im Sorbischen auch in heterogenen oder dominant deutschsprachigen Klassen erzielt werden können.

- Im Deutschen sind im Gegensatz zum Sorbischen in allen drei Sprachgruppen signifikant mehr Äußerungen zu beobachten. Die Ergebnisse gestalten sich wiederum wesentlich homogener als im Sorbischen, jedoch besitzt der Faktor „Sprachgruppe“ bezüglich grammatischer Kompetenz eine gewisse Trennschärfe: Die dominant deutschsprachigen Kinder bzw. Lerngruppen mit vielen Kindern dieser Gruppe erzielten teilweise signifikant bessere Ergebnisse als die anderen Gruppen.
- Insgesamt ergibt sich ein positives Bild, da im Deutschen generell eine Entwicklung stattfindet und es im Sorbischen nur wenige Kinder sind, die ihre Kompetenzen nicht ausbauen konnten.

2.4. Satzverbindungen und Syntax

Im folgenden Kapitel wird untersucht, welche satzverbindenden Mittel die Schülerinnen und Schüler in den mündlichen Sprachproben der vierten Klasse verwenden, um ihren Äußerungen Kohärenz und Kohäsion zu verleihen. Hier geht es im Prinzip um eine inhaltliche und eine grammatische Komponente des Sprachgebrauchs. In inhaltlicher Hinsicht werden durch die Verwendung bestimmter Konnektoren Beziehungen zwischen Teilsätzen bzw. Aussagen hergestellt, die unterschiedlicher semantischer Art sein können (z. B. temporal, adversativ, konditional oder konzessiv). In grammatischer Hinsicht hat die Verwendung von Konjunktionen Konsequenzen für den Satzbau: Im Deutschen erfordern Nebensatzeinleitende Konjunktionen die Verbendstellung, während das Verb nach Hauptsatzeinleitenden Konjunktionen an der obligatorischen zweiten Stelle im Satz steht.

Die Ergebnisse aus dem 1. und 4. Schuljahr werden ferner nach Geschlecht, Sprachgruppe und Schulzugehörigkeit verglichen. Anschließend wird der Erwerb der Satzkonnektoren im Deutschen und im Sorbischen gegenübergestellt und analysiert.

In dieser Sprachprobe werden die aus dem Bericht 2007 bekannten Erwerbsstufen der Satzverbindungsmittel betrachtet:

1. In einer frühen Erwerbsphase werden oft keine Satzverbindungen verwendet, stattdessen sind einzelne Äußerungen isoliert als *einzelne* oder *ergänzende Nennungen* bzw. als *mehrgliedrige* Äußerungen nicht satzförmig zu finden.
2. Zur nächsten Stufe gehören *die reihenden Konjunktionen* („a“, „(a) potom“ bzw. „und“, „([und] dann“), durch die Hauptsätze additiv oder temporal-sequentiell miteinander verbunden werden.
3. Die adversativen *Konjunktionen* („ale“= „aber“) stellen die dritte Erwerbsstufe dar, weil sie komplexere kognitive Operationen als reihende Konjunktionen erfordern.
4. Die Verwendung von hypotaktischen²¹ Satzstrukturen kennzeichnet einen fortgeschrittenen Lerner, weil sie ermöglichen, Situationen bzw. Themen komplex und detailliert darzustellen. Auf dieser Stufe werden kausale, temporale, finale, konzessive und andere Satzgefüge betrachtet. (z. B. „dokolž“ bzw. „weil“, „doniž“ bzw. „bis“)
5. Die höchste Stufe bildet der Gebrauch von Relativsätzen mit den Pronomen „kotryž“, „kotraž“, „kotrež“ bzw. „der/ welcher“, „die/ welche“, „das/ welches“.

²¹ Mit **Hypotaxe** wird die Unterordnung der Nebensätze unter den Hauptsatz bzw. unter die Hauptsätze bezeichnet.

Um den Entwicklungsstand in Bezug auf Satzverbindungen im Sorbischen und im Deutschen in der vierten Klassenstufe beurteilen zu können, wurde ein Gesamtwert aus folgenden Komponenten²² gebildet:

- *Summe unverbundener Hauptsätze*
- *Reihende Konjunktionen*
- *Adversative Konjunktionen*
- *Subordinierende Konjunktionen*
- *Relativpronomen.*

Nachfolgend werden im Sorbischen zunächst die Einzelphänomene nach Sprachgruppen fokussiert. Um sich an Entwicklungen vom ersten zum vierten Schuljahr anzunähern, wird der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler betrachtet, der die entsprechenden Phänomene im ersten und vierten Schuljahr verwendet. In einem zweiten Schritt werden dann die aus den oben angegebenen Einzelphänomenen gebildeten Gesamtwerte untersucht. Im Deutschen wird die Entwicklung nur anhand der Gesamtwerte betrachtet.

2.4.1 Satzverbindungen und Syntax im Sorbischen

Die folgende Abbildung bietet als Einstieg einen Überblick über die Häufigkeit der erhobenen Phänomene für die Gesamtgruppe im vierten Schuljahr:

²² Diese Komponenten wurden gewichtet, je nachdem welcher Erwerbsstufe sie gehören bzw. nach dem Schwierigkeitsgrad.

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

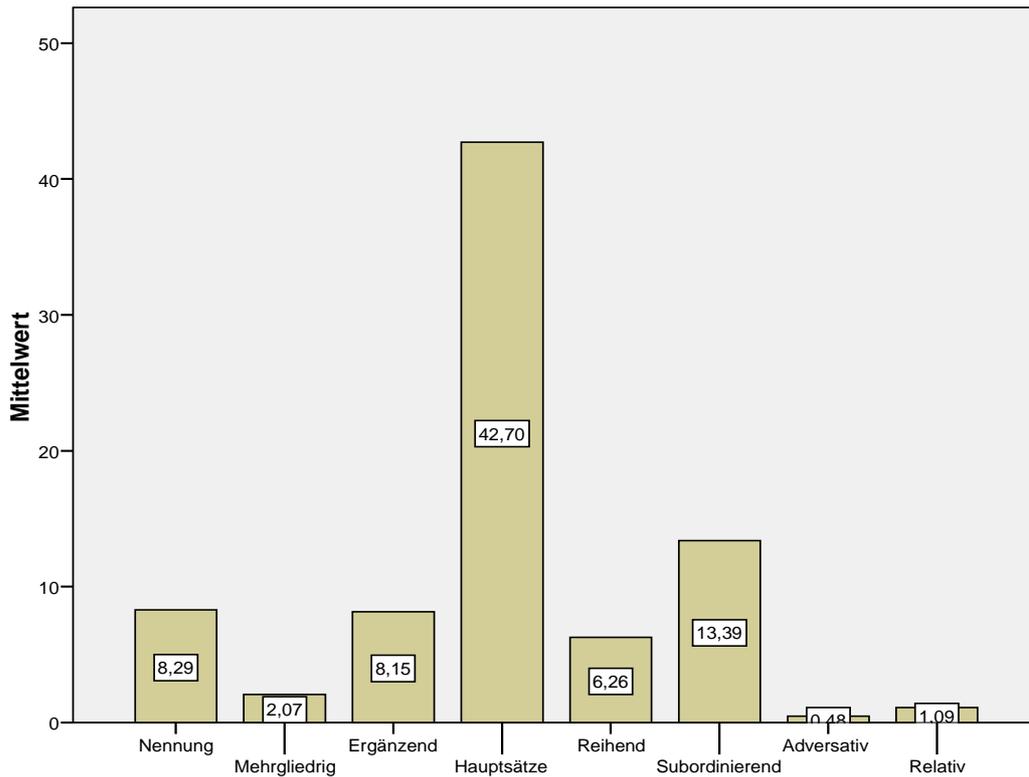


Abbildung 37: Mittelwerte der Einzelphänomene zur Verbindung von Sätzen für die Gesamtgruppe

Dieser Abbildung ist zu entnehmen, dass im Sorbischen am häufigsten einzelne Hauptsätze verwendet wurden ($m = 42,70$). Die Anzahl der Hauptsätze übersteigt die der „Nennungen“ ($m = 8,29$) deutlich. Das kann als ein Zeichen dafür gelesen werden, dass die Schüler(innen) eine höhere Erwerbsstufe erreicht haben: Sie können sich in einfachen Sätzen auf Sorbisch äußern. Wie die Übersicht außerdem zeigt, ist der Wert der subordinierenden Satzverbindungen doppelt so hoch wie jener der reihenden Satzkonnektoren. Die Verwendung von hypotaktischen Verbindungen signalisiert eine fortgeschrittene Sprachkompetenz (Erwerbsstufe 4).

Relativpronomen und adversative Satzkonnektoren kommen bezogen auf die Gesamtgruppe in der vierten Klasse recht selten vor. Die absolute Häufigkeit von Relativsätzen kann als ein erster Hinweis darauf verstanden werden, dass die fünfte Erwerbsstufe von vielen Schülern noch nicht erreicht wurde. Der niedrige Wert der adversativen Konnektoren kann jedoch auch durch die Situationen bedingt sein, in die die Schüler(innen) bei der Bilderbeschreibung involviert wurden.

Ein direkter Vergleich der absoluten Werte mit den Daten der zweiten Sprechprobe (Ende der ersten Klasse) ist problematisch, da unterschiedliche Bildimpulse eingesetzt wurden. Eine Näherung erlaubt aber die folgende Betrachtung: in den beiden Sprachproben wurden die einzelnen Phänomene dichotom kodiert: vorhanden/ nicht vorhanden bzw. erworben/ nicht

erworben, so dass die in der Grafik ersichtlichen Werte prozentuale Anteile der Gesamtgruppe darstellen, welche das jeweilige Phänomen gebrauchen bzw. erworben haben.

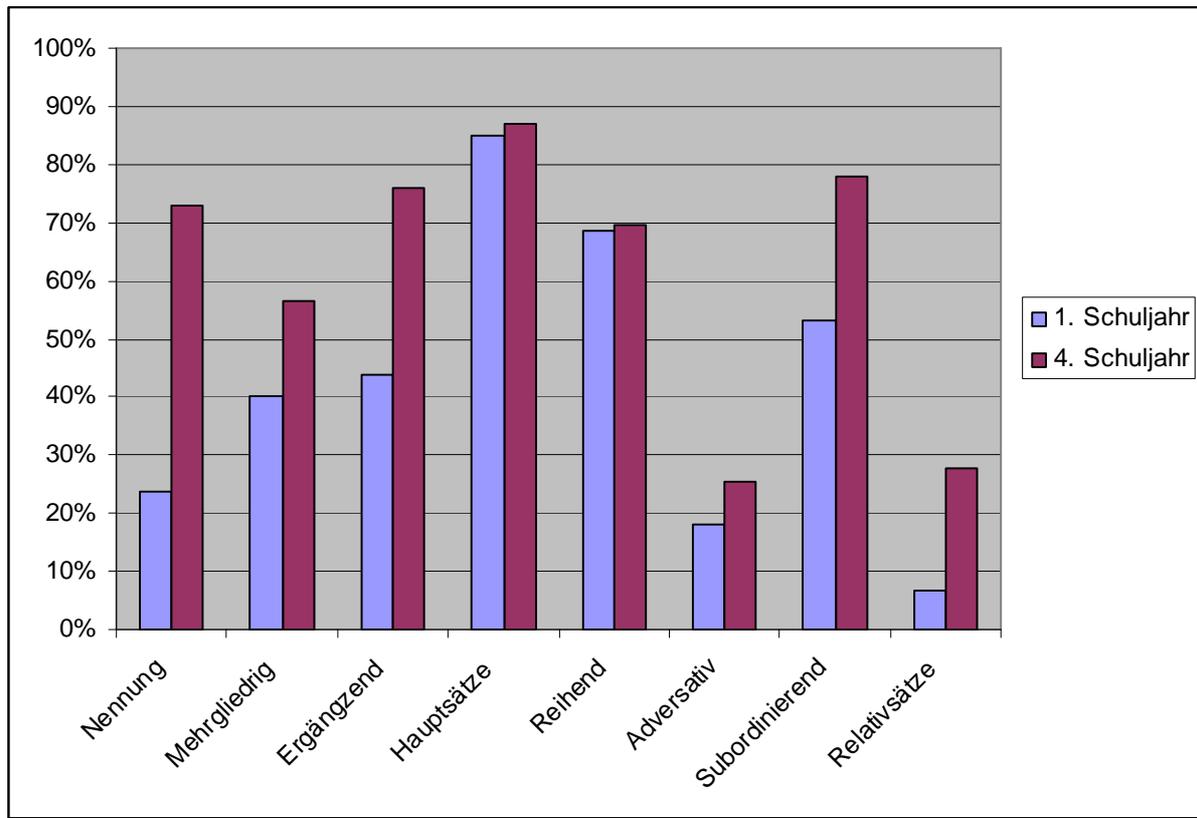


Abbildung 38: Erwerb der Einzelphänomene zur Syntax im Sorbischen für die Gesamtgruppe im 1. und 4. Schuljahr

Deutlich wird, dass die Werte fast bei allen untersuchten Phänomenen höher liegen. Signifikante Unterschiede zwischen den Sprachproben weisen die einfachen, mehrgliedrigen und ergänzenden Nennungen, adversative und subordinierende Satzverbindungen und Relativsätze auf. Der Gebrauch von Hauptsätzen und der reihenden Satzverbindungen ist auf demselben Niveau geblieben. Hier ist vermutlich ein Deckeneffekt gegeben: Diese Ausdrucksmöglichkeiten gehören zur zweiten Erwerbsstufe und waren am Ende der ersten Klasse bereits erworben. Es ist demnach erwartungskonform, dass hier keine Steigerung beobachtet werden kann.

Der häufigere Gebrauch der „einfachen Nennungen“ kann zwei Gründe haben:

1. Es ist für den mündlichen Sprachgebrauch typisch, dass unvollständige Sätze verwendet werden, weil die Sprechenden mit dem Thema oder der Gesprächssituation vertraut sind (ökonomischer Sprachstil kompetenter Sprecher).
2. Möglich wäre jedoch auch, dass sich besonders die dominant deutschsprachigen Kinder in dieser Sprachprobe noch nicht in vollständigen Sätzen äußern, sondern stattdessen die einfachen, mehrgliedrigen und ergänzenden Nennungen im Interview

verwenden. Aber auch dieses Ergebnis deutet auf einen Fortschritt in der Entwicklung des Sorbischen: In der ersten Klasse haben viele Schüler(innen) aus deutschen Elternhäusern noch kaum sorbische Vokabeln produziert.

Ein großer Zuwachs ist beim Gebrauch der Relativsätze festzustellen. Der Wert dieses Phänomens ist von 6,7% in der zweiten Sprachprobe auf 27,8% in der vierten gestiegen. Da die Verwendung der Relativsätze die höchste Erwerbsstufe der Satzverbindungen anzeigt, kann von einem bedeutsamen Fortschritt der Entwicklung des Sorbischen gesprochen werden.

Nachfolgend werden zunächst die Einzelphänomene nach Sprachgruppen differenziert betrachtet: Die Werte des vierten Schuljahres werden anhand der *Absolutwerte* dargestellt; zur Einschätzung der Entwicklung werden *die dichotomen Variablen* des vierten mit denen des zweiten Schuljahres verglichen.

Einzelne Wörter (Nennungen)

In Abbildung 39 ist erkennbar, dass die Kinder der Sprachgruppe 3 die meisten „Nennungen“ gebraucht haben ($m= 12,92$). Die Schüler(innen) der Sprachgruppe 1 unterscheiden sich mit großem Abstand statistisch signifikant von den Gruppen 2 und 3. Obwohl der Wert der zweisprachigen Kinder niedriger ($m= 8,59$) als der der dominant deutschsprachigen ($12,92$) ist, gibt es statistisch gesehen keine Differenz zwischen den Gruppen.

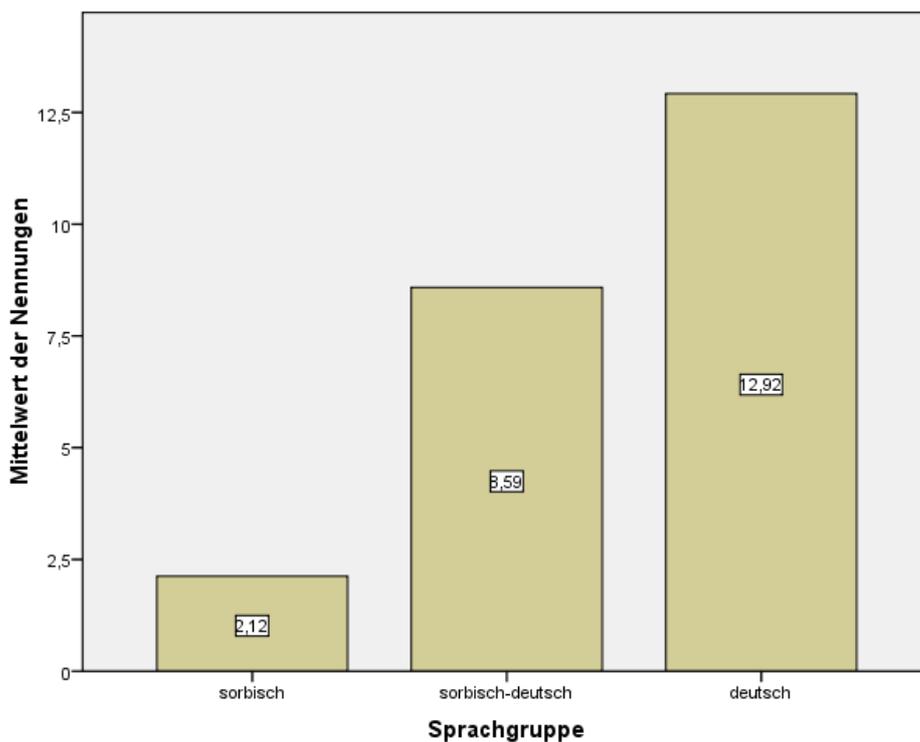


Abbildung 39: Gebrauch einzelner Nennungen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Dieses Ergebnis war zu erwarten, weil bereits bei der zweiten Sprachprobe die Kinder der Sprachgruppe 1 sehr selten einzelne Nennungen verwendet haben und die Werte der Sprachgruppe 2 und 3 höher waren. Hervorzuheben bleibt, dass die Sprachgruppen 2 und 3 anscheinend stärker als die Sprachgruppe 1 zur Bewältigung der Aufgabe darauf angewiesen war, auf Nennungen zurückzugreifen statt in ganzen Sätzen bzw. Satzgefügen zu sprechen.

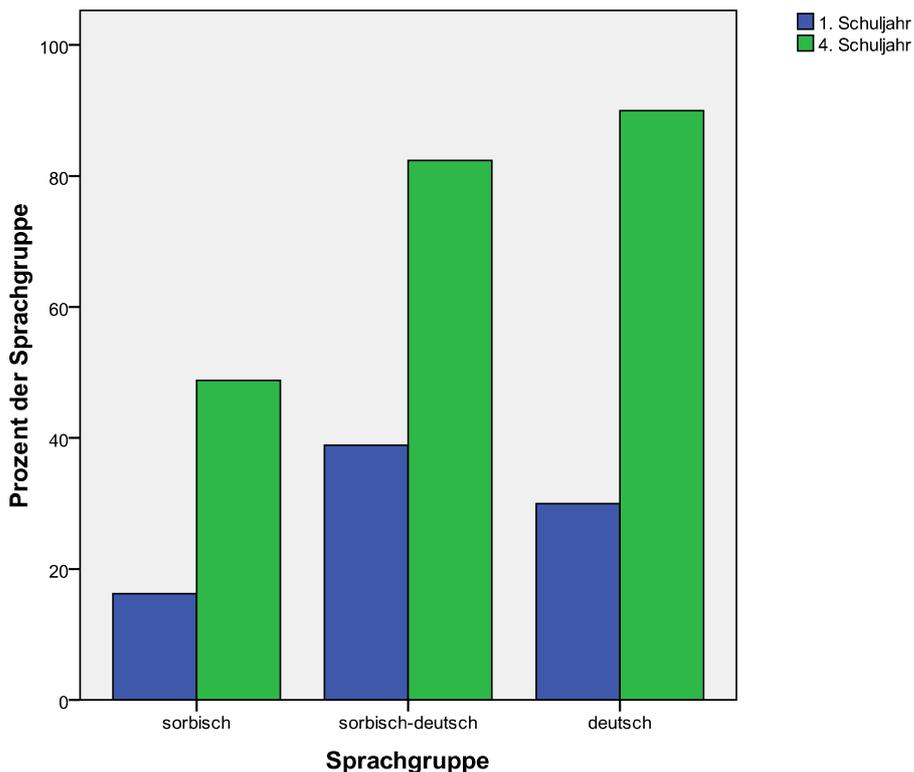


Abbildung 40: Erwerb einzelner Nennungen im Sorbischen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr

Mehrgliedrige und ergänzende Äußerungen

Bei allen drei Sprachgruppen kommen die mehrgliedrigen, nicht satzförmigen Äußerungen selten vor. Es gibt keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen.

Wie die Abbildung zeigt, sind die ergänzenden Nennungen in absoluter Betrachtungsweise häufiger zu finden als die mehrgliedrigen Äußerungen. Außerdem sind Differenzen beim Gebrauch der ergänzenden Äußerungen zu beobachten: die Kinder der Sprachgruppen 2 und 3 verwenden dieses Phänomen deutlich häufiger als die dominant sorbischsprachigen.

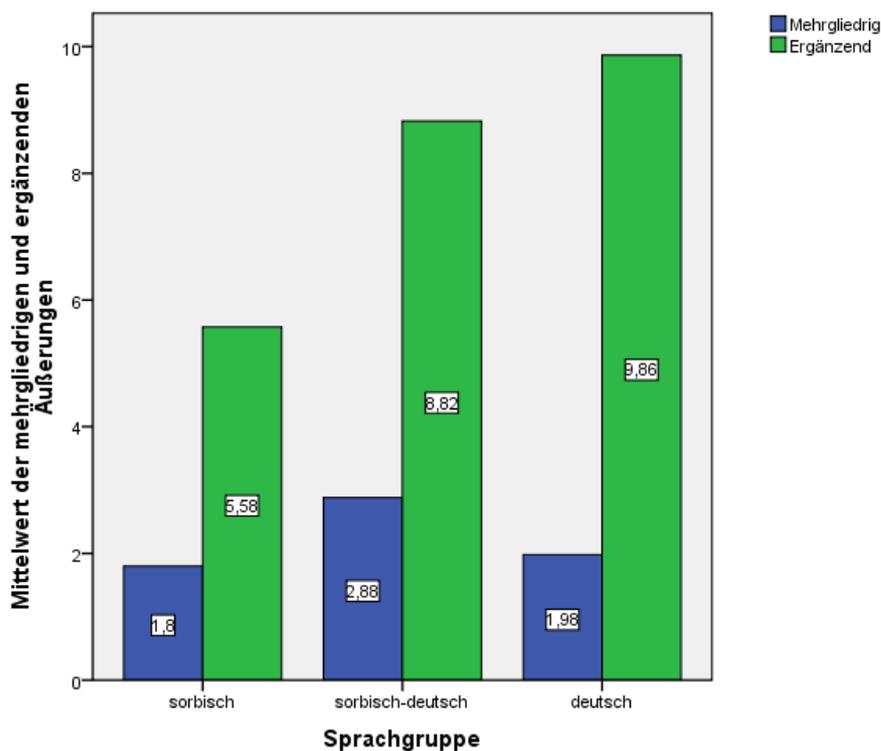


Abbildung 41: Gebrauch mehrgliedriger Äußerungen und ergänzender Nennungen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Beispiel:

Schüler: „ Jena małka holčka, ta, ehm, widži, zo tón hornc take přewari, ha wołe, ehm: „Hladajće, tón hornc zno přewari so!“ A tón jen hólč, tam jo sej tón... tón štrumpu take kaput činił, **tam jena džěra nutřka.**“ (Topfszene)

Lehrer: „Derje. Ha ludžo, kiž tam dókowoko su, činja te to, štož sy ty prajta?“

Schüler: „**Na- haj. Druhdy. Hale husćišo nic.**“ (Bettlerin)

Die Abbildung 42 stellt mehrgliedrige Äußerungen und ergänzende Nennungen im 1. und 4. Schuljahr in den Vergleich:

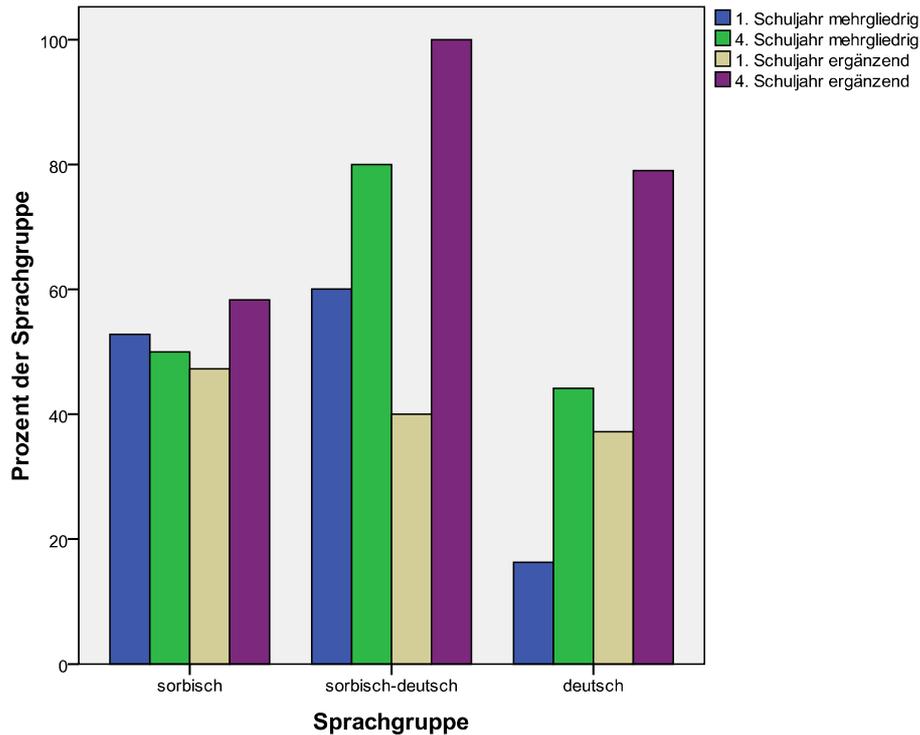


Abbildung 42: Mehrgliedrige und ergänzende Äußerungen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr

In der ersten Klasse haben die Schüler(innen) der Sprachgruppen 1 mehr mehrgliedrige Äußerungen verwendet als in der vierten. Bei den Sprachgruppen 2 und 3 haben sich die Werte zwischen den Sprachproben deutlich erhöht. Dieses Ergebnis zeigt, dass eine Entwicklung des Wortschatzes stattgefunden hat, auf den zur Erhöhung der Komplexität von Äußerungen zurückgegriffen wird; der Erwerb der Syntax benötigt vermutlich eine längere Zeitperiode.

Einzelne Hauptsätze

Beim Gebrauch einzelner, unverbundener Hauptsätze²³ in der vierten Klasse sehen wir das bekannte Bild: die dominant sorbischsprachigen Kinder erzielen den höchsten Wert ($m=66,6$); die zweisprachigen nehmen die mittlere Position zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 ein; die Schüler(innen) aus deutschen Familien erreichen den niedrigsten Mittelwert ($m=22,5$). Einerseits kommt in dieser Betrachtung der Absolutwerte die produzierte Textmenge zum Ausdruck, zum anderen ist aber aufgrund des niedrigen Wertes der Sprachgruppe 3 zu vermuten, dass noch nicht alle Kinder dieser Sprachgruppe in der Lage sind, in „ganzen Sätzen“ Sorbisch zu sprechen. Diese These kann anhand der Prozentwerte der Sprachgruppen (ca. 70 % der Sprachgruppe 3) gestützt werden. 30% der Sprachgruppe 3 haben keine einzelnen Hauptsätze gebildet. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, dass es nur fünf Kinder der Sprachgruppe 3 sind, die keine ganzen Sätze bzw. Satzgefüge bildeten; die weiteren aus

²³ Als Hauptsatz werden einfache grammatikalisch vollständige Sätze betrachtet.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

den 30% benutzten zwar keine einzelnen Hauptsätze, jedoch dafür durch Konjunktionen verbundene Satzgefüge.

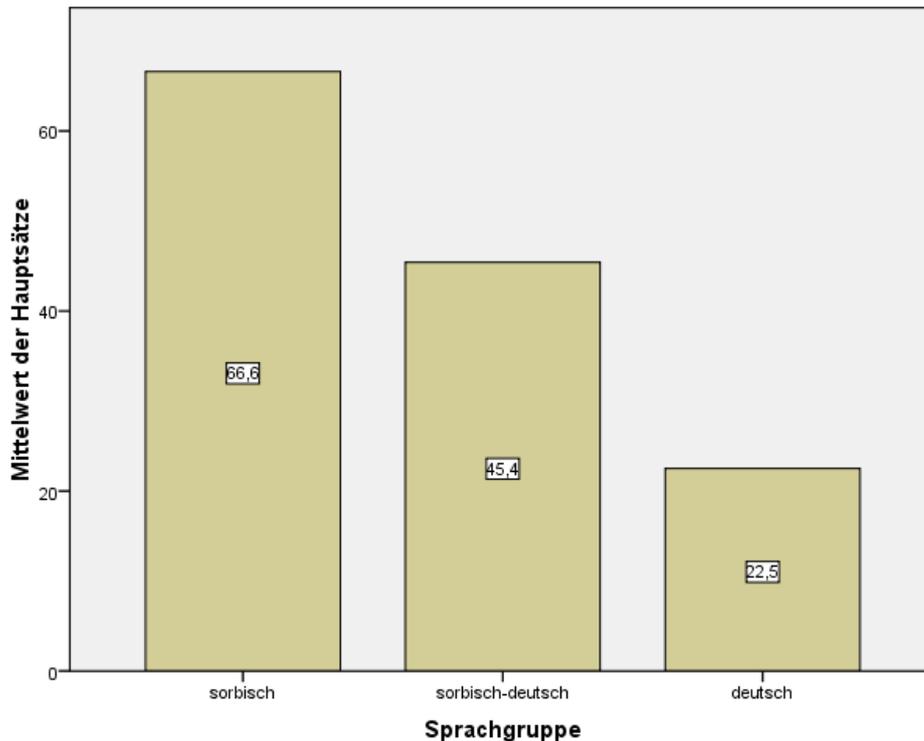


Abbildung 43: Gebrauch einfacher Hauptsätze im Sorbischen nach Sprachgruppen

Weiterhin zeigt sich im Vergleich der dichotom kodierten Daten aus dem 1. und 4. Schuljahr kein Unterschied zwischen den Sprachgruppen 1 und 2. Auch dies ist erwartungskonform: Hauptsätze werden früh erworben. Aus diesem Grund ist keine Zunahme bei den Sprachgruppen 1 und 2 zu beobachten. Bei den Kindern aus deutschen Elternhäusern ist in dieser Kategorie keine Entwicklung zu beobachten.

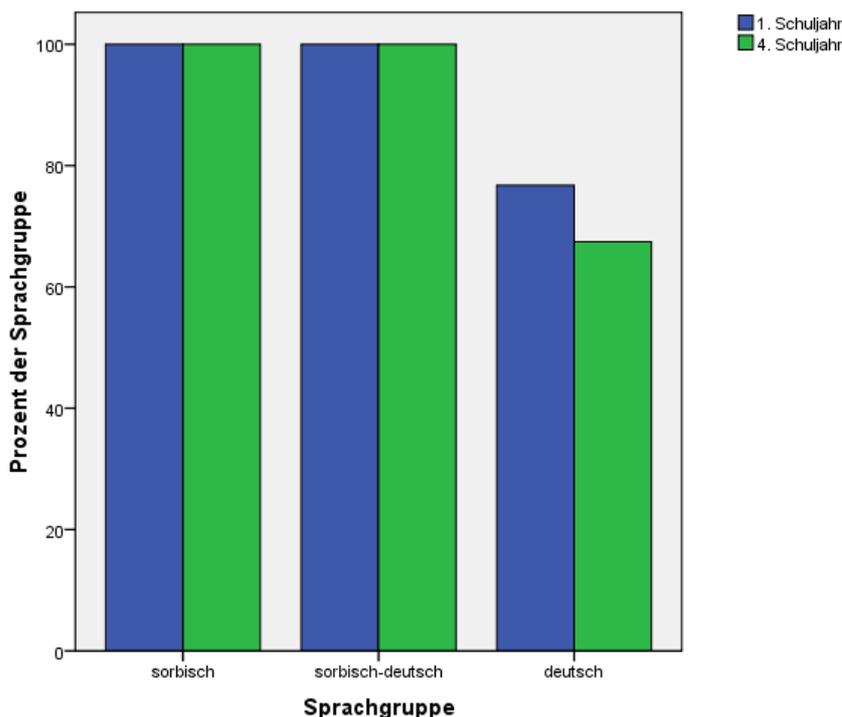


Abbildung 44: Verwendung einzelner Hauptsätze im Sorbischen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr

Beispiel:

Schüler: „Nětko chcu ja k wobrazu wotpadki rěčeć. Tam widžu ja jen lěs z wjelemi wotpadkami.“ (Müllkippe)

Schüler: „ Ta žona nima žane pjenjezy. Ha wona jo tak, němsce prajene, jen Bettler. Ha wona ma tam jen hornč stejo. Ha tam ten ludži někotre ludžo tam pon tej kus pjenjezy habo jěsć nutř ćisna.“ (Bettlerin)

Reihende Konjunktionen

Signifikant unterscheiden sich in dieser Kategorie die Sprachgruppen 2 und 3. Obwohl die Abbildung Differenzen zwischen den Sprachgruppen 1 und 2 und den Sprachgruppen 1 und 3 zeigt, sind die Unterschiede zwischen den Mittelwerten bezüglich der reihenden Konjunktionen statistisch nicht signifikant. Dieses Ergebnis bestätigt, dass Kinder die Verwendung reihender Satzverbindungen²⁴ in der vierten Klasse im Prinzip beherrschen.

²⁴ Reihende Satzkonnektoren bilden die zweite Erwerbsstufe.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

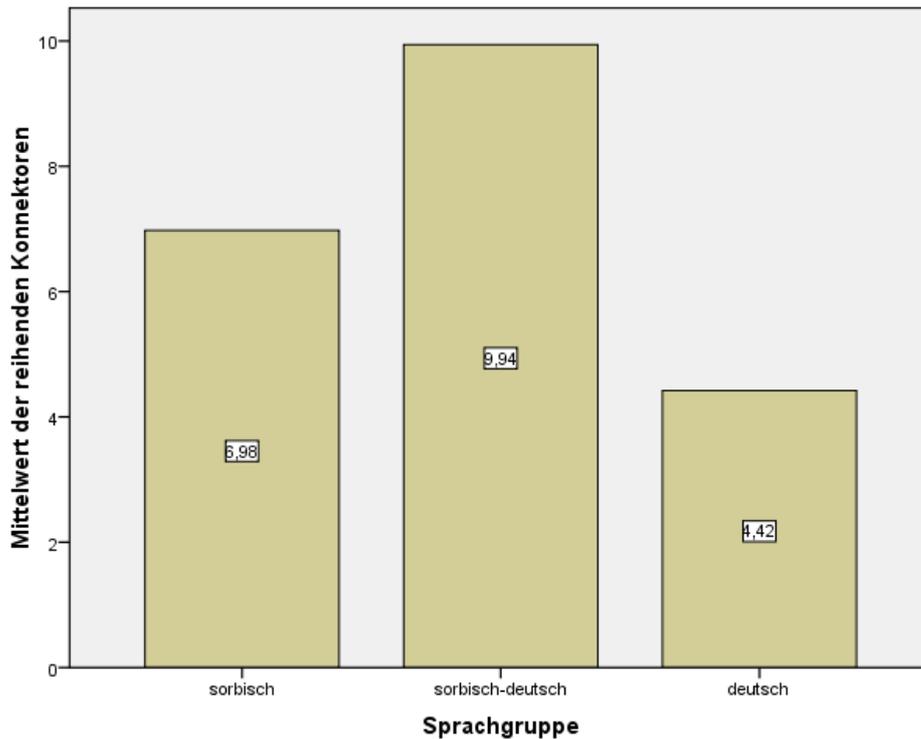


Abbildung 45: Gebrauch reihender Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Im Vergleich der reihenden Konjunktionen in beiden Schuljahren zeigt sich eine Stagnation bei diesem Phänomen in allen Sprachgruppen; dies ist erwartungskonform, da die Schüler(innen) der Sprachgruppen 1 und 2 im ersten Schuljahr bereits nahe 100% lagen. Sprachgruppe 3 zeigt einen leichten, nicht signifikanten Zuwachs.

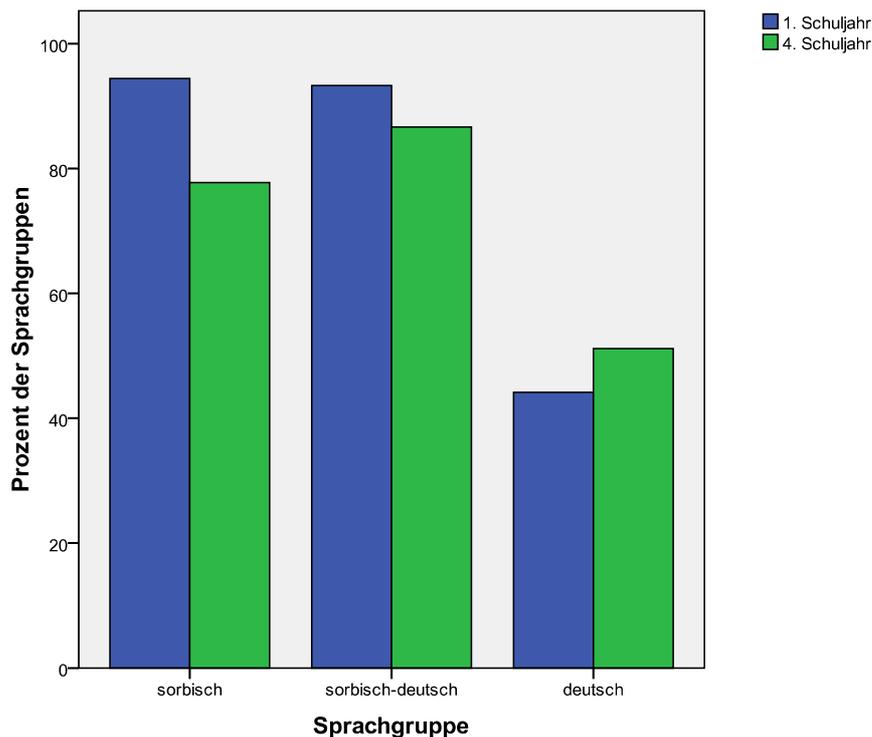


Abbildung 46: Erwerb reihender Satzverbindungen im 1. und 4. Schuljahr nach Sprachgruppen

Beispiel:

Schüler: „To jen hólc jen matki eksperiment čini. Vielleicht, ehm, je to we šuli tajki eksperiment.“

Lehrer: „Što móhł wón to takle činić?“

Schüler: „Ehm, ... ja sće njejsym žan činiła. A to ja njewěm tak genau.“

Lehrer: „Njewěš. Ty tež doma njejsy šće něšto spytała, tajki eksperiment, take sama take jednore?“

Schüler: „Na- haj, ja sym tajka jen činiła. To sym ja jen Gummibärchen do jenej wody, do jenej škleńcy z wodu činiła a tón pon rostł.“

Lehrer: „Tón je rostł?“

Schüler: „Nó, wjetši hodwał.“

Lehrer: „Praj jenož!“

*Schüler. „Haj, ja mam tajku knihu, tón sym ja k narodnimam dóstała. Nic tene narodniny, sondern posledne. A tot am su, ehm, 400 eksperimenty abo wjace ja nywěm tak genau.“
(Experiment)*

Adversative Konjunktionen

Adversative Konjunktionen werden absolut betrachtet im 4. Schuljahr relativ selten verwendet (vgl. Abb. 47). Dies lässt sich aus der Tatsache erklären, dass diese Verknüpfungsmittel eher typisch für die Textsorte Erzählen sind, während es bei den Sachabbildungen eher um beschreibende bzw. erklärende Sprachverwendung geht.

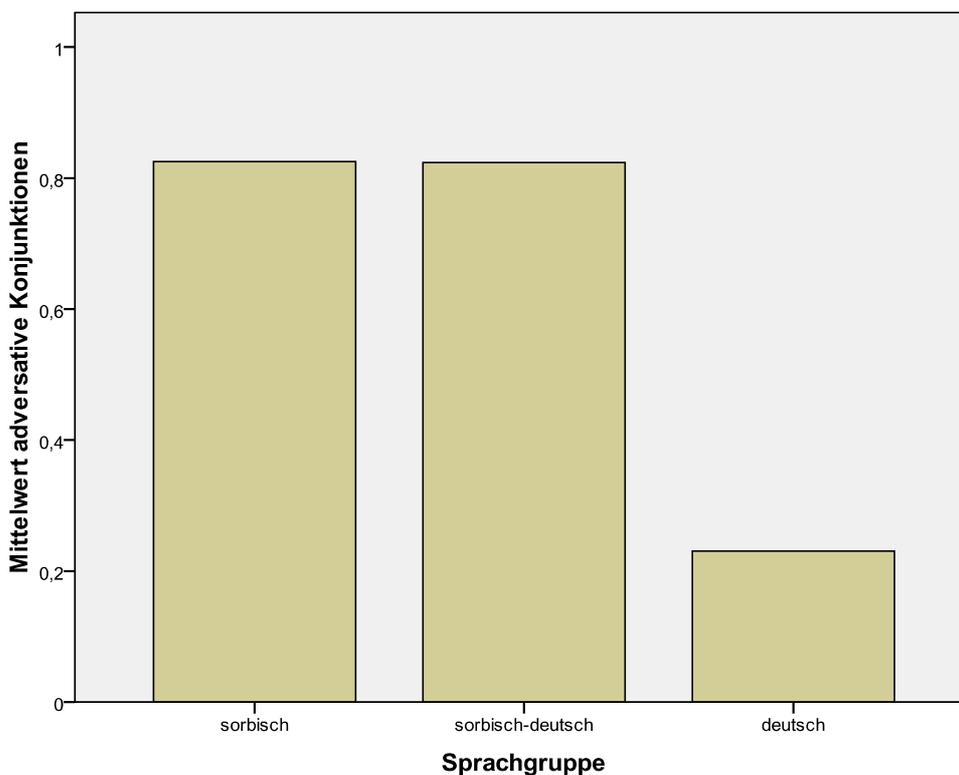


Abbildung 47: Gebrauch adversativer Konnektoren nach Sprachgruppen

Es sind im 4. Schuljahr allerdings mehr Schülerinnen und Schüler, die adversative Konjunktionen im Sorbischen verwenden. Die Sprachgruppe 3 weist signifikant mehr Äußerungen dieser Kategorie auf – aber im ersten Schuljahr haben auch nur 2 % der Sprachgruppe 3 einen solchen Bezug zwischen zwei Aussagen herstellen können, und insofern ist ein Zuwachs leicht erklärlich (vgl. Abb. 48).

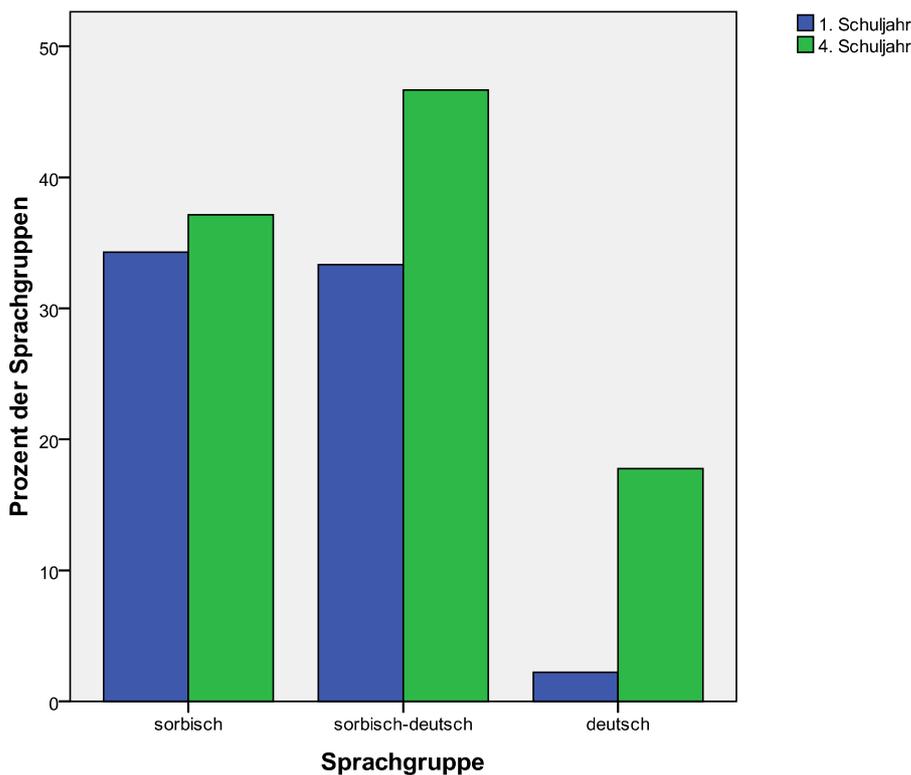


Abbildung 48: Erwerb adversativer Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Beispiel:

*Schüler: „Jow su, ehm, jědźne wotpadki. Te hodweja jow hin dowjezene. A to so jow pon, ehm, hin kwadže abó přeč wrjesne. A to pon jów leži, ha tak, pon rjane što, ehm, so, ehm, do zemje abo tak přeměni a pon ta plastika abo tak. To pon ... ehm, ta folija, abo někajka folija to hróžno dže, **hale** někotre ta wostanu.“ (Müllkippe)*

Subordinierende Konjunktionen

Für die hypotaktischen Sätze im Sorbischen ist wie im Deutschen die Endstellung des Verbs charakteristisch. Solche zusammengesetzten Sätze haben 53,3% der Schüler(innen) im 1. Schuljahr und 77,8% im 4. Schuljahr verwendet. Nach Sprachgruppen differenziert, sind die höchsten Werte²⁵ bei den Sprachgruppen 1 und 2 zu beobachten (Abb. 49). Dieses Ergebnis ist ein Zeichen dafür, dass die zweisprachigen Kinder das Niveau der Sprachgruppe 1 in dieser Kategorie erreicht haben. Die Kinder der Sprachgruppe 3 verwenden hingegen solche Formen relativ selten.

²⁵ Der Unterschied zwischen den Mittelwerten ist statistisch nicht signifikant.

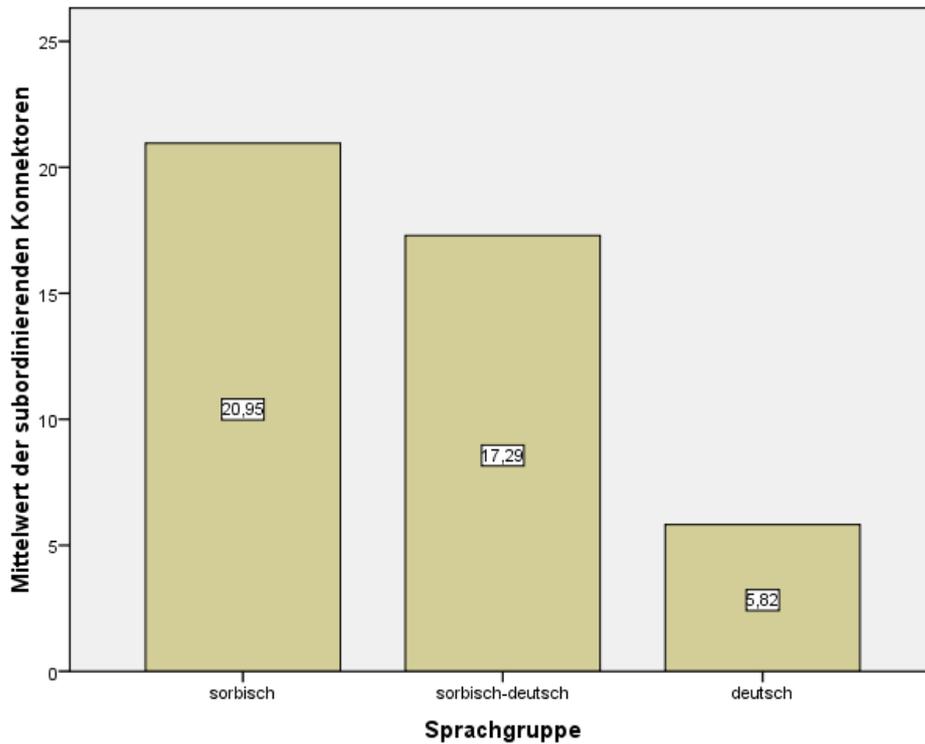


Abbildung 49: Gebrauch subordinierender Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Die Entwicklung dieses Phänomens nach Sprachgruppen vom 1. zum 4. Schuljahr zeigt an, dass die Werte der zweisprachigen und der dominant deutschsprachigen Kinder in dieser Kategorie stark gestiegen sind. Hier wird sich die intensive Sprachförderung im Sorbischen bemerkbar machen. Alle Kinder der Sprachgruppe 1 verwenden im vierten Schuljahr subordinierende Konjunktionen.

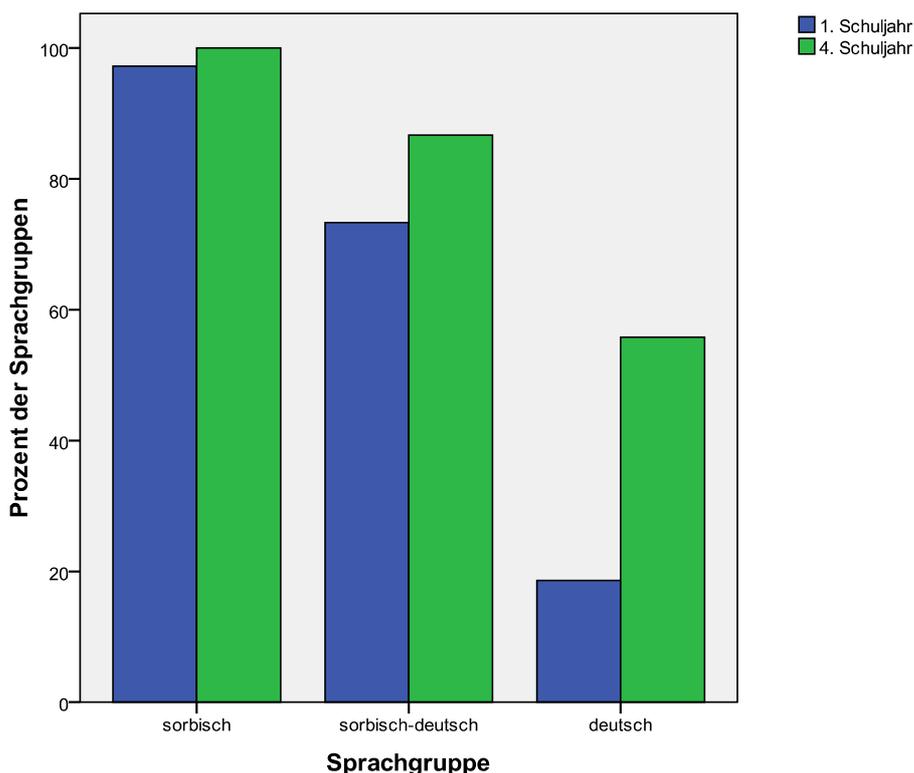


Abbildung 50: Subordinierende Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr

Beispiel:

*Schüler: „ Ja sym XXX A chcem wam k wobrazej lékař rěčeć. Ja widžu jen wobraz, **hdžež** jena žona leži a jen lékař pódla njeje sedži a ju přepytuje, **hač** wona jene džěčo dóstanje. Ta žona chce bestimmt wědžeć, **hač- hač** wona jeno hólca abo holcu dóstanje- ha abo **hač** wona strowa je. Tón lékař hlada na monitor a móže zwěšćić, **hač** wona chora abo **hač** jene džěčo tam je. A **zo by** wón te wobrazy na monitorje widžať, jězdži wón z jenym aparatom přez bruch wot tej žony. Ha prjedy toho wón tajki Gel namaza, **zo by** wón to lěpšo widžeć móht. Ta žona leži jara měrnje a hlada kusk zrudnje a horje na monitor tón. Wona ma při nohach jednu deku. A ... a wona ma ...wona njeje cyle rozhótwana.“ (Ultraschall)*

Relativsätze

Relativsätze stellen die fünfte Erwerbsstufe dar und kennzeichnen fortgeschrittene Lerner. Der Gebrauch der Relativsätze ist im 4. Schuljahr deutlich gestiegen: Er tauchte bei knapp 7% im 1. Schuljahr auf, bei fast 28% der Schülerinnen und Schüler im 4. Schuljahr. Erwartbar sind die in dieser Kategorie erreichten Mittelwerte niedriger als bei den niedriger gewichteten Phänomenen.

Die Sprachgruppe 1 hat auch beim Gebrauch dieses Phänomens mit dem Mittelwert 2,2 am besten abgeschnitten. Danach folgen die Sprachgruppe 2 (m= 0,88) und 3 (m= 0,24). Also

zeigt sich auch an dieser Stelle, dass die komplexeren grammatischen Formen durchaus trennscharf genug sein können, die Sprachgruppen 1 und 2 zu unterscheiden.

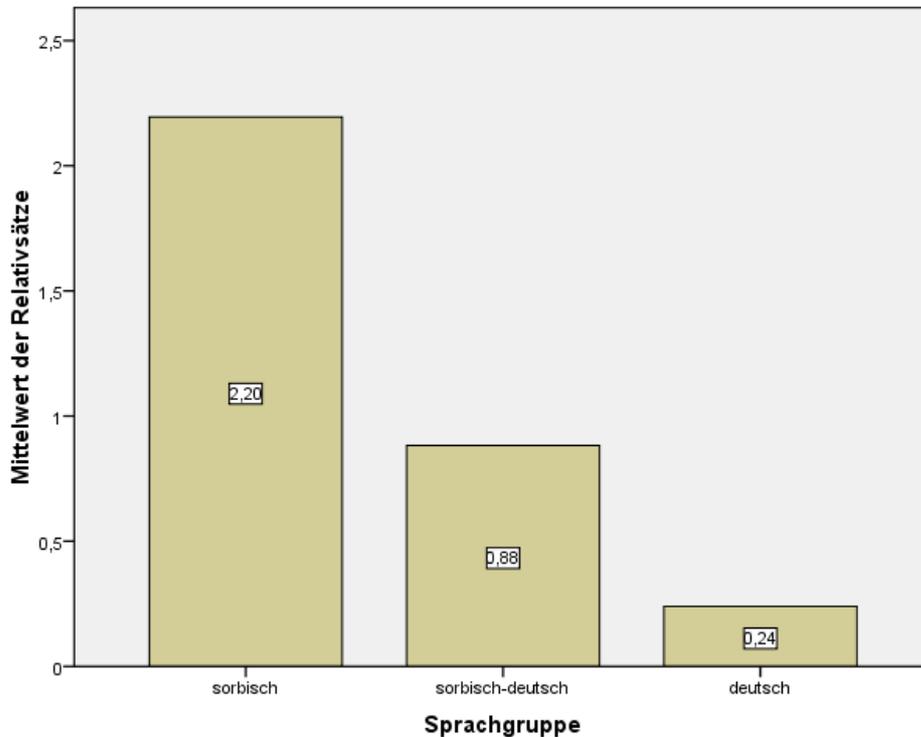


Abbildung 51: Gebrauch der Relativsätze im Sorbischen nach Sprachgruppen

Wenn wir die Ergebnisse der Sprachproben aus dem 1. und 4. Schuljahr vergleichen, offenbart sich trotz der vergleichsweise niedrigen Absolutwerte ein deutlicher Anstieg des Gebrauchs (Abb. 52): In allen Sprachgruppen hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Relativsätze realisieren, vervielfacht. Dies lässt darauf schließen, dass viele Kinder in der Lage sind, sich in der sorbischen Sprache komplex auszudrücken.

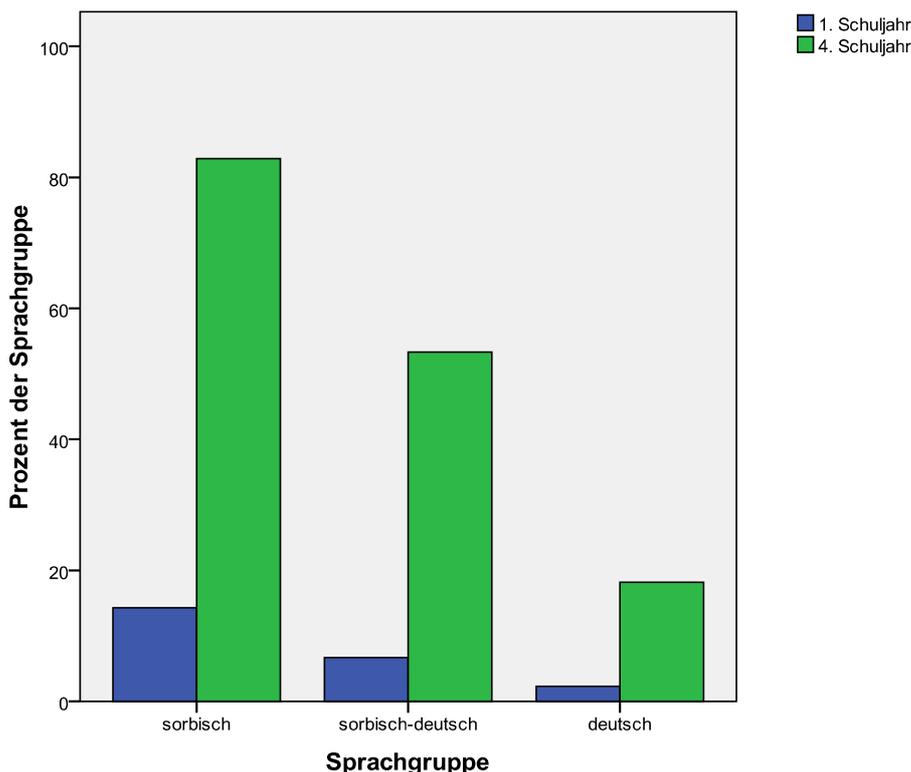


Abbildung 52: Relativsätze im Sorbischen im 1. und 4. Schuljahr

Auch in dieser Kategorie sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen 1 und 2 zu beobachten. Das Ergebnis der Sprachgruppe 3 hat sich zum 4. Schuljahr zwar immens gesteigert, bleibt aber – erwartungsgemäß – hinter dem der Sprachgruppen 1 und 2 zurück.

Beispiel:

*Schüler: „Jowle jo na tynem wobrazu džo wot jeno ... wot jenej žony, **kotrež** chce něšto k jědži měć. Ta žo... žona ma jenu tafličku. Ha na tej stóji: ja sym hlódna. Wona ... ta ma jen Ejmerk, hdyž te ludži bóchu tež jěsć nutř činć, zo sej ta móže pon něšto k jědži kupić.“ (Bettlerin)*

*Schüler: „Ja chcu wam wobrazu... chudy... rěčeć. Ja widžu jenu chudu žonu, **kiž** wot bóka jeno města sedži a ta jo bestimmt němska, dokelž tam jene znamješko jo a steji němsce: ich habe Hunger. Ha tam jo pon tej jen Becher, hdžež móža ludži, **kiž** su dobroćiwe te pjenjezy nutř položiť.“ (Bettlerin)*

Im nächsten Schritt werden die aus den gewichteten Einzelvorkommen aggregierten Werte dargestellt. Die Entwicklung des Umgangs mit Satzverbindungen wird nach Sprachgruppen und Schulzugehörigkeit dargestellt.

2.4.1.1 Die Entwicklung vom 1. zum 4. Schuljahr

Satzverbindungen nach Sprachgruppen

Die Entwicklung anhand der Gesamtwerte offenbart zwei Tendenzen: Zum ersten, dass die Steigerung in den Sprachgruppen 1 und 3 signifikant ist, und zum anderen, dass die Sprachgruppe 3 zu den Sprachgruppen 1 und 2 aufholen konnte. Es besteht zwar weiterhin ein signifikanter Unterschied zu den Sprachgruppen 1 und 2, jedoch konnten die dominant deutschsprachigen Kinder sich im Verhältnis von 64% am Ende des ersten Schuljahres auf 73% im vierten Schuljahr steigern.

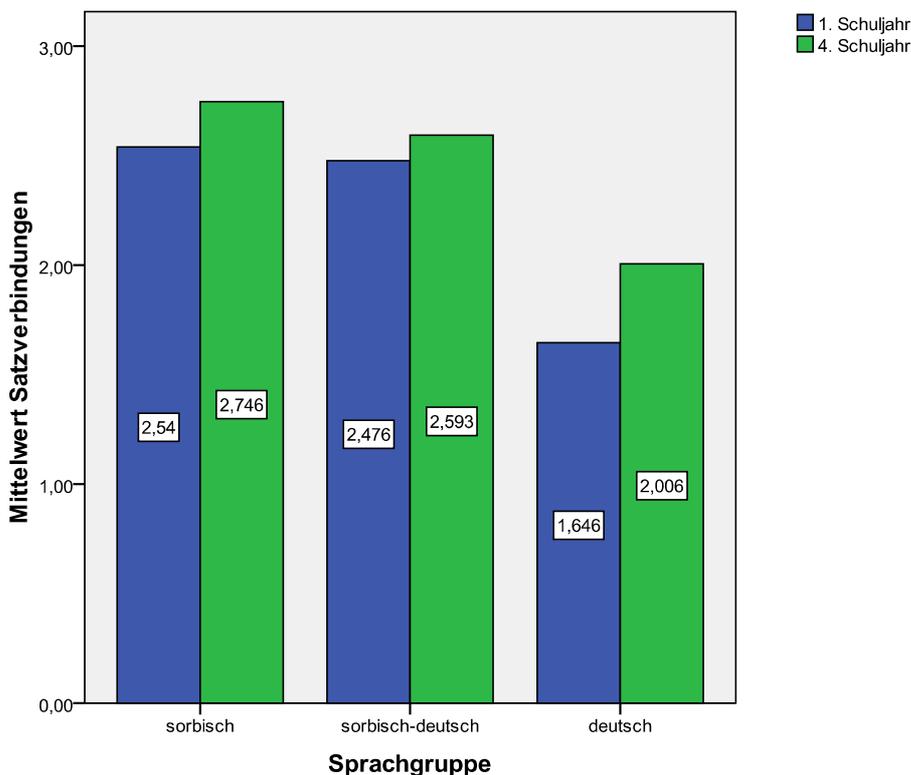


Abbildung 53: Gesamtwert Satzverbindungen nach Sprachgruppen im Sorbischen

Satzverbindungen nach Schulzugehörigkeit

Die Unterscheidung nach Schulzugehörigkeit ergibt insofern bereits bekanntes Bild, als Kemwitz und Radowitz wiederum niedrigere Werte erzielen als die übrigen Schulen (vgl. Abb. 54).

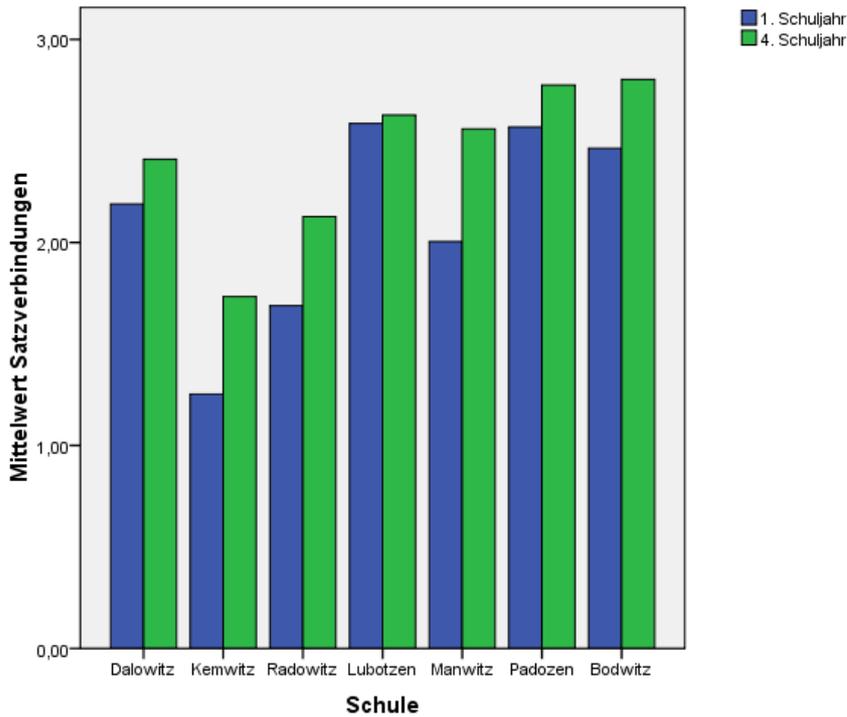


Abbildung 54: Gesamtwert Satzverbindungen im Sorbischen nach Lerngruppen

Das Verhältnis der Lerngruppen zueinander hat sich, wie die folgenden Tabellen zeigen, vom ersten zum vierten Schuljahr kaum verändert:

Satzverbindungen Sorbisch 1. Schuljahr				
Duncan ^{a,b}				
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Kemwitz	26	1,2534		
Radowitz	9	1,6887	1,6887	
Manwitz	10		2,0052	2,0052
Dalowitz	14		2,1900	2,1900
Bodwitz	13			2,4640
Padozen	16			2,5692
Lubotzen	16			2,5861
Signifikanz		,133	,103	,074
Mittelwerte für homogene Untergruppen				

Tabelle 7: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Satzverbindungen Sorbisch im 1. Schuljahr)

Satzverbindungen Sorbisch 4. Schuljahr				
Duncan ^{a,,b}				
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Kemwitz	21	1,7332		
Radowitz	9	2,1270	2,1270	
Dalowitz	13		2,4100	2,4100
Manwitz	21		2,5598	2,5598
Lubotzen	18		2,6284	2,6284
Padozen	14			2,7759
Bodwitz	12			2,8038
Signifikanz		,096	,052	,139
Mittelwerte für homogene Untergruppen				

Tabelle 8: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Satzverbindungen Sorbisch im 4. Schuljahr)

Auffällig ist allenfalls, dass Bodwitz hier den höchsten Mittelwert erzielt, während dies im ersten Schuljahr Lubotzen war. Allerdings bestehen zwischen den beiden Lerngruppen auch im vierten Schuljahr keine signifikanten Unterschiede.

Zusammenfassung

Im Hinblick auf den Gebrauch der Satzverbindungen und die Satzkomplexität lassen sich insbesondere bei den dominant deutschsprachigen Kindern Fortschritte erkennen. Die Kinder der Sprachgruppe 2 erreichen in vielen Kategorien das Sprachniveau der dominant sorbischsprachigen Kinder.

2.4.2 Satzverbindungen im Deutschen

Nachfolgend wird der Stand der Satzverbindungen im Deutschen in der vierten Klasse den Ergebnissen aus der ersten Klasse gegenübergestellt. Aus den beiden Datensätzen wurden aggregierte Werte gebildet und nach Sprachgruppe und Schulzugehörigkeit differenziert verglichen.

Satzverbindungen nach Sprachgruppen

Wie die folgende Grafik zeigt, ist bei kaum ausgeprägten Unterschieden zwischen den Sprachgruppen jeweils eine Stagnation zu beobachten. Es zeigen sich zu keinem Erhebungszeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

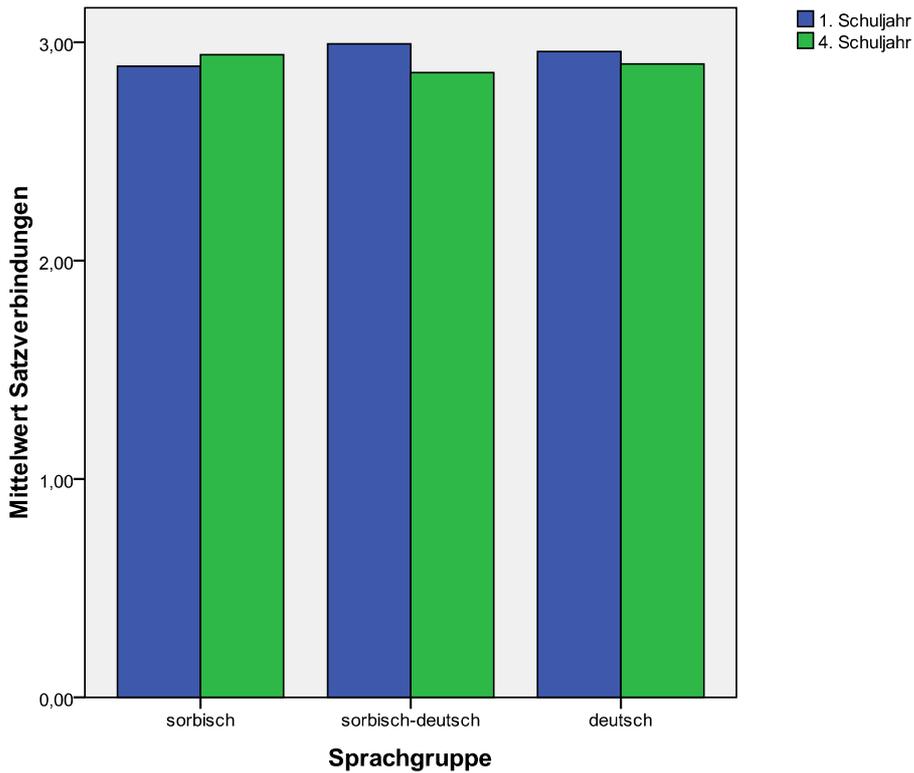


Abbildung 55: Gesamtwert Satzverbindungen im Deutschen nach Sprachgruppen

Bevor diesem Phänomen stagnierender Werte im Deutschen auf den Grund gegangen wird, wurde überprüft, ob es sich bezüglich der Lerngruppen ebenfalls stellt.

Satzverbindungen nach Schulzugehörigkeit

Die Antwort ist: im Prinzip ja. Die Stagnation kann in allen Lerngruppen beobachtet werden. In Radowitz werden im vierten Schuljahr erneut die höchsten Werte erzielt.

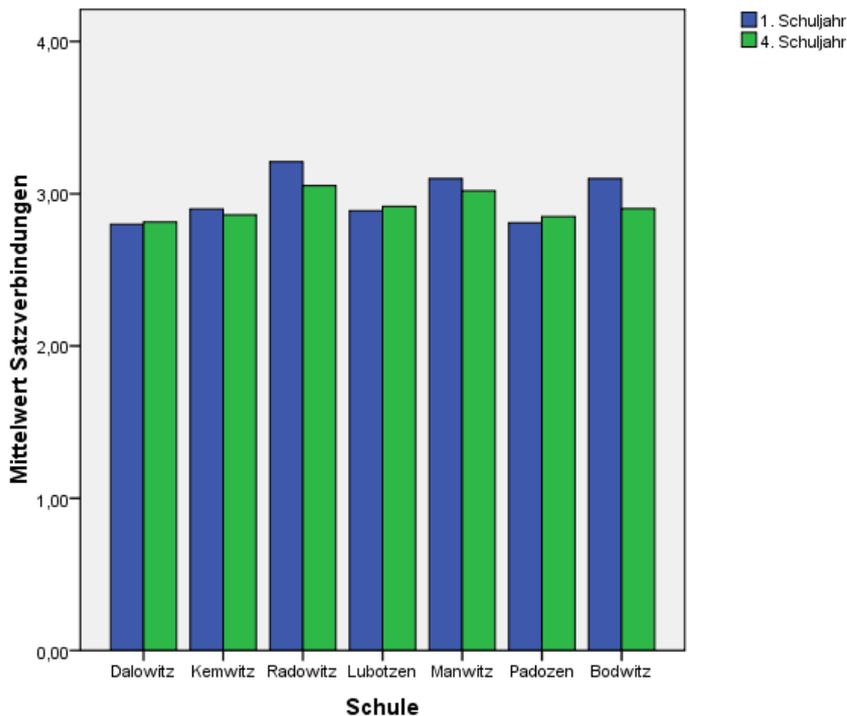


Abbildung 56: Gesamtwert Satzverbindungen im Deutschen nach Lerngruppen

Die Überprüfung auf Gruppenhomogenität zeigt, dass Radowitz und Bodwitz, Lubotzen und Manwitz zur Gruppe mit hohen Werten gehören, dies allerdings bei einer geringen Trennschärfe zwischen den homogenen Untergruppen.

Da die Unterschiede zwischen den Schulen über die beobachtete Zeit – und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslage der Schüler(innen) – relativ stabil bleiben, ist es zu empfehlen, eine *interne* vertiefte vergleichende Betrachtung mit Blick auf Merkmale des Unterrichts vorzunehmen, die zu der erzeugten Differenz möglicherweise beitragen. Dies kann nur mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen und Gesprächen mit den Beteiligten geschehen.

Satzverbindungen Deutsch 4. Schuljahr				
Duncan ^{a,b}				
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Dalowitz	13	2,8149		
Padozen	14	2,8501	2,8501	
Kemwitz	21	2,8616	2,8616	
Bodwitz	9	2,9019	2,9019	2,9019
Lubotzen	18	2,9174	2,9174	2,9174
Manwitz	17		3,0193	3,0193

Radowitz	9			3,0533
Signifikanz		,275	,069	,096
Mittelwerte für homogene Untergruppen				

Tabelle 9: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Satzverbindungen Deutsch im 4. Schuljahr)

Wie lässt sich die Stagnation im Deutschen erklären? Ein Blick auf die dichotom codierten Einzelphänomene zeigt, dass wir es hier mit einem Deckeneffekt zu tun haben: Von den hoch gewichteten Phänomenen der Skala sind es nur adversative Konnektoren und Relativsätze, die im ersten Schuljahr noch nicht von 100% der Kinder verwendet wurden. Zu diesen beiden Einzelphänomenen lässt sich jedoch jeweils ein starker Zuwachs beobachten²⁶. Dies zeigt, dass auch im Bereich der Satzverbindungen Entwicklungen stattgefunden haben. Für den Anschluß der Sprachbildung in der Sekundarstufe I und ihre Evaluation führt dies zu dem Schluß, dass die Auswertung entwicklungsensitivere Aspekte zur Beurteilung des mündlichen Sprachstandes berücksichtigen muss.

2.4.3 Sprachvergleichende Zusammenfassung

Wie Abb. 57 zeigt, bestätigt sich in der Auswertung die Annahme, dass in allen drei Sprachgruppen und zu beiden Erhebungszeitpunkten die im Deutschen erreichten Werte signifikant höher liegen als im Sorbischen. Es gibt einen positiven Trend mit Blick auf die Balance zwischen den Sprachen. Die im Deutschen und Sorbischen erreichten Werte nähern sich in allen Sprachgruppen einander an. Die Sprachgruppe 1 erreicht im 4. Schuljahr im Sorbischen 94% (statt 88%) des im Wertes im Deutschen, die Sprachgruppe 2 erreicht 90% (statt 82%) und die Sprachgruppe 3 kommt auf 68% (statt 54%).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in beiden Sprachen Entwicklungen stattgefunden haben. Obzwar sich diese im Deutschen nicht sicher durch das Instrument abbilden lassen, ist festzuhalten, dass eine Angleichung der erreichten Werte in beiden Sprachen stattgefunden hat. In diesem Aspekt der Sprachfähigkeiten kam man demnach in allen drei Sprachgruppen im Verlauf der Grundschulzeit einer balancierten Zweisprachigkeit näher.

²⁶ Adversative Konnektoren: Von 41% auf 64% der Schülerinnen und Schüler; Relativsätze: Von 36% auf 76% der Schülerinnen und Schüler

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

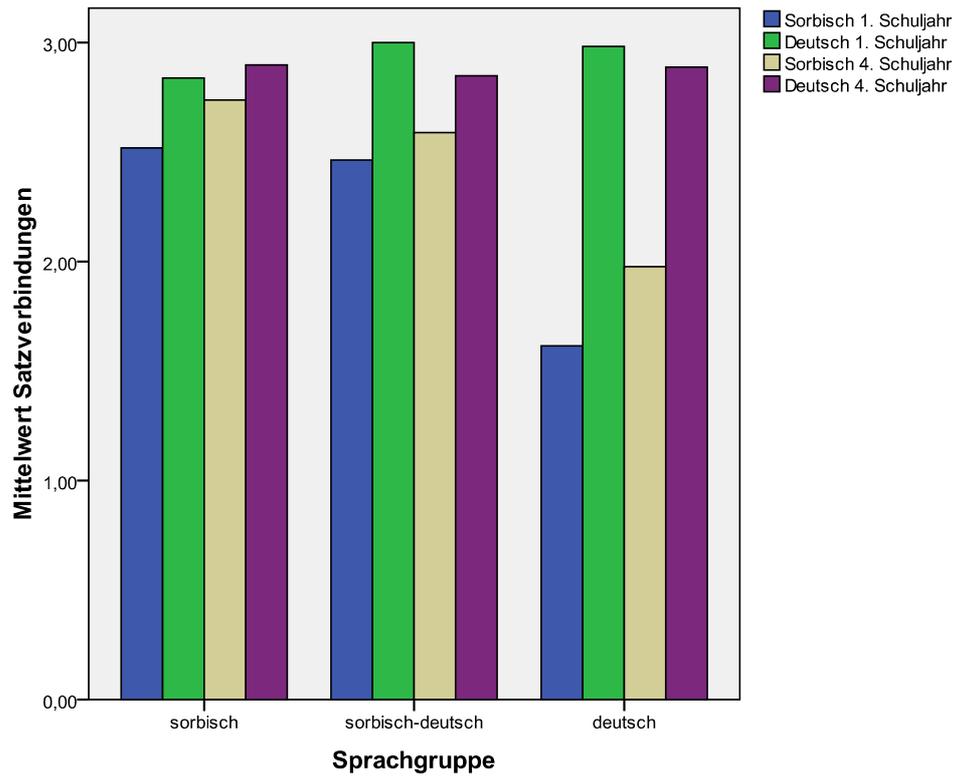


Abbildung 57: Sprachvergleich Satzverbindungen im 1. und 4. Schuljahr

2.5 Gebrauch des Substantivs im Sorbischen

Im Rahmen des „Hamburger Verfahrens zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger“ (HAVAS-5) (vgl. Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim, 2003) hat sich erwiesen, dass die Kasusflexion der Nomen insbesondere in den slawischen Sprachen Aussagen über den Sprachstand erlaubt. Aus diesem Grund wurde diese Kategorie auch im Sorbischen erhoben. Außer den aus der deutschen Sprache bekannten vier Fällen (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) besitzt das Sorbische noch einen 5. (Instrumentalis), 6. (Lokativ) und 7. Fall (Vokativ). Der 5. und 6. Fall stehen im Sorbischen nur nach bestimmten Verhältniswörtern: der Instrumental am häufigsten nach „z“ (dt. mit, aus, von) und der Lokativ nach „w(e)“ (dt. in). Der Vokativ ist eine spezielle Rufform, um jemanden direkt anzureden. Meist ist er mit dem 1. Fall formgleich. Deswegen wird der Vokativ in der Untersuchung nicht berücksichtigt.

In diesem Kapitel wird der Kasusgebrauch in der zweiten Sprachprobe (am Ende der ersten Klasse) und in der fünften Sprachprobe (in der vierten Klasse) verglichen. Die Daten wurden als 0 und 1 (nicht vorhanden und vorhanden) kodiert.

Überblick über die Verteilung der Kasus

Abbildung 58 bietet einen Überblick darüber, wieviel Prozent der Gesamtgruppe die jeweiligen Kasus im ersten und vierten Schuljahr verwenden.

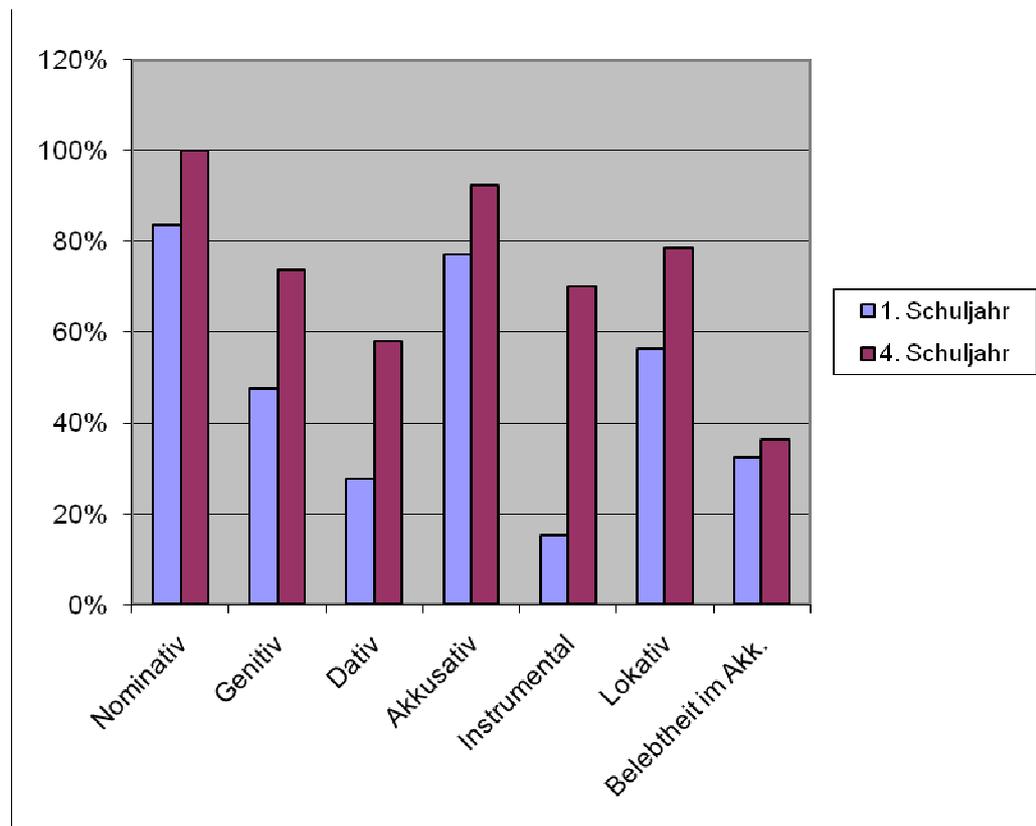


Abbildung 58: Erwerb der einzelnen Kasus für die Gesamtgruppe

Es ist ein deutlicher Zuwachs aller Kasus außer der Belebtheit²⁷ im Akkusativ zu erkennen.

Am häufigsten werden der Nominativ und Akkusativ verwendet. Im 1. Schuljahr verwendeten 84% der Kinder den *Nominativ*; im 4. Schuljahr erhöht sich der Anteil auf 100%. Wie die Abbildung darstellt, gibt's es in der vierten Klasse keinen Unterschied beim Gebrauch dieses Kasus zwischen den Sprachgruppen. Ein signifikanter Zuwachs zwischen den Sprachproben lässt sich nur bei den dominant deutschsprachigen Kindern ausweisen.

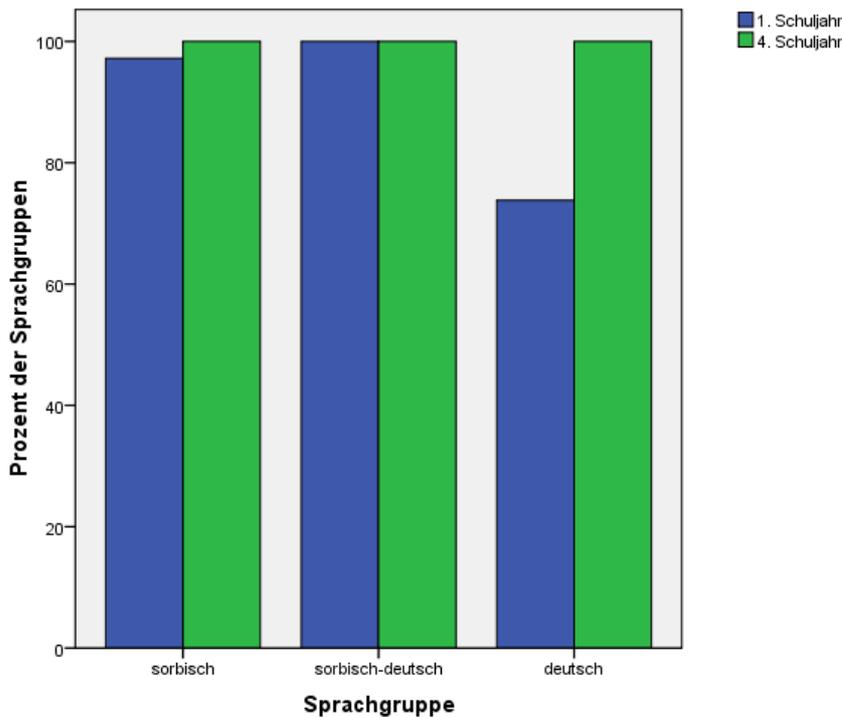


Abbildung 59: Erwerb des Nominativs im Sorbischen nach Sprachgruppen

Der *Akkusativ* wird in der ersten Klasse von 77% der Kinder, in der vierten Klasse von 92,5% der Kinder gebraucht. Betrachtet man die Verwendung des Akkusativs nach Sprachgruppenzugehörigkeit, ergibt sich folgendes Bild: Die dominant sorbischsprachigen und die zweisprachigen Kinder erreichen gleiche Werte, der Zuwachs zwischen den Sprachproben ist nicht signifikant. Obwohl sich die Ergebnisse der Kinder aus deutschen Elternhäusern in der fünften Sprachprobe deutlich gesteigert haben, weisen sie beim Akkusativgebrauch einen signifikant niedrigen Wert als die anderen Gruppen auf.

²⁷ Die Kategorie der Belebtheit/ Bezug auf Menschen spielt in allen Genussystemen eine Rolle. Die wichtigste Differenzierung in der Grammatik ist die Unterscheidung „belebt/ unbelebt“ (oft zu verstehen als menschlich/ nichtmenschlich). Das Deutsche kennt zwei Fragewörter „wer“ und „was“, formal Maskulin und Neutrum („der“ und „das“). Sie werden für Menschen und Dinge verwendet. In den slawischen Sprachen zeigen nur die belebten maskulinen Substantive einen Nominativ/ Akkusativ-Unterschied. Bei den belebten maskulinen Substantiven gleicht der 4. Fall (Akkusativ) dem 2. (Genitiv), z.B. „*zahroda nana*“ (dt. der Garten des Vaters) (2. Fall), „*Jan nana wota*“ (dt. Jan ruft den Vater). Bei den unbelebten männlichen Substantiven gleicht der 4. Fall dem 1. (Nominativ), z.B. *to je spěw* (dt. Das ist ein Lied)

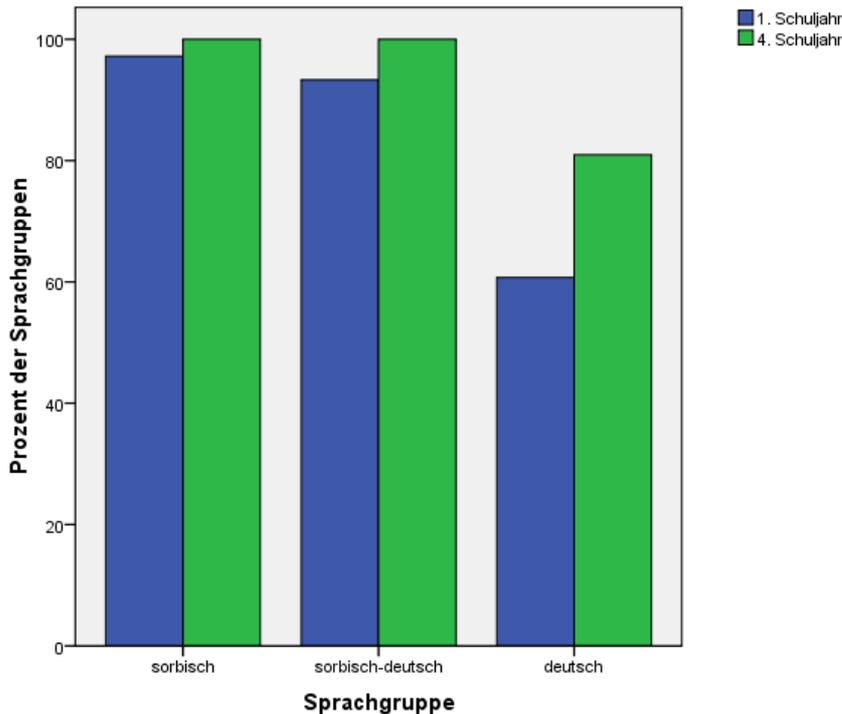


Abbildung 60: Erwerb des Akkusativs im Sorbischen nach Sprachgruppen

Im Vergleich mit dem Nominativ und dem Akkusativ wird der *Genitiv* seltener verwendet, was auch dem allgemeinen Sprachgebrauch entspricht. Am Ende der ersten Klasse hat fast die Hälfte (47,7%) der Gesamtgruppe diese Form benutzt. In der 4. Klasse steigt der Wert auf 74%. Wie Grafik 61 zeigt, ist ein markanter Zuwachs in allen Sprachgruppen zu verzeichnen. Im 1. Schuljahr gab es noch einen Unterschied zwischen den Sprachgruppen 1 und 2; dieser ist im 4. Schuljahr verschwunden. Auch die Kinder aus deutschsprachigen Elternhäusern haben sich in der Genitivverwendung deutlich verbessert. Trotzdem haben sie das Niveau der dominant sorbischsprachigen und zweisprachigen Kinder nicht erreicht.

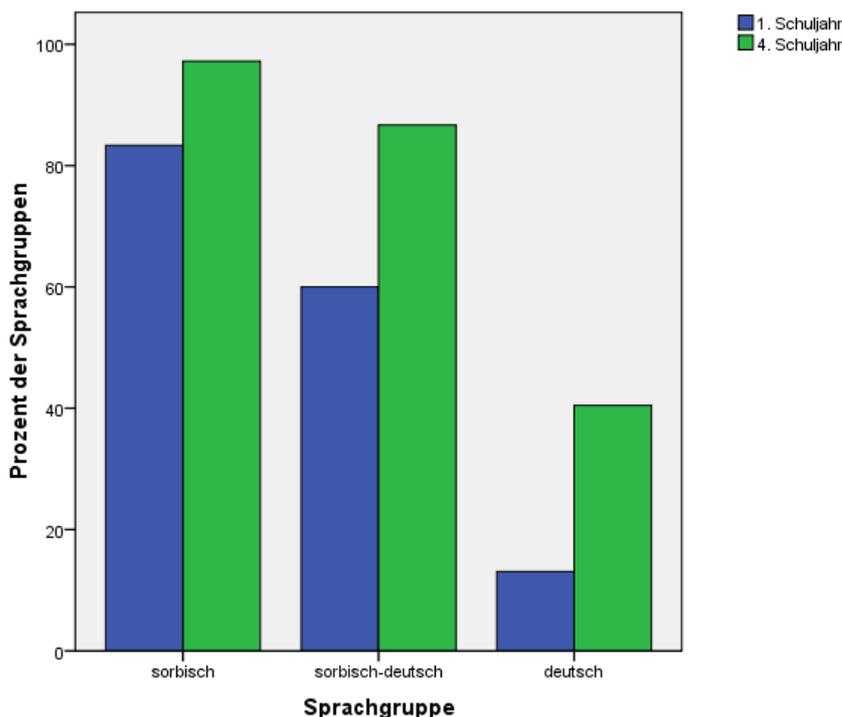


Abbildung 61: Erwerb des Genitivs im Sorbischen nach Sprachgruppen

Der *Dativ* kommt insgesamt seltener²⁸ als die bereits dargestellten Kasus vor: Im 1. Schuljahr beträgt der Anteil 27,6%, im 4. Schuljahr haben doppelt so viele Kinder der Gesamtgruppe diese Form gebraucht (58%). Wie der Abbildung 62 zu entnehmen ist, hat eine deutliche Entwicklung im Dativgebrauch bei allen Sprachgruppen stattgefunden. Auch hier sind keine signifikanten Unterschiede zwischen sorbisch aufgewachsenen und bilingualen Kindern zu bemerken. Das Ergebnis der Sprachgruppe drei unterscheidet sich erneut deutlich: der Dativ lässt sich im 4. Schuljahr bei nur ca. 20 % der Kinder nachweisen. Innerhalb der Sprachgruppe betrachtet, ist dieses Ergebnis ein deutlicher Fortschritt, denn in der ersten Klasse haben nur zwei der dominant deutschsprachigen Kinder den Dativ verwendet.

²⁸ Das gleiche Ergebnis wurde auch im Bericht von 2007 berichtet. Es wurde damit begründet, dass der Akkusativ als Kasus von den Bildimpulsen häufiger evoziert wird als der Dativ.
Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

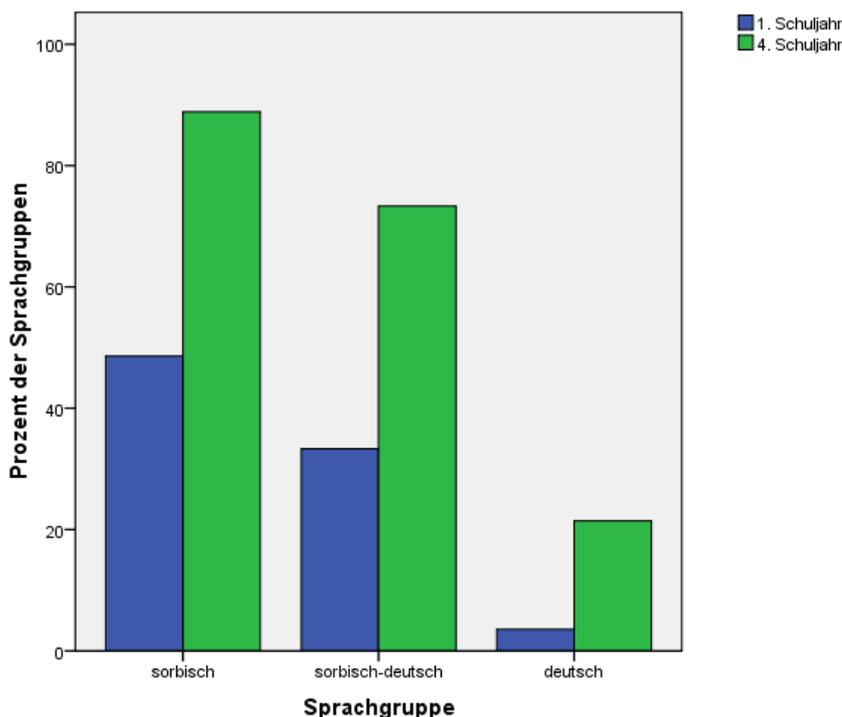


Abbildung 62: Erwerb des Dativs im Sorbischen nach Sprachgruppen

Im Vergleich mit der Sprachprobe aus dem ersten Schuljahr ist der Gebrauch des *Instrumentalis* in der fünften Sprachprobe stark gestiegen: von 15,3% auf 70% für die Gesamtgruppe. Grafik 63 zeigt erneut das bereits bekannte Bild: Die Sprachgruppen 1 und 2 befinden sich auf einem Niveau, die Sprachgruppe 3 ist immer noch unterlegen. Dennoch ist auch hier ein bedeutender Fortschritt erreicht.

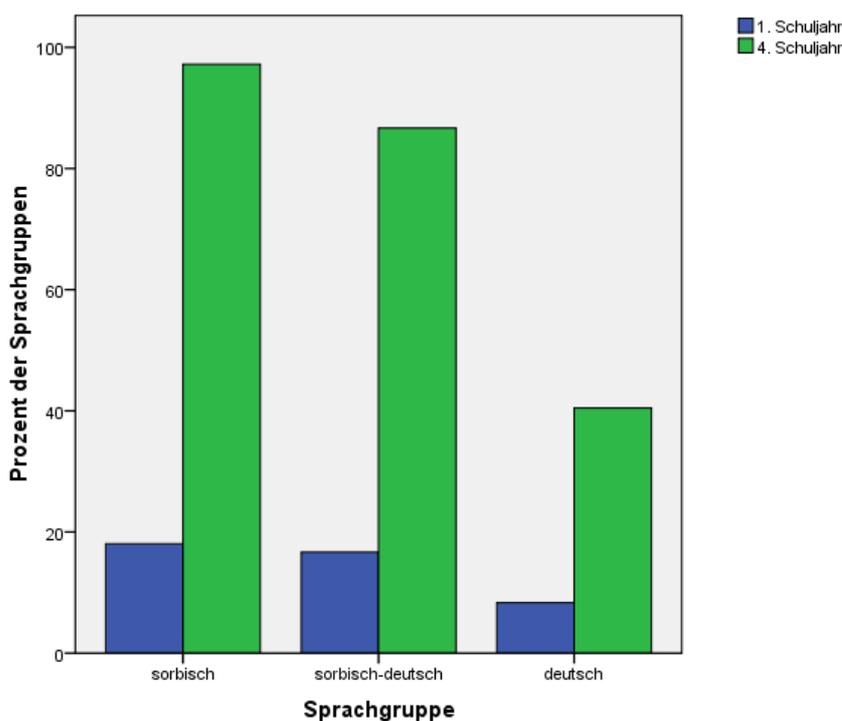


Abbildung 63: Erwerb des Instrumentalis im Sorbischen nach Sprachgruppen

Auch beim *Lokativ*gebrauch sind signifikante Unterschiede zwischen den Sprachproben zu erkennen (Abb.: 64). Der Anteil für die Gesamtgruppe ist von 56% auf 78,5% gestiegen. Von den sorbisch und den zweisprachig aufgewachsenen Kindern wurde die Form am Ende der ersten Klasse schon recht oft verwendet; auch in der vierten Klasse sind noch signifikante Unterschiede zwischen den Sprachgruppen vorhanden. Die besten Ergebnisse erzielten die Kinder aus sorbischsprachigen Familien. In der Sprachgruppe 3 ist der Zuwachs – vom niedrigen Niveau ausgehend – deutlich größer als in den anderen Gruppen; der Wert hat sich in der vierten Klasse verdoppelt (auf 57%). Bei den Sprachgruppen 1 und 2 sind die Abstände geringer (von 89% auf 100%; von 72% auf 88%).

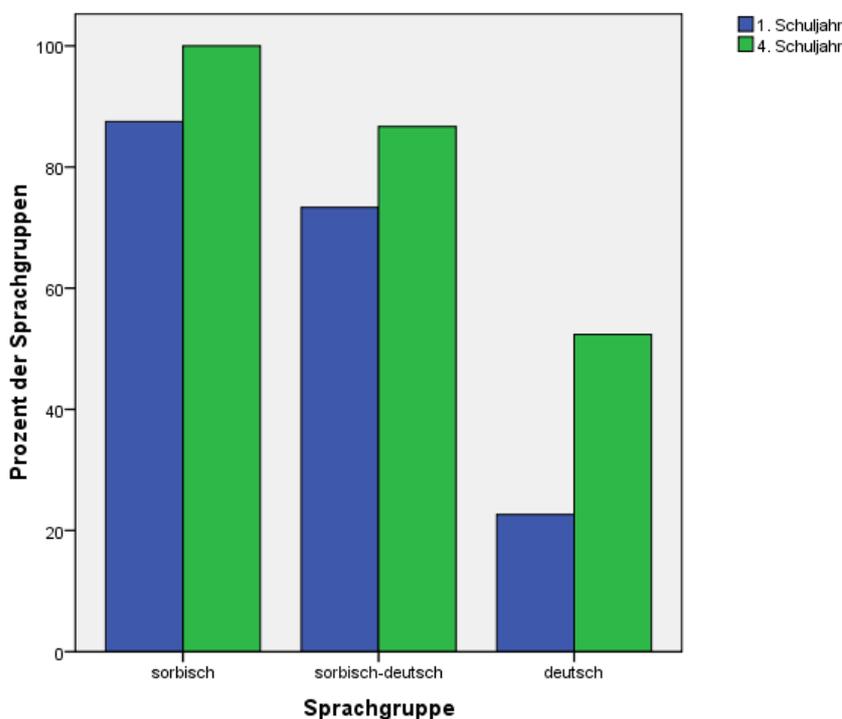


Abbildung 64: Lokativ im Sorbischen nach Sprachgruppen

Die letzte berücksichtigte Kategorie ist *die Belebtheit im Akkusativ*. Beim Gebrauch dieses Kasusphänomens ist eine Stagnation bei allen drei Sprachgruppen zu beobachten. Im 4. Schuljahr erhöht sich der Anteil der Kinder, die die Belebtheit im Akkusativ verwenden, von 36,4% auf 40%. Bei den Sprachgruppen 1 und 3 ist keine Bewegung in dieser Kategorie zu verzeichnen. Die Werte der sorbisch aufgewachsenen Kinder verblieben auf hohem Niveau; die der deutschsprachigen auf niedrigem Niveau. Die Kinder aus bilingualen Familien haben die Form deutlich weniger geäußert als in der ersten Sprachprobe; dies aber muss als ein Ausreißer der Datenerhebung betrachtet werden.

Gründe für die geringen Vorkommen können bei der Auswahl der Bildimpulse für das erste und vierte Schuljahr liegen. Die Bilder der Geschichte „Katze und Vogel“ haben mehr

Möglichkeiten gegeben, die Kategorie „Belebtheit im Akkusativ“ zu gebrauchen. Die in der vierten Klasse verwendeten Bilder hingegen zeigen Motive, die den Gebrauch der Form nicht unbedingt nahelegen.

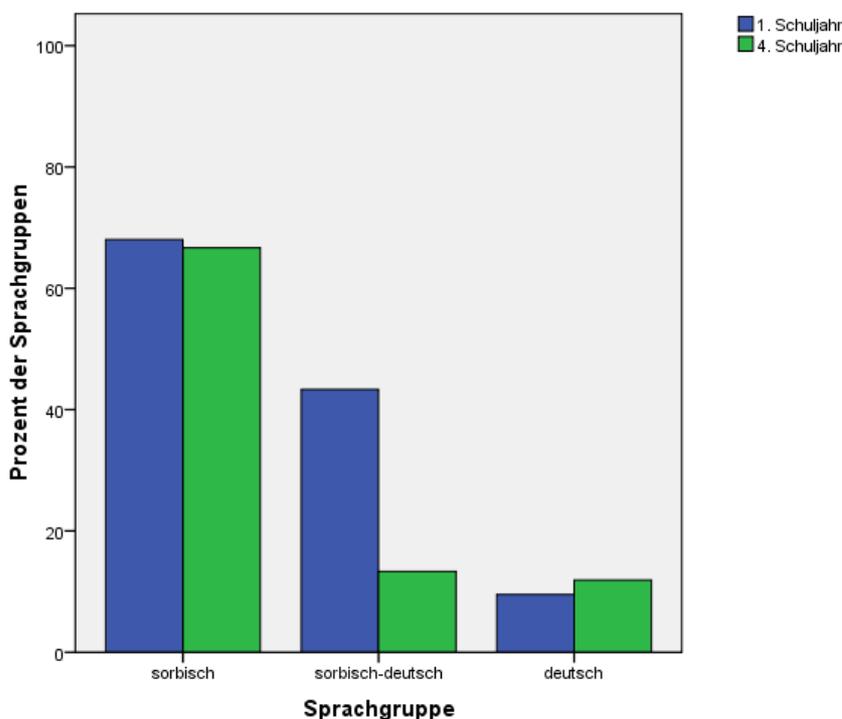


Abbildung 65: Belebtheit im Akkusativ nach Sprachgruppen

Im Folgenden werden die Gesamtwerte, welche die Differenziertheit des Kasusgebrauchs darstellen, nach Geschlecht, Sprach- und Lerngruppe analysiert.

Kasusgebrauch nach Geschlecht

In den beiden Sprachproben lassen sich – wie dies zu erwarten ist – keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellen: beide Gruppen haben Fortschritte erzielt und verfügen über gleich hohe Kompetenz.

Kasusgebrauch nach Sprachgruppen

Die Unterscheidung nach Sprachgruppen ergibt das differenzierte Bild, das nach der Detaildarstellung zu erwarten ist. Bei allen Sprachgruppen hat es während der drei Jahre zwischen den Datenerhebungen deutliche Fortschritte gegeben; die Kompetenz der zweisprachigen Kinder nähert sich der der Schüler(innen) aus den sorbischsprachigen Familien an. Zugleich bleibt ein klarer Abstand zwischen diesen Sprachgruppen und der Sprachgruppe 3 erhalten.

Kasusgebrauch nach Schulen

Betrachtet man den Kasusgebrauch nach Schulzugehörigkeit (Abb.: 66), so bekommt man ein positives Bild: In allen sieben untersuchten Schulen ist ein Fortschritt in dieser Kategorie zu verzeichnen. Die Zuwächse sind signifikant.

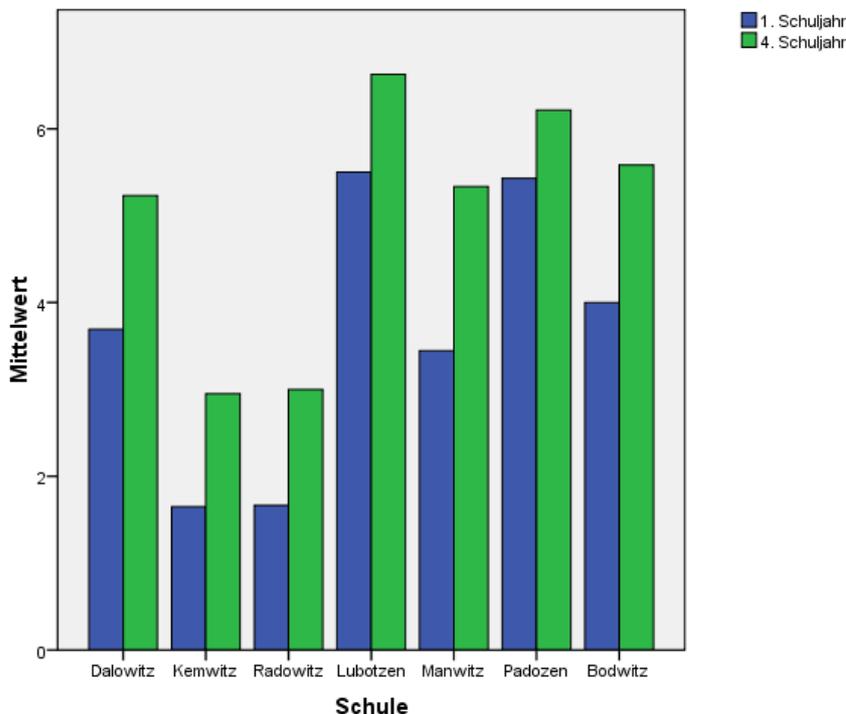


Abbildung 66: Wert Kasus im Sorbischen nach Schulen

Die Schulen lassen sich im Hinblick auf das Kasusvorkommen in drei Gruppen aufteilen (vgl. Tab.: 10). Die erste bilden Padozen²⁹ und Lubotzen; sie erzielen die besten Werte, sowohl am Ende der ersten Klasse als auch in der vierten Klasse. Es sei daran erinnert, dass die Sprachgruppenzusammensetzung in diesen Schulen unterschiedlich ist: In Lubotzen stammen knapp 90% der Schüler(innen) aus dominant sorbischsprachigen Familien; in Padozen handelt es sich um eine heterogene Lerngruppe: nur die Hälfte der Schüler(innen) sind in sorbischsprachigen Familien aufgewachsen, 37,5% gehören zu Sprachgruppe 2 und 12,5% bilden die Sprachgruppe 3. Die nächste Untergruppe bilden Dalowitz, Manwitz und Bodwitz. Wie die Tab. 10 und 11 zeigen, bestand in der ersten Klasse eine bessere Trennschärfe zwischen den Untergruppen als in der vierten. Im vierten Schuljahr ist kein bedeutender Unterschied zwischen der ersten (Padozen und Lubotzen) und der zweiten Untergruppe (Bodwitz, Manwitz und Dalowitz) mehr erkennbar. Die Ergebnisse der fünf Schulen nähern sich also allmählich an.

²⁹ Padozen hat auch in den Sprachproben 1 und 2 die höchsten Werte (deutlich über den Durchschnittswert) erreicht. (vgl. Bericht 2007: 118)

Die dritte Untergruppe bilden Radowitz und Kemwitz. Auch hier ist ein deutlicher Zuwachs bis zur vierten Klasse festzustellen. Die Mittelwerte dieser Schulen haben sich innerhalb von drei Jahren fast verdoppelt. Dass die Werte im Vergleich mit den anderen Schulen dennoch relativ niedrig blieben, war voraussehbar: Kinder aus Radowitz sind alle in dominant deutschsprachigen Familien aufgewachsen. Kemwitz ist durch Heterogenität der sprachlichen Hintergründe gekennzeichnet: ca. 70% der Schüler(innen) sind aus deutschen Familien, ca. 10% aus sorbisch-deutschen und ca. 20% aus sorbischen. Auch darf nicht vergessen werden, dass die Schule Kemwitz die größte Klasse (26 Schüler/innen)³⁰ hat. Dieser Faktor kann auch die Schülerleistungen negativ beeinflussen. Betrachtet man den Kasusgebrauch in Kemwitz nach Sprachgruppen, stellt man fest, dass die Entwicklung der ersten Sprachgruppe auf dem gleichen Niveau mit den Schulen Bodwitz, Manwitz, Padozen verläuft. Die Ergebnisse der Sprachgruppe 2 sind signifikant niedriger als der Sprachgruppe 1 und deutlich höher als der Sprachgruppe 3. Der Vergleich der beiden Sprachproben ergibt ein positives Bild: die Zuwächse in der Kategorie „Kasusgebrauch“ sind bei allen Sprachgruppen in Kemwitz festzuhalten.

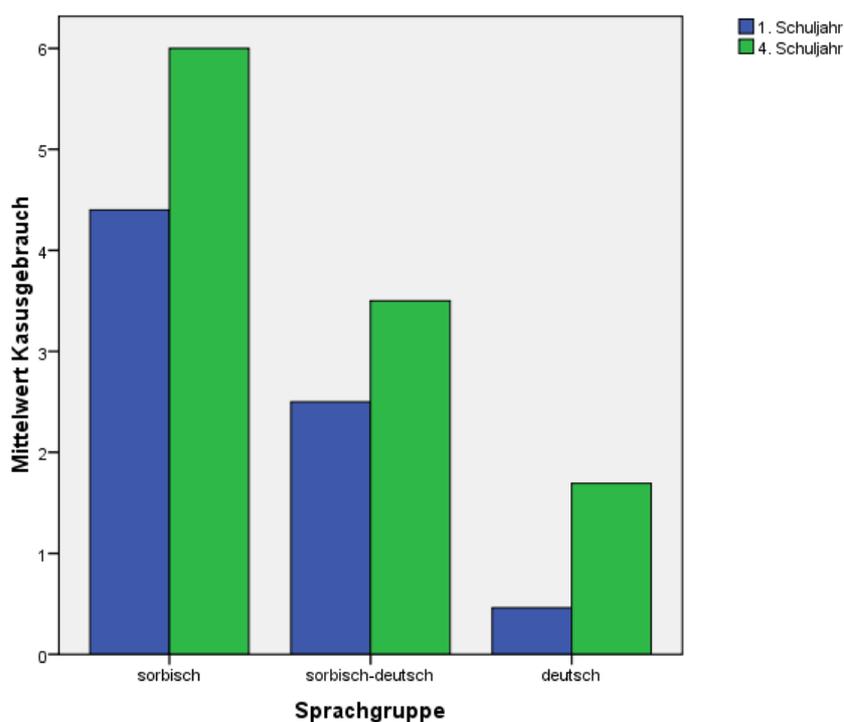


Abbildung 67: Wert Kasus der Schüler(innen) aus Kemwitz nach Sprachgruppen

Kasusgebrauch 1. Schuljahr

³⁰ Die vierte Klasse in Dalowitz besteht aus 14 Schüler(innen), in die vierte Klasse in Radowitz gehen nur 10 Schüler(innen).

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Duncan

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.		
		2	3	1
Radowitz	9	1,67		
Kemwitz	26	1,69		
Manwitz	11	2,82	2,82	
Dalowitz	14		3,57	
Bodwitz	13		3,92	
Padozen	16			5,38
Lubotzen	16			5,50
Signifikanz		,093	,107	,846

Tabelle 10: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Kasus 1. Schuljahr)

Kasusgebrauch 4. Schuljahr

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.		
		2	3	1
Kemwitz	20	2,9500		
Radowitz	9	3,0000		
Dalowitz	13		5,2308	
Bodwitz	12		5,5833	5,5833
Manwitz	21		5,6190	5,6190
Padozen	14		6,2143	6,2143
Lubotzen	18			6,6111
Signifikanz		,925	,093	,079

Tabelle 11: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Kasus 4. Schuljahr)

Zusammenfassung

Es lässt sich zusammenfassen, dass in dem Zeitraum zwischen den beiden Sprachproben eine starke Entwicklung im Kasusgebrauch aller drei Sprachgruppen stattgefunden hat. Die Kinder aus bilingualen Familien haben bei sechs Kasus (außer der Belebtheit im Akkusativ) das fortgeschrittene Niveau der sorbisch aufgewachsenen Kinder erreicht. Die Kinder aus dominant deutschsprachigen Elternhäusern weisen niedrige Werte im Vergleich mit den

Sprachgruppen 1 und 2 auf, was auch zu erwarten war.³¹ Wenn wir aber die Entwicklung betrachten, stellen wir fest, dass sich die Werte der deutschen Kinder markant erhöht haben. Die Ergebnisse können als Hinweis darauf dienen, dass die Kategorie des Kasusgebrauchs einen zuverlässigen Indikator für die Beurteilung der Sprachkompetenz der Lernenden darstellt.

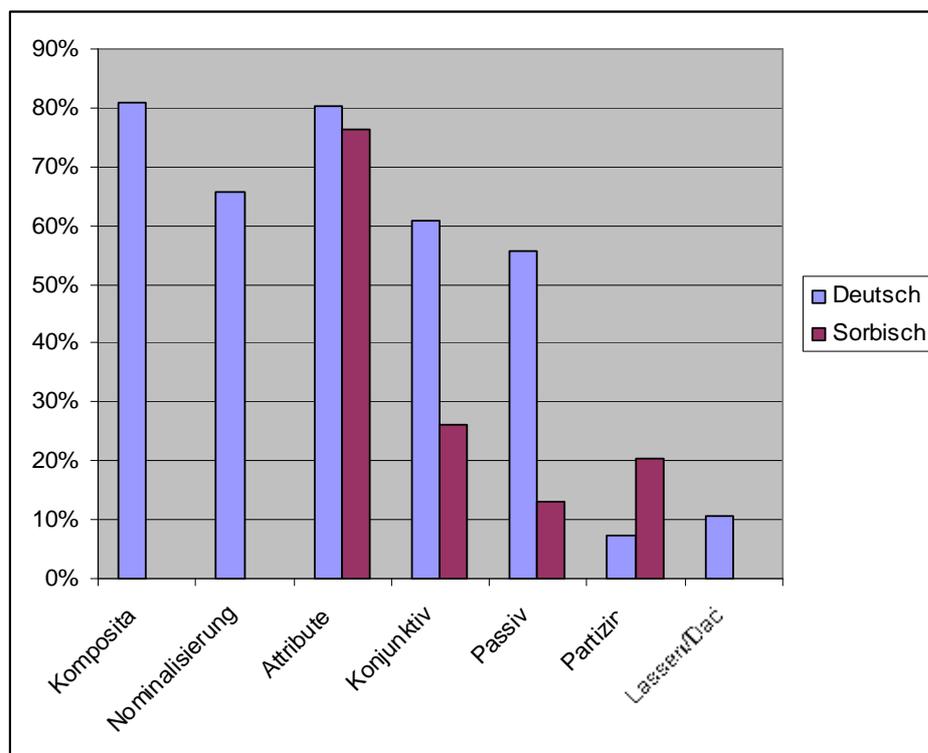
³¹ Wenn wir uns an die Ergebnisse des Berichts von 2007 erinnern, konnte diese Sprachgruppe Substantive kaum deklinieren.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

2.6 Bildungssprachliche Elemente

Bildungssprache ergibt sich aus dem Zusammenspiel von Alltags-, Schul- und Fachsprache, in höherem Alter auch Wissenschaftssprache. Sie hat die Funktion, Fachwissen in sinnstiftende Alltagsdeutungen einzubringen. Das Beherrschen der Bildungssprache ist für den Alltag unverzichtbar, weil mit ihrer Hilfe Sinnzusammenhänge und Informationen verarbeitet werden können. Bildungssprache ermöglicht Zugang jenem Wissen, in dem man sich Bildung aneignet (vgl. Habermas, 1970, 50). Vor diesem Hintergrund hat sich die wissenschaftliche Begleitung entschieden, bildungssprachliche Elemente der Sprachproben im Deutschen und im Sorbischen zu ermitteln, um ein komplexes Bild über den Sprachstand der Schüler(innen) zu erhalten.

Bildungssprache unterscheidet sich von der Umgang- bzw. Alltagssprache durch ihre Ausrichtung an konzeptioneller Schriftlichkeit. Sie unterscheidet sich ferner durch einen fachsprachlichen Wortschatz. Zu den bildungssprachlichen Elementen im Deutschen gehören Komposita, Nominalisierungen, adjektivische Attribute, Konjunktiv, Passiv, Partizip und die Konstruktion „lassen + Infinitiv“. Im Sorbischen wurden alle genannten Elemente überprüft, mit Ausnahme des Kompositums³². Abbildung 68 bietet einen Überblick über den Gebrauch der bildungssprachlichen Elemente in beiden Sprachen im Vergleich:



³² Im Gegensatz zum Deutschen, in dem die Komposition die wichtigste Art der Wortbildung ist, wird die Zusammensetzung in den slawischen Sprachen kaum gebraucht. Statt der Komposita kommen in den slawischen Sprachen adjektivische Attribute plus Substantiv vor. Aus diesem Grund wird diese Kategorie im Sorbischen nicht berücksichtigt.

Abbildung 68: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und Deutschen für die Gesamtgruppe

Nur beim Gebrauch der adjektivischen Attribute gibt es keinen Unterschied zwischen den Sprachen: bei 80,3% der Kinder im Deutschen und 76,2% im Sorbischen taucht dieses Phänomen auf. Beim Gebrauch der Konjunktiv- und Passivkonstruktionen sind die Werte im Deutschen deutlich höher als im Sorbischen: 61% im Deutschen und 26% im Sorbischen bzw. 56% im Deutschen und 13% im Sorbischen. Bei der Verwendung der Partizipien übertreffen die Werte im Sorbischen die Häufigkeit der Verwendung im Deutschen (20% im Sorbischen, und 7% im Deutschen). Der niedrige Wert des Partizipgebrauchs im Deutschen kann dadurch erklärt werden, dass die Schüler(innen) mehrere bildungssprachliche Elemente beherrschen und situationsgemäß einsetzen: Attribute oder Partizipien plus Substativ im Sorbischen können im Deutschen durch Komposita ersetzt werden. Nominalisierungen und die Konstruktion „lassen + Infinitiv“ werden nur im Deutschen verwendet. Bei 65,6% der Kinder sind Nominalisierungen zu finden; der Prozentanteil der Kinder, die „lassen + Infinitiv“ verwendet haben, liegt bei 11%. Komposita werden im Vergleich mit anderen bildungssprachlichen Elementen im Deutschen am häufigsten gebraucht (von 81% der Schüler(innen)). Der hohe Anteil von Komposita war zu erwarten, weil diese Wortbildungsart im Sinne der Sprachökonomie im Deutschen häufig vorkommt.

Durch eine Faktorenanalyse wurde ermittelt, dass bildungssprachliche Elemente in den beiden Sprachen auf zwei Faktoren laden:

Rotierte Komponentenmatrix im Sorbischen ^a		
	Komponente	
	1	2
AttributeSo	,223	,758
KonjunktivSo	,898³³	,108
PassivSo	,895	
PartizipSO	-,127	,817

Tabelle 12: Komponentenmatrix Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen

Rotierte Komponentenmatrix im Deutschen ^a		
	Komponente	
	1	2
AttributeDE	,810	,205
KompositaDE	,880	,117
NominalisierungDe	,696	-,191

³³ Die rot markierten Faktorladungen zeigen die Zugehörigkeit einem Faktor: z. B. KonjunktivSo mit dem Korrelationskoeffizient **,898** und PassivSo mit dem Wert **,895** laden auf den Faktor 1; AttributeSo mit **,758** und PartizipSo mit **,817** gehören dem zweiten Faktor.

KonjunktivDe	,567	,194
PassivDe	,786	
lassenDe	,469	,269
PartizipDe		,945

Tabelle 13: Komponentenmatrix bildungssprachliche Elemente im Deutschen

Die Zugehörigkeit der Variablen zu einem Faktor zeigt, dass die Variablen dasselbe übergeordnete Merkmal erfassen. Im Sorbischen konnten vier Kategorien (Adjektivische Attribute, Konjunktiv, Passiv, Partizipien) der Faktorenanalyse unterzogen werden, weil die Werte der Nominalisierung und der Konstruktionen „lassen + Infinitiv“ bei Null liegen. Wie Tabelle 13 zu entnehmen ist, laden Konjunktiv und Passiv im Sorbischen auf einen Faktor und adjektivische Attribute und Partizipien auf den anderen. Adjektivische Attribute werden im Sorbischen am häufigsten verwendet (76%). Im Deutschen laden alle bildungssprachlichen Elemente mit Ausnahme der Partizipien auf einen Faktor. Dieses Ergebnis verwundert nicht, weil der Gebrauch der Partizipien (7%) für die Gesamtgruppe sehr niedrig ausfällt.

Bildungssprachliche Elemente nach Geschlecht

Markante Differenzen nach Geschlecht lassen sich zwischen den beiden Sprachen hinsichtlich des Gebrauchs der bildungssprachlichen Elemente festzustellen (Abb. 69):

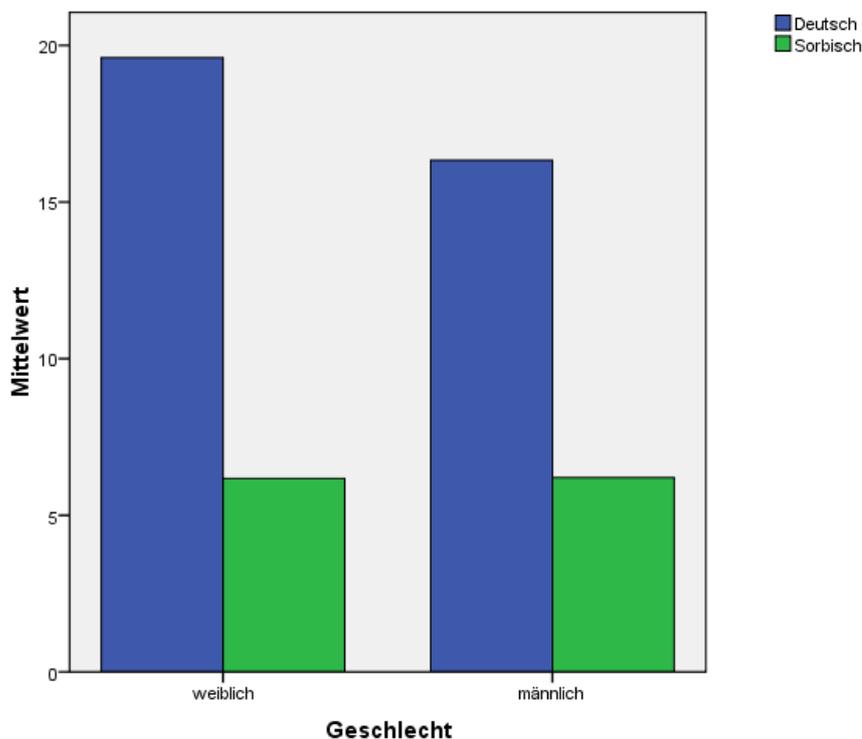
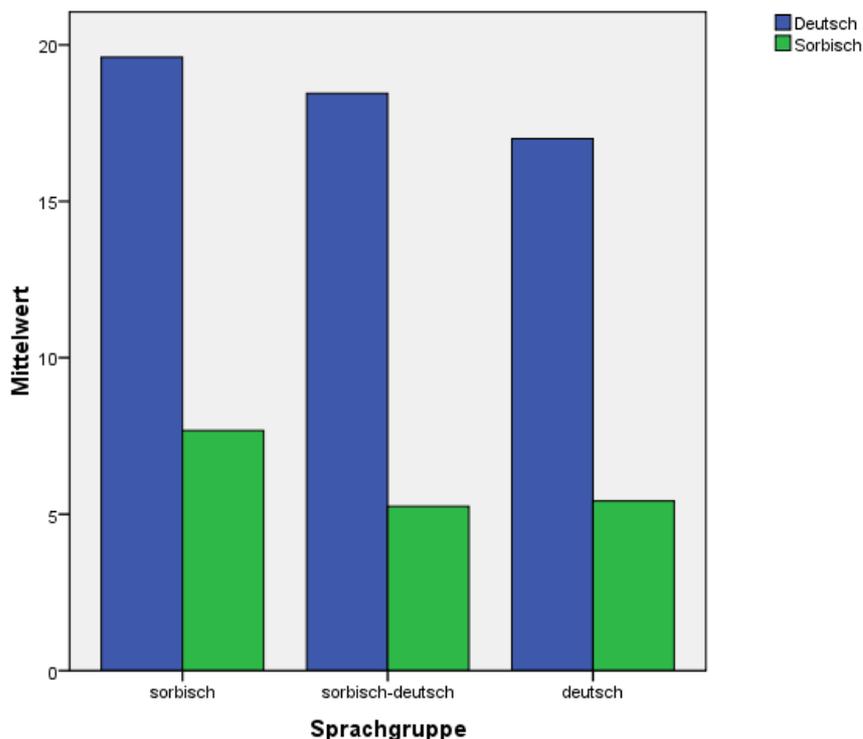


Abbildung 69: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und im Deutschen nach Geschlecht

Im Deutschen liegt der Mittelwert der Mädchen bei 19,6, der der Jungen bei 16,33. Im Sorbischen sind die Werte deutlich niedriger: 6,2 für beide Geschlechter.

Bildungssprachliche Elemente nach Sprachgruppen

Sowohl im Deutschen als auch im Sorbischen kann kein Unterschied nach Sprachgruppen festgestellt werden. Die Differenzen, die in der Graphik aufscheinen, sind statistisch nicht signifikant.

**Abbildung 70: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und Deutschen nach Sprachgruppen**

Die im Deutschen erreichten Mittelwerte sind fast dreimal höher als im Sorbischen:

Mittelwerte im Sorbischen und im Deutschen nach Sprachgruppen		
Mittelwert		
Sprachgruppe	Bildungsspr.Sorb	Bildungsspr.Deutsch
sorbisch	7,67	19,60
sorbisch-deutsch	5,25	18,45
deutsch	5,42	17,00
Insgesamt	6,19	18,16

Tabelle 14: Mittelwerte bildungssprachlicher Elemente im Sorbischen und Deutschen nach Sprachgruppen

Die hohen Werte im Deutschen zeigen, dass die Kinder unabhängig von der Sprachgruppenzugehörigkeit bildungssprachliche Kompetenz erworben haben, also über das ihrem Alter angemessene Sprachniveau verfügen. Die niedrigen Werte der bildungssprachlichen Elemente aller drei Sprachgruppen im Sorbischen zeigen zugleich, dass sich die Schüler(innen) bis zur vierten Klasse noch keine bildungssprachlichen Mittel angeeignet haben. Das Sorbische wird also auf einem eher Alltagssprachlichen Niveau gebraucht.

Bildungssprachliche Elemente nach Schulzugehörigkeit

Die Unterscheidung nach Schulen ergibt ein uneinheitliches Bild (Abb.:71):

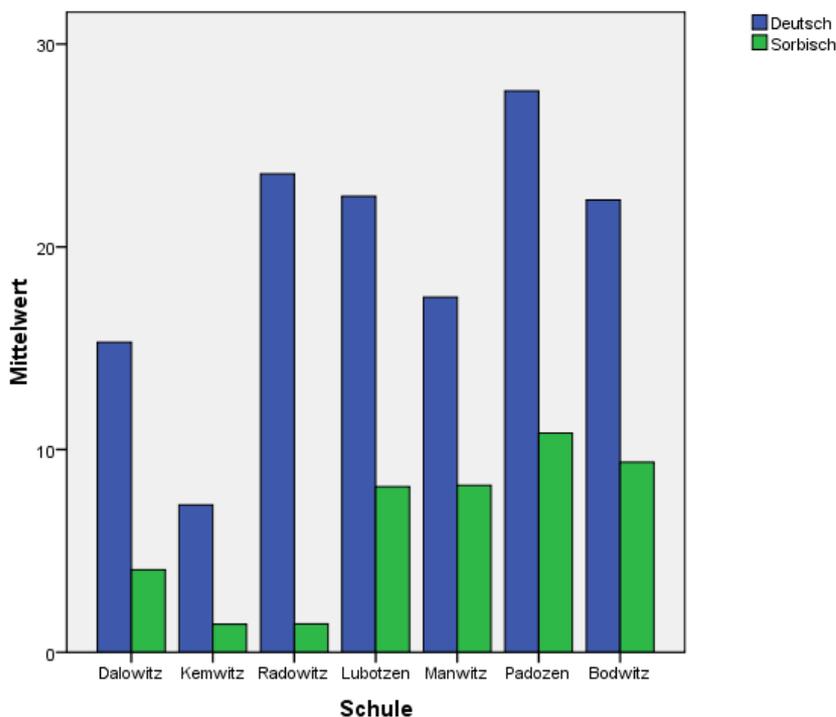


Abbildung 71: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und Deutschen nach Schulzugehörigkeit

Die Grafik verdeutlicht nochmals den deutlichen Vorsprung der bildungssprachlichen Elemente im Deutschen im Vergleich mit dem Sorbischen.

Den niedrigsten Mittelwert im Deutschen haben die Schüler(innen) aus Kemwitz³⁴ erzielt (7,27). Doppelt so hoch ist das Ergebnis der Kinder aus Dalowitz. Statistisch gesehen gibt es keine Unterschiede zwischen den Schulen Dalowitz, Radowitz, Lubotzen, Manwitz und Bodwitz. Die Schule Padozen weist den besten Mittelwert (27,69) auf. Statistisch aber

³⁴ Im Vergleich mit sechs anderen Schulen hat die Schule Kemwitz die niedrigsten Ergebnisse sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen erzielt.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

unterscheidet sich diese Schule von den Schulen Radowitz, Lubotzen, Bodwitz und Manwitz nicht.

Eine einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt das Ergebnis und veranschaulicht die Aufteilung der Schulen in drei Untergruppen unter Berücksichtigung ihrer Mittelwerte:

Bildungssprachliche Elemente im Deutschen				
Duncan				
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Kemwitz	26	7,27		
Dalowitz	14	15,29	15,29	
Manwitz	25		17,52	17,52
Bodwitz	13		22,31	22,31
Lubotzen	18		22,50	22,50
Radowitz	10		23,60	23,60
Padozen	16			27,69
Signifikanz		,104	,135	,065

Tabelle 15: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (bildungssprachliche Elemente im Deutschen)

Die Untergruppen 2 und 3 überschneiden sich. Das Ergebnis kann wie folgt interpretiert werden: Die Schule Dalowitz weist Ähnlichkeiten sowohl mit der Schule Kemwitz (niedrigster Mittelwert = 7,27) als auch mit den Lerngruppen aus Manwitz, Bodwitz Lubotzen und Radowitz auf. Letztgenannte bilden mit der Schule in Padozen eine weitere Untergruppe, deren Schüler(innen) das beste Ergebnis im Deutschen erzielt haben.

Auch im Sorbischen lassen sich die Schulen in drei Untergruppen aufteilen:

Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen				
Duncan				
Schule	N	Untergruppe für Alpha = 0.05.		
		1	2	3
Kemwitz	26	1,38		
Radowitz	10	1,40		
Dalowitz	14	4,07	4,07	
Lubotzen	18		8,17	8,17
Manwitz	25		8,24	8,24
Bodwitz	13			9,38

Padozen	16			10,81
Signifikanz		,222	,057	,248

Tabelle 16: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (bildungssprachliche Elemente im Sorbischen)

Bildungssprachliche Elemente sind bei den Schüler(innen) aus Kemwitz und Radowitz (m=1,38 bzw. 1,40; die Mittelwerte sind sehr niedrig) kaum zu finden. Für Radowitz gilt als Erklärung, dass die Kinder aus deutschsprachigen Klassen stammen und Sorbisch vor der Einschulung nicht gelernt haben. Die Ergebnisse der Schülerinnen aus Kemwitz können durch die sprachliche Heterogenität innerhalb der Schulklasse und die Klassengröße bedingt sein. Auch im Sorbischen lässt sich die Schule Dalowitz zwei Gruppen zuordnen: Einerseits ist der Mittelwert dieser Schule deutlich höher als der der beiden oben genannten Schulen (m= 4,07), andererseits beträgt er nur die Hälfte vom Ergebnis der Schulen Lubotzen (8,17) und Manwitz (8,24), die die mittlere Position in dieser Reihenfolge einnehmen. Die Mittelwerte der Schulen Bodwitz (m=9,38) und Padozen (m= 10,81) sind sehr hoch, weisen aber keinen statistisch signifikanten Unterschied zu Lubotzen und Manwitz auf.

Es ist auch interessant, dass Faktoren wie Geschlecht, Sprachgruppe, Bildungshintergrund der Eltern keinen Einfluss auf die Entwicklung der Bildungssprache im Deutschen und im Sorbischen zu haben scheinen. Nur der Faktor „Schulzugehörigkeit“ wirkt auf die Ergebnisse der Schüler(innen) in dieser Kategorie³⁵.

Zusammenfassung

Aus der Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im Deutschen und im Sorbischen geht hervor, dass es hier kontinuierlich große Unterschiede in der Sprachkompetenz der Kinder gibt. Bildungssprachliche Elemente kommen im Deutschen dreimal häufiger vor als im Sorbischen. Sogar die Kinder aus sorbischen Elternhäusern weisen niedrige Werte im Sorbischen auf und unterscheiden sich nicht von den anderen Sprachgruppen. Bildungssprache ist die einzige Kategorie in der Mündlichkeit, in der keine Differenzen zwischen den Sprachgruppen zu verzeichnen sind.

Was die Unterscheidung nach Sprachgruppen im Deutschen betrifft, bestätigt sich hier die in den anderen Kategorien beobachtete Tendenz: Es gibt kaum Differenzen zwischen den drei Sprachgruppen. Alle Kinder verfügen über eine ihrem Alter angemessene Sprachkompetenz im Deutschen. Der bilinguale Unterricht führt demnach nicht zur Benachteiligung einzelner Sprachgruppen.

³⁵ Die Ergebnisse wurden mit Hilfe von multifaktorieller Varianzanalyse festgestellt.
Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Markante Unterschiede gibt es zwischen den im Sorbischen und Deutschen festgestellten Werten. Eine bereits angesprochene Annahme zur Erklärung besagt, dass die Kinder das Sorbische als eine Sprache, die primär in familiären Kontexten und weniger in Arbeitswelt und Wissenschaft verwendet wird (vgl. z.B. die Euromosaic-Studie³⁶), auch in unterrichtlichen Kontexten hauptsächlich als konzeptionell mündlich geprägte „Sprache der Nähe“ verwenden. So wären die geringe Verwendung von grammatischen Phänomenen wie Konjunktiv und Passiv erklärlich. Eine andere Interpretation bezieht sich auf erhebungstechnische Aspekte: Als Ausgangspunkt für die erhobenen Variablen im Sorbischen dienten die im Deutschen solide begründeten Phänomene der Bildungssprache. Es ist jedoch denkbar, dass im Sorbischen andere grammatische Phänomene und Konstruktionen relevant sind, als dies im Deutschen der Fall ist. Somit wäre die Erhebung in der durchgeführten Form teilweise blind für eine mögliche spezifisch sorbische Ausprägung akademischer Sprachverwendung. Dies könnte aber nur durch linguistische Analysen im engeren Sinne weiter geprüft werden.

Zwei Empfehlungen lassen sich aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung folgern:

Lehrkräfte – insbesondere im Sachunterricht – sollten kritisch reflektieren, auf welche Weise sie sprachliche Vorbilder das Sorbische verwenden. Ist die lehrerseitige Sprachverwendung eher umgangssprachlich oder fachsprachlich geprägt? Kinder lernen eine elementare – eher auf basale interaktionale Fähigkeiten beruhende – Sprachverwendung auch ungesteuert durch Interaktionen untereinander. Für die akademische Verwendung einer Sprache kann jedoch angenommen werden, dass vor allem die Lehrerinnen und Lehrer als sprachliche Vorbilder dienen, und dass die systematische Vermittlung von fachsprachlicher Kompetenz eine wichtige Rolle spielt.

Zum anderen ist es der wissenschaftlichen Begleitung ein Anliegen, Rückmeldung über mögliche „blinde Flecken“ in der Erhebung der Sprachdaten zu erhalten: Gibt es im Sorbischen möglicherweise sprachliche Phänomene, die nicht erfasst wurden und die als Indikatoren für akademische Sprachverwendung in Frage kommen? Sollte dem so sein, könnte dies im Kontext der Erhebungen in der Sekundarstufe I berücksichtigt werden.

2.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der Zusammenschau der Ergebnisse der mündlichen Sprachproben ergibt sich eine Tendenz, zugleich aber ein uneinheitliches Bild. Die durch die Indikatoren angezeigte Kompetenz im Sorbischen – so wie sie sich im vierten Schuljahr im Querschnitt darstellt – zeigt sich in Bezug auf den Faktor Sprachgruppe größtenteils erwartungskonform: Die

³⁶ <http://www.uoc.edu/euromosaic/web/homean/index1.html>

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Sprachgruppen 1 und 2 unterscheiden sich nur teilweise voneinander, die Sprachgruppe 3 liegt (meist mit signifikantem Abstand) dahinter. Was die Lerngruppen anbetrifft, so zeigten die Schüler in Lubotzen, Padozen und Bodwitz hohe Kompetenzen, während die Werte für Radowitz und Kemwitz meist in etwa gleichem Maße niedriger ausfielen. Differenzierte Analysen zu diesen beiden Lerngruppen zeigten, dass es in Kemwitz vor allem die Kinder der Sprachgruppe 3 sind, welche die niedrigen Gesamtmittelwerte bewirken. Zur Lerngruppe in Radowitz wurde insbesondere im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Morphosyntax die Vermutung geäußert, dass der Erwerb grammatischer Kompetenz im Mündlichen durch die Möglichkeit, zielsprachlich mit Gleichaltrigen kommunizieren zu können, gefördert wird. Im Schriftlichen – soviel sei vorweggenommen – zeigten die Kinder aus Radowitz eine beachtliche Kompetenz im Sorbischen.

Was die Entwicklung vom ersten zum vierten Schuljahr im Sorbischen anbetrifft, zeigten alle Sprachgruppen im vierten Schuljahr eine signifikant höhere Kompetenz als im ersten. Dieses Ergebnis stützt sich vor allem auf die Untersuchung der Verwendung der Kasus im Sorbischen. Bereits im Bericht zum ersten Schuljahr erwies sich dieser Bereich der Sprachverwendung als solider Indikator. Nunmehr zeigt sich, dass dieser auch für die Spanne der gesamten Grundschulzeit als entwicklungssensitiv betrachtet werden kann. Dieses Ergebnis ist von praktischer Relevanz für die individuelle Förderdiagnostik. Die Sprachgruppen 1 und 2 zeigten auch bezüglich der morphosyntaktischen Phänomene eine signifikante Entwicklung, während dies für die Sprachgruppe 3 nicht nachgewiesen werden konnte. Eine genauere Analyse zeigte jedoch, dass dies nicht etwa für die gesamte Sprachgruppe 3 gilt, sondern vielmehr für einzelne Lernende, die die insgesamt erfolgreiche Heranführung der Sprachgruppe 3 an die sorbische Sprache nicht in Frage stellen.

Die Ergebnisse im Deutschen waren vor allem in Bezug auf die Sprachgruppen weitgehend homogen, d. h. es konnten kaum signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Einzig im Kontext der Morphosyntax deutet sich an, dass in Lerngruppen mit vielen dominant sorbischsprachigen Kindern gehäuft Übergangsphänomene nachgewiesen werden können, was allerdings nichts über die inhaltliche Qualität der Mündlichkeit aussagt. Auch im Deutschen ist die Entwicklung in allen drei Sprachgruppen enorm, was vor allem am Bereich der Morphosyntax deutlich wurde. Im Kontext der satzverbindenden Mittel wurde ein Deckeneffekt identifiziert: Die erhobenen Indikatoren wurden größtenteils bereits in der ersten Klasse von 100% der Kinder verwendet und erweisen sich somit als nicht hinreichend entwicklungssensitiv.

Vorerst ungeklärt bleiben die Ergebnisse zu den bildungssprachlichen Elementen: Im Gegensatz zu den anderen Indikatoren, in denen der Sprachgruppe 1 und teilweise auch der Sprachgruppe 2 eine balancierte Zweisprachigkeit attestiert werden konnte, kann hier eine sehr klare Dominanz des Deutschen festgestellt werden.

3. Die schriftlichen Sprachproben des 4. Schuljahres: Das Tulpenbeet

In diesem Kapitel werden nachfolgend die *schriftsprachlichen* Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler – wie sie sich gegen Ende des 4. Schuljahres im Sorbischen und Deutschen darstellen – untersucht. Zu diesem Zweck wurde in der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs mit dem „Tulpenbeet“ ein sprachdiagnostisches Instrument aus dem BLK-Programm FörMig eingesetzt. Im Folgenden wird zunächst die Konzeption dieses Instruments näher erläutert; im Anschluss daran werden anhand der einzelnen Indikatoren die Ergebnisse nach Sprach- und Lerngruppe differenziert dargestellt und analysiert. Von besonderem Interesse sind dabei die folgenden Fragestellungen:

Wie gestaltet sich nach vier Jahren bilinguaem Unterricht die Balance der schriftsprachlichen Zweisprachigkeit in den einzelnen Gruppen? Ist es den Lehrkräften im bilingualen Schulversuch gelungen, die in früheren Berichten festgestellte ausgeglichene Zweisprachigkeit auf hohem Niveau in der Sprachgruppe 1 weiterzuentwickeln? Haben die Kinder aus dominant deutschsprachigen Elternhäusern gleichzeitig grundlegende schriftsprachliche Fähigkeiten im Sorbischen erworben, ohne dass die Fähigkeiten in der deutschen Sprache darunter gelitten hätten?

Wie haben sich die schriftsprachlichen Kompetenzen seit dem zweiten Schuljahr weiterentwickelt? Um dies zugänglich werden zu lassen, werden die im vierten Schuljahr erreichten Werte anhand der mittleren Satzlänge als einem möglichst impulsunabhängigen Sprachstandsindikator exemplarisch mit denen aus der schriftlichen Sprachprobe des zweiten Schuljahrs gegenübergestellt.

Inwiefern wirken sich nach vier Jahren Unterricht die Kontextvariablen der (Aus)bildung der Eltern und deren sozioökonomischer Status auf die Leistungen der Kinder aus? Im Bericht zu den mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres hatte sich gezeigt, dass diese Faktoren zu Beginn des Schulversuchs nahezu ohne Einfluss waren. Gilt dieses erfreuliche Ergebnis immer noch?

3.1 Zum Instrument

Ähnlich wie bei den schriftlichen Sprachproben des zweiten Schuljahres handelt es sich auch beim „Tulpenbeet“ um einen Bildimpuls, der eine Abfolge von fünf Einzelbildern darstellt und die Schülerinnen und Schüler dazu auffordert, einen narrativen Text zu verfassen. Wie Abb. 72 zeigt, handelt es sich dabei um ein Setting, das den meisten Lernenden bekannt sein dürfte: Bei einem Parkbesuch kommt es zu den aus der Abbildung ersichtlichen Komplikationen. Da auf dem dritten Bild statt der die „problematische“ Situation auslösenden Ereignisse ein großes Fragezeichen dargestellt ist, sind die Lernenden gehalten, die

Komplikation der Geschichte selbstständig herauszuarbeiten und somit sprachlich

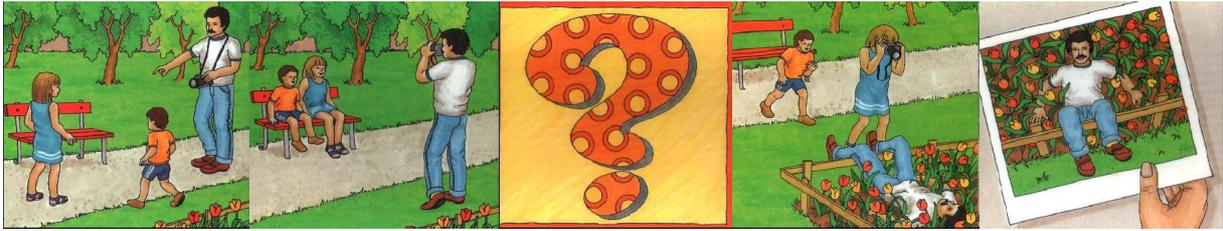


Abbildung 72: Bildergeschichte „Der Sturz ins Tulpenbeet“

Mit den von den Schülern verfassten Texten wurde im Nachgang eine Reihe von Auswertungsprozeduren durchgeführt, welche im Folgenden dargestellt werden. Insgesamt richtet sich die Auswertung weniger auf grammatische Kompetenzen, wie es in Verfahren für den Übergang vom Elementarbereich in die Primarstufe häufiger der Fall ist. Im Vordergrund der Auswertung des ‚Tulpenbeets‘ stehen vielmehr textbezogene, narrative Fähigkeiten erfassende Kriterien, die im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I und in deren weiterem Verlauf eine wichtige Rolle spielen. Zu diesem Zeitpunkt ihrer schulischen Laufbahn befinden sich die Lernenden nach abgeschlossener Alphabetisierung in einem Stadium fortgeschrittenen Schriftspracherwerbs, so dass es sinnvoll ist, die Textebene ins Zentrum sprachdiagnostischer Aktivitäten zu rücken.

Insgesamt gliedern sich die Indikatoren des Instruments in vier Blöcke, wie aus der folgenden Zusammenstellung ersichtlich:

1. Textbewältigung

- Aufgabenbewältigung
- Literarische Elemente
- Semantisches
- Anzahl der Bilder
- Vertiefende Beobachtung: Narrative Gestaltungselemente

2. Wortschatz

- Verben
- Nomen
- Adjektive

3. Satzverbindungen

- Konjunktionen
- Adverbien

4. Syntax

Mit dem Instrument ist jeweils sowohl ein eher allgemeinsprachlicher als auch textsortenspezifischer Blick auf die Fähigkeiten von einzelnen Schülern wie großen Gruppen

möglich; dies soll im Folgenden bei einer genaueren Erläuterung der oben überblicksweise dargestellten sprachlichen Teilbereiche vertieft werden:

Textbewältigung

Mit dem Ausdruck „Textbewältigung“ soll auf die Bedeutung des handelnden Umgangs mit Texten hingewiesen werden. Kompetenzen – seien sie auch schulischen oder anderen Lernprozessen erwachsen – können immer nur indirekt erschlossen werden. Beobachten lässt sich der je aktuelle Umgang mit der Textförmigkeit im Schreiben selbst. Der Block umfasst folgende Indikatoren:

Die *Aufgabenbewältigung* ist ein globales Maß für die schriftliche Lösung der gestellten Aufgabe, einen Erzähltext zu produzieren. Es wird erfasst, inwiefern es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die in der Bildsequenz dargestellten Vorgänge, Aktanten, Gegenstände und Zusammenhänge im Deutschen und Sorbischen zu verschriftlichen. Da die Auswertung des gesamten Blocks „*Textbewältigung*“ nicht in Abhängigkeit von einzelsprachlichen Strukturen (Syntax, Lexik, Morphologie) erfolgt, ist es möglich, die im Deutschen und Sorbischen erreichten Werte direkt miteinander zu vergleichen.

Die zweite Analysekatgorie der *Textbewältigung* umfasst spezifische, von Erzähltexten zu erwartende *literarische Elemente*, dabei werden die Gestaltungsformen von Inhalt und Schluss in den Blick genommen. Solche narrativen Gestaltungselemente geben einen Einblick in die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler und schließen an in der Schule vermittelte Inhalte und Fähigkeiten an.

Weiterhin wird die ausgelassene Szene („*Semantisches*“) dahingehend untersucht, wie die Schülerinnen und Schüler mit der hier gegebenen Gestaltungsfreiheit umgehen.

In vertiefenden Analysen im Rahmen des BLK-Programms Förmig hatte sich gezeigt, dass die unter die Rubrik „Narrative Gestaltungselemente“ fallenden sprachlichen und inhaltlichen Phänomene einerseits einen besonders entwicklungs sensitiven Indikator darstellen. Zum anderen wird mit der Erfassung von Phänomenen wie der Verwendung direkter und indirekter Rede, die Verbalisierung von inneren Zuständen und Empfindungen von Aktanten der Geschichte die „sprachliche Oberfläche“ verlassen und ein spezifisch narrativer Adressatenbezug im Schreiben der Kinder zugänglich. Letzterer besteht darin, nicht nur die Ereignisse in ihrer temporalen Abfolge kohärent darzustellen, sondern vielmehr die Leserin oder den Leser des Textes emotional zu involvieren³⁷ (vgl. Gantefort/Roth 2008).

³⁷ Im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs wird von Christoph Gantefort in einem laufenden Dissertationsprojekt die Entwicklung narrativer Fähigkeiten im zweisprachigen Kontext untersucht. Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Zur Textbewältigung gehört es auch, ob die Texte alle Bilder umfassen; daher wird die *Anzahl der Bilder*, auf die Bezug genommen wird, gesondert erfasst.

Wortschatz

Angesichts der in geschriebenen Texten höheren Frequenz und Bedeutung von Inhaltswörtern („lexical items“) kommt dem „*Wortschatz*“ als zweitem Auswertungsblock eine besondere Bedeutung zu. Es ist zu erwarten, dass neben hochfrequenten Wörtern mit eher allgemeiner Bedeutung solche mit spezifischer, auf die Textsorte Erzählung bezogener Bedeutung Verwendung finden. Daher wurde in den Kategorien Verben, Nomen und Adjektive jeweils zwischen textsortenspezifischen und weiteren Lexemen unterschieden. In Anlehnung an ein Modell zur Entwicklung der Erzählfähigkeit (vgl. Boueke et al. 1995) wurde bezüglich der Verben und Nomen expressive Lexeme gesondert erfasst, während bei den Adjektiven evaluative von nicht-evaluativen Lexemen unterschieden wurden³⁸. Insgesamt ist somit nicht nur die Differenziertheit des Wortschatzes insgesamt zugänglich, sondern auch eine semantische Ebene.

Satzverbindungen

Schließlich wird untersucht, inwiefern die Kinder Konjunktionen und Adverbien als „*Satzverbindungen*“ verwenden, die einen Einblick in den Verknüpftheitsgrad eines Textes zulassen (Textkohäsion) und veranschaulichen, in welchen (semantischen) Relationen einzelne Teilsätze zueinander stehen. Solche Konnektoren spielen insbesondere für die mit dem Tulpenbeet erhobenen narrativen Fähigkeiten eine herausragende Rolle: Zum einen werden mit subordinierenden Konjunktionen komplexe temporale Relationen zwischen einzelnen in der Geschichte dargestellten Ereignissen ausgedrückt. So indiziert die Markierung von Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit oder Nachzeitigkeit von Ereignissen durch die Verwendung von Konjunktionen wie „als“, „während“, „nachdem“ oder „bevor“ ein hohes Maß an narrativ-sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Neben diesen temporalen Satzverbindungen spiegelt sich in der Verwendung von adversativen Konnektoren wie „aber“ oder „jedoch“, inwiefern Kinder in der Lage sind, ein erwartungswidriges Ereignis als „Kernstück“ einer Erzählung sprachlich zu markieren und somit die Erzählwürdigkeit der Geschichte zum Ausdruck zu bringen. Daher werden durch die Gegenüberstellung von erzählspezifischen und weiteren Satzverbindungen sowohl eher allgemeine textuelle Kompetenzen als auch spezifisch narrative Fähigkeiten zugänglich.

³⁸ „Expressiv“ bedeutet in diesem Zusammenhang eine spezifische emotionale Qualität des entsprechenden Lexems, die entweder direkt aus dessen Bedeutung hervorgeht („lachen“), oder aber aus der Verwendung eines Lexems resultiert, welches eine bedeutungsseitige Intensivierung eines anderen Lexems mit ähnlicher Bedeutung darstellt („jdm. etw. sagen“ vs. „jdn. anschreien“).

„Evaluativ“ meint dagegen, dass die Bedeutung eines Adjektivs als positiv oder negativ beurteilt werden kann. („wunderschön“ vs. „grün“)

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

3.2 Textbewältigung

In Untersuchungen im Rahmen des BLK-Programms FörMig hatte sich im Kontext einer Faktorenanalyse gezeigt, dass verschiedene, zuvor isoliert voneinander ausgewertete Items des Instruments Fähigkeiten eines einzigen sprachlichen Teilbereichs messen. In einem solchen Fall ist es legitim, die Werte, die eine Schülerin oder ein Schüler in den einzelnen Items erreicht, zu einem Gesamtwert zu addieren. Aus der Auswertung dieser Items resultieren, wie oben bereits angedeutet, Zahlenwerte, welche die Vollständigkeit der Umsetzung der Bildvorlage wiedergeben (Aufgabenbewältigung), mit Gestaltung von Anfang und Schluss die Realisierung von typischen Segmenten einer Erzählung erfassen (literarische Elemente) und schließlich die sprachliche Umsetzung des fehlenden Bildes messbar werden lassen (Semantisches). Darüber hinaus hat sich die Anzahl der Bilder, auf die die Kinder in ihren Texten Bezug nehmen, als aussagekräftig für die Textbewältigung erwiesen. Die folgende Darstellung der Ergebnisse bezieht sich also auf die Summe der in den einzelnen Items erreichten Werte.

Leider sind nicht von allen Kindern der Projektklassen die Sprachproben im Sorbischen und Deutschen vorhanden, daher wurden nur die Kinder in die Analyse miteinbezogen, von denen Texte in beiden Sprachen vorhanden sind. Somit beziehen sich die Analysen im Weiteren auf eine Population von N=102 Individuen.

3.2.1 Im Deutschen

Zunächst soll überprüft werden, ob bezüglich der Gesamtbewältigung der Schreibaufgabe Unterschiede zwischen den Sprachgruppen deutlich werden.

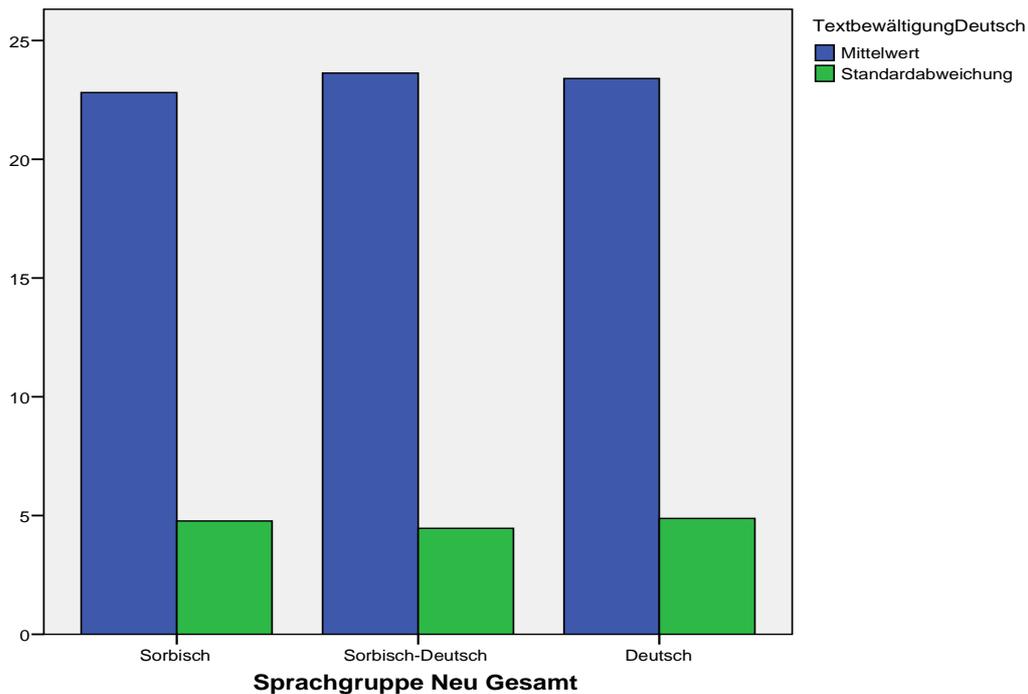


Abbildung 73: Textbewältigung im Deutschen nach Sprachgruppen

Abb. 73 zeigt Mittelwerte und Standardabweichung der Textbewältigung nach familiensprachlichem Hintergrund aufgeschlüsselt. Es ist deutlich zu erkennen, dass sich die Gruppen weder bezüglich der Mittelwerte noch bezüglich der Streuung unterscheiden (die erkennbaren leichten Unterschiede sind nicht signifikant). Dies bedeutet für die Gesamtgruppe, dass die dominante Umgebungssprache Deutsch in ihrer schriftsprachlichen Variante von allen Schülern gleichermaßen gut beherrscht wird, unabhängig davon, welche Sprache in der Familie der Kinder gesprochen wird. Ein ähnliches Ergebnis wurde bereits zur mündlichen Sprachkompetenz im ersten Schuljahr festgestellt.

Betrachtet man die Ergebnisse allerdings nach Lerngruppe differenziert, so ergeben sich sowohl Mittelwerte als auch Streuung betreffend durchaus auffällige Unterschiede (vgl. Abb. 74). Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt allerdings, dass bei einem Vergleich der Gruppen untereinander nur wenige signifikante Unterschiede festzustellen sind: So unterscheidet sich Dalowitz als Schule mit dem niedrigsten Wert jeweils signifikant von Radowitz und Bodwitz als Schulen mit den höchsten erreichten Mittelwerten, jedoch nicht von den restlichen Schulen³⁹.

³⁹ Dalowitz : Radowitz $p=,041$; Dalowitz : Bodwitz $p=,031$

Da auch der Faktor Geschlecht keinerlei Einfluss auf die im Deutschen erreichten Werte ausübt, kann festgehalten werden, dass einzig der Faktor Lerngruppe einen schwachen Einfluss auf die erreichten Werte besitzt. Insgesamt ist zu betonen, dass die bereits zu den mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres festgestellten Ergebnisse im Deutschen auch drei Jahre später und im Modus der Schriftlichkeit erhalten geblieben sind. Mit anderen Worten: Bei guten Lernfortschritten in der deutschen Sprache scheinen keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Lerngruppen zu bestehen. Die weiteren Analysen werden zeigen, ob es sich hierbei um ein stabiles Phänomen handelt.

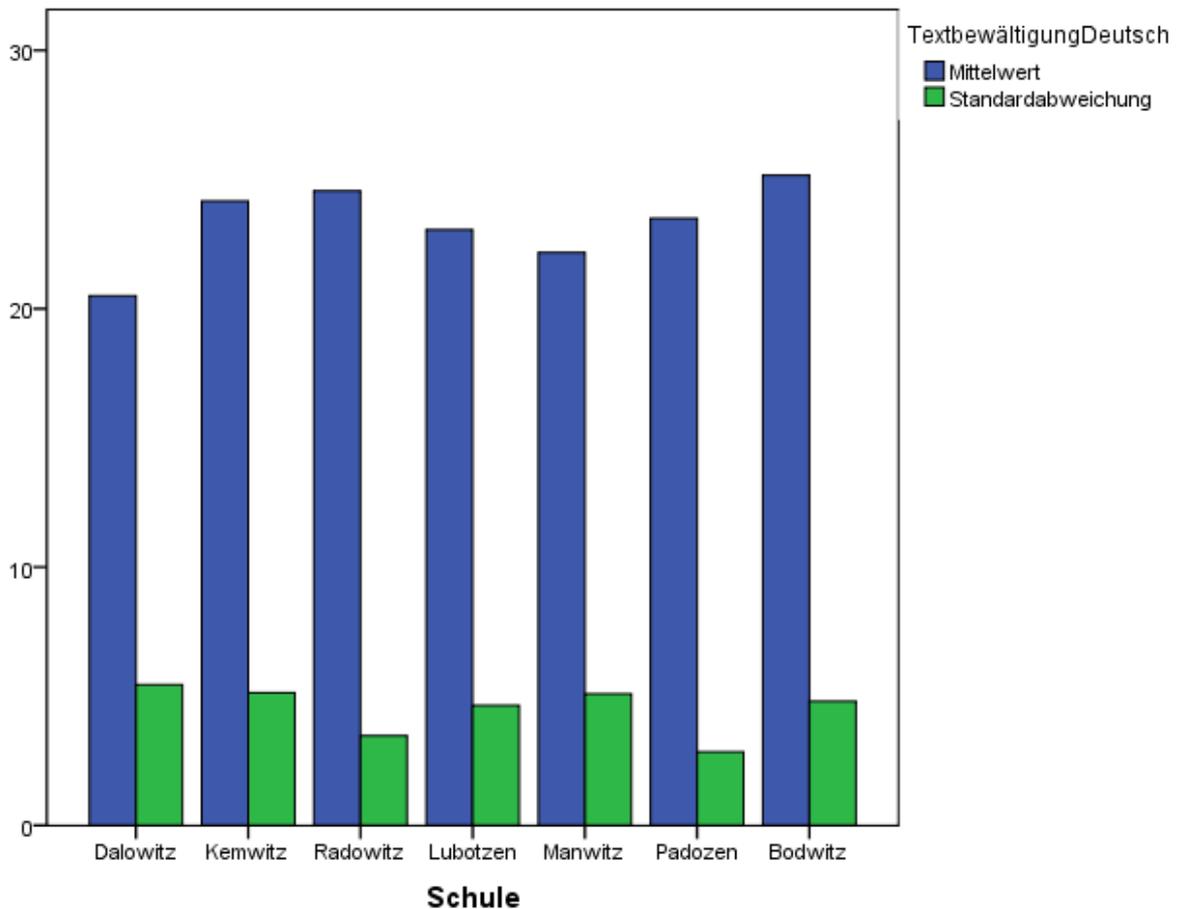


Abbildung 74: Textbewältigung im Deutschen nach Lerngruppen

3.2.2 Im Sorbischen

Angesichts der heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und der Ergebnisse früherer Berichte sind bezüglich des Sorbischen gänzlich andere Ergebnisse zu erwarten als jene zur deutschen Sprache. Wie Abb. 75 zeigt, ist dies durchaus der Fall: Während die erreichten Mittelwerte auf dem Kontinuum von der Sprachgruppe 1 zur Sprachgruppe 3 erst leicht, dann zur Sprachgruppe 3 hin deutlich abfallen, ist bezüglich der Streuung ein gegenläufiger Trend zu beobachten. Dies ist ein durchaus erwartungskonformes

Ergebnis: Je mehr in der Familie im Medium des Sorbischen kommuniziert wird, desto höher und einheitlicher sind die erreichten Werte. Die bezüglich des Sorbischen noch stärker in der Entwicklung befindlichen Kinder der Sprachgruppe 3 zeigen naturgemäß tendenziell geringere Werte bei größeren interindividuellen Unterschieden. Allerdings zeigen die Verhältnisse der Sprachgruppen untereinander einen sehr erfolgreich verlaufenen Spracherwerb der Sprachgruppen 2 und 3 an: Die Sprachgruppe 2 unterscheidet sich nicht signifikant von den sorbischen „Muttersprachlern“, während dies in der Aufgabenbewältigung der Sprechprobe 2 noch der Fall war; dies ist als erster Hinweis darauf zu verstehen, dass diese Kinder zur stärksten Gruppe aufgeschlossen haben. Andererseits unterscheidet sich die Sprachgruppe 3 signifikant von den anderen beiden Gruppen, allerdings stellt sich das Verhältnis zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 als Pole des Kontinuums gänzlich anders dar als am Ende des ersten Schuljahres. Erreichten die dominant deutschsprachigen Kinder in der Aufgabenbewältigung der zweiten mündlichen Sprachprobe immerhin bereits 25% des Wertes der Sprachgruppe 1, so liegt dieser Anteil nunmehr bei 64%, dies wohlgerne im Medium des Schriftlichen⁴⁰!

⁴⁰ Der hier vorgenommene Vergleich zwischen Mündlichkeit im ersten Schuljahr und Schriftlichkeit im 4. Schuljahr ist nicht ganz unproblematisch. Da jedoch keine direkten Werte, sondern das Verhältnis zwischen den Sprachgruppen verglichen wird, kann durchaus von einer zunehmenden Ausgeglichenheit der Sprachen bei der Sprachgruppe 3 gesprochen werden.

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

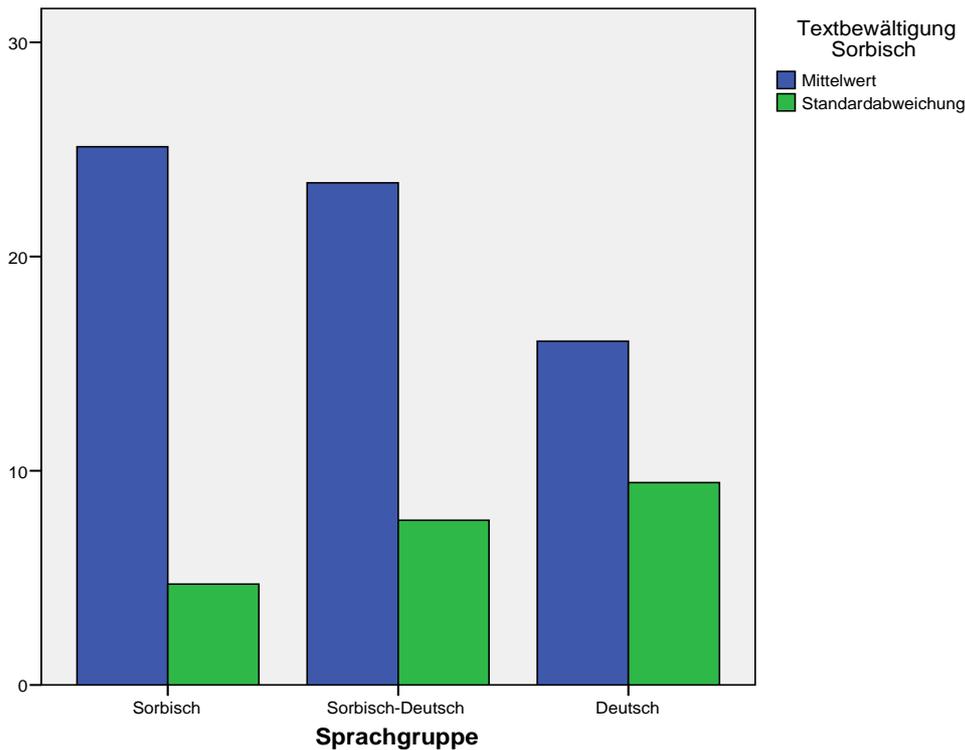


Abbildung 2: Textbewältigung im Sorbischen nach Sprachgruppen

Sollte sich dieses Verhältnis der Sprachgruppen zueinander bezüglich der weiteren Indikatoren bestätigen, wäre das als erfolgreiche Realisierung eines wichtigen Ziels des Schulkonzeptes zu betrachten.

Wie gestaltet sich nun die Textbewältigung hinsichtlich der unterschiedlichen Lerngruppen? Wie zu erwarten, spiegelt sich in den Werten auf den ersten Blick die Sprachgruppenzusammensetzung der Klassen wider (vgl. Abb. 76). So bilden Lubotzen, Bodwitz und Padozen wie schon in früheren Berichten die Spitzengruppe bei einer relativ kleinen Standardabweichung, während Kemwitz, Radowitz und Manwitz bei größerer Streuung deutlich darunter liegen. Eine einfaktorielle Varianzanalyse errechnet 5 homogene Untergruppen, innerhalb derer sich die Lerngruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden (vgl. Tab. 17⁴¹). Beachtlich sind weiterhin die Sprachkenntnisse der Kinder aus Radowitz, die nunmehr über denen aus Kemwitz liegen, allerdings nicht auf signifikantem

⁴¹ Die Tabellen zu homogenen Untergruppen sind folgendermaßen zu lesen: Einerseits unterscheiden sich die Lern- bzw. Sprachgruppen, welche sich in einer Spalte befinden, nicht signifikant voneinander. Durch die Schattierungen ist zusätzlich verdeutlicht, dass auch zwischen Gruppen, die sich in verschiedenen Spalten befinden, teilweise keine signifikanten Unterschiede bestehen.

Niveau. Die vergleichsweise niedrigen Werte in den großen und heterogenen Lerngruppen aus Kemwitz und Manwitz resultieren jeweils primär aus der Sprachgruppe 3. Im Kontext der bereits früher festgestellten Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen im Sorbischen und Heterogenität bzw. Größe der Lerngruppe soll dieser Aspekt in der Analyse der weiteren Indikatoren nochmals aufgegriffen werden.

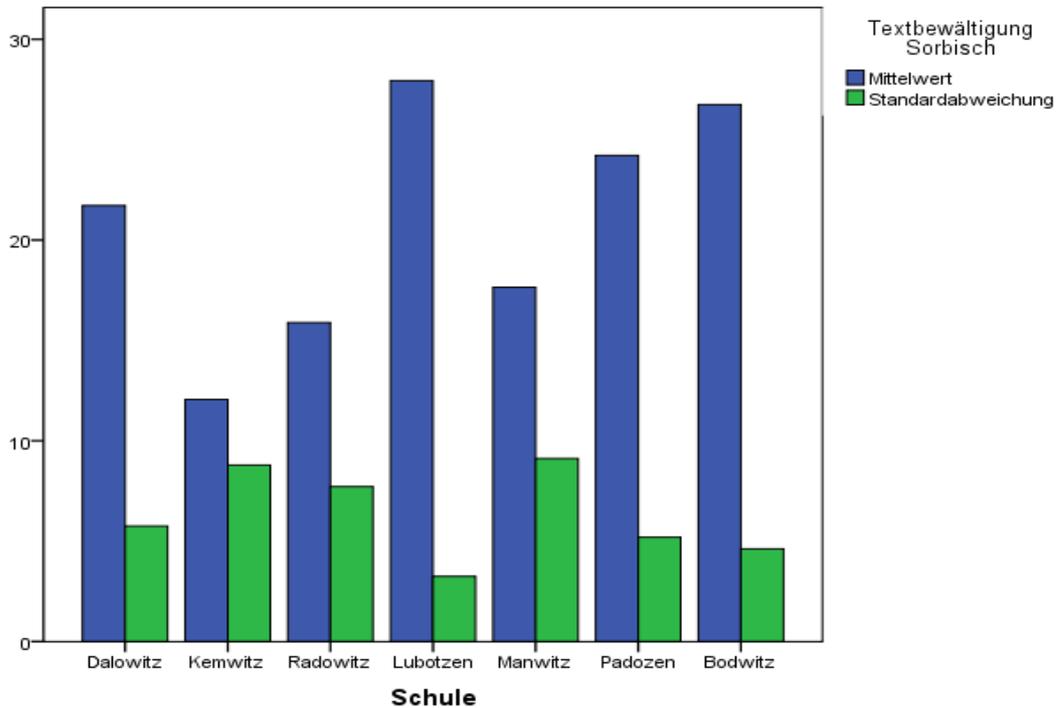


Abbildung 76: Textbewältigung im Sorbischen nach Lerngruppen

Textbewältigung Sorbisch

Duncan

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.				
		1	3	4	5	1
Kemwitz	18	12,0556				
Radowitz	9	15,8889	15,8889			
Manwitz	17		17,6471	17,6471		
Dalowitz	14			21,7143	21,7143	
Padozen	14				24,2143	24,2143
Bodwitz	12				26,7500	26,7500
Lubotzen	18					27,9444
Signifikanz		,138	,495	,116	,066	,174

Tabelle 17: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Textbewältigung Sorbisch)

Weitere, im Deutschen nicht zu beobachtende Phänomene betreffen einen Zusammenhang zwischen den Faktoren Geschlecht bzw. beruflicher Status der Eltern⁴² und den Ergebnissen im Sorbischen: Es erreichen die Mädchen bzw. die Kinder mit beruflich bessergestellten Eltern signifikant bessere Werte als die Vergleichsgruppen. Um einen möglichen Wechselwirkungseffekt zwischen den Faktoren Geschlecht, beruflicher Status und Sprachgruppe auszuschließen, wurde eine multifaktorielle Varianzanalyse unter Kontrolle der Faktoren Sprachgruppe, Geschlecht, beruflicher Status und Schule durchgeführt. Dabei zeigt sich, dass sich der beschriebene Effekt des Geschlechts und des Berufes der Eltern unter Kontrolle der restlichen Faktoren sogar stärker abbildet⁴³, ohne dass Wechselwirkungen festzustellen sind. An dieser Stelle kann ein solch komplexes Phänomen noch nicht hinreichend interpretiert werden, dies soll später unter Einbezug der Ergebnisse der anderen Indikatoren geschehen.

3.2.3 Sprachvergleich

Nachdem deutlich geworden ist, wie sich die Textbewältigung bezüglich der Einzelsprachen darstellt, bleibt die Frage zu klären, wie sich die schriftsprachlichen Fähigkeiten im Sorbischen und Deutschen zueinander verhalten. In diesem Zusammenhang sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Textbewältigung von einzelsprachlichen Parametern unabhängig ist; die Werte in beiden Sprachen können direkt miteinander verglichen werden. Abb. 77 zeigt dieses Verhältnis nach Sprachgruppe differenziert:

⁴² Die Kinder wurden anhand der ISCO-Werte, welche den beruflichen Status der Eltern wiedergeben, in zwei gleich große Gruppen eingeteilt. Gruppe 1 entspricht dabei Kindern mit vergleichsweise bessergestellten Eltern, während für die Gruppe 2 der umgekehrte Fall gilt. Somit ist der berufliche Status nicht als Kovariate in Form des ISCO-Wertes, sondern als fester Faktor in Form der kategorialen Gruppen in die Berechnung der Varianzanalyse eingegangen.

⁴³ Faktor Geschlecht: $p = .011$; Faktor ISCO: $p = .023$

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

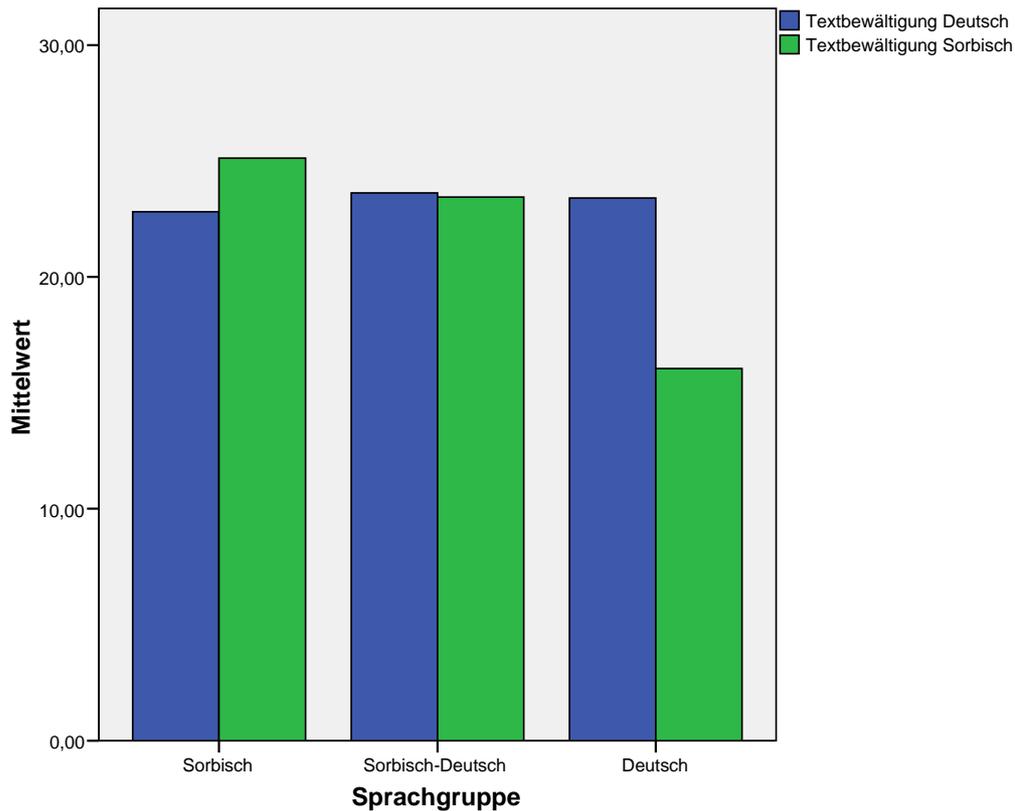


Abbildung 77: Sprachvergleich Textbewältigung nach Sprachgruppen

Die Kinder der Sprachgruppe 1 erreichen in der Textbewältigung im Sorbischen signifikant bessere Werte als im Deutschen, während sich ihre Werte im Deutschen nicht von denen der anderen Gruppen unterscheiden. Daran lässt sich erkennen, dass der bilinguale Unterricht keineswegs auf Kosten der Sprachkenntnisse im Sorbischen gegangen ist. Vielmehr zeigt sich die sorbische Sprache bezüglich der Textbewältigung in dieser Gruppe am Ende des 4. Schuljahres besser entfaltet als das Deutsche. Aus dem Vergleich mit den anderen Sprachgruppen geht darüber hinaus hervor, dass die schriftsprachlichen Fähigkeiten im Deutschen ebenfalls altersgemäß entwickelt sind.

Die Kinder der Sprachgruppe 2 zeigen hinsichtlich der Textbewältigung eine balancierte Zweisprachigkeit.

Die Kinder der Sprachgruppe 3 zeigen weiterhin eine klare Dominanz des Deutschen, jedoch haben sich beide Sprachen einander deutlich angenähert. Konnten dieser Gruppe in den Berichten zu den mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres und zu den schriftlichen des zweiten Schuljahres nur elementare Kompetenzen im Sorbischen

zugeschrieben werden, so deutet sich hier an, dass die Sprachbeherrschung nunmehr weit über basale Kenntnisse hinausgeht. Im Rahmen einer Weiterführung des zweisprachigen Unterrichts in der Sekundarstufe I können diese Kinder ihre Sprachkenntnisse im Sorbischen weiter ausbauen.

Vergleicht man die im Deutschen und Sorbischen erreichten Werte nach den jeweiligen Lerngruppen differenziert, so fällt auf, dass es nur drei Schulen gibt, bezüglich derer sich die Werte in den beiden Sprachen signifikant voneinander unterscheiden. Dies ist zunächst die Schule in Lubotzen, wo die Werte im Sorbischen deutlich über dem Deutschen liegen. Andererseits handelt es sich dabei um die Radowitz und Kemwitz, wo im Deutschen die besseren Ergebnisse erzielt werden. Als Erklärung kommt zumindest für Radowitz und Lubotzen der Faktor Sprachgruppe in Frage, denn dies sind Schulen mit jeweils recht homogener familiärer Sprachpraxis. In Lubotzen werden trotz der Dominanz des Sorbischen im Deutschen solide Werte erzielt, während in Radowitz im Deutschen sehr hohe, im Sorbischen dagegen niedrigere, dennoch bemerkenswerte Ergebnisse erzielt werden.

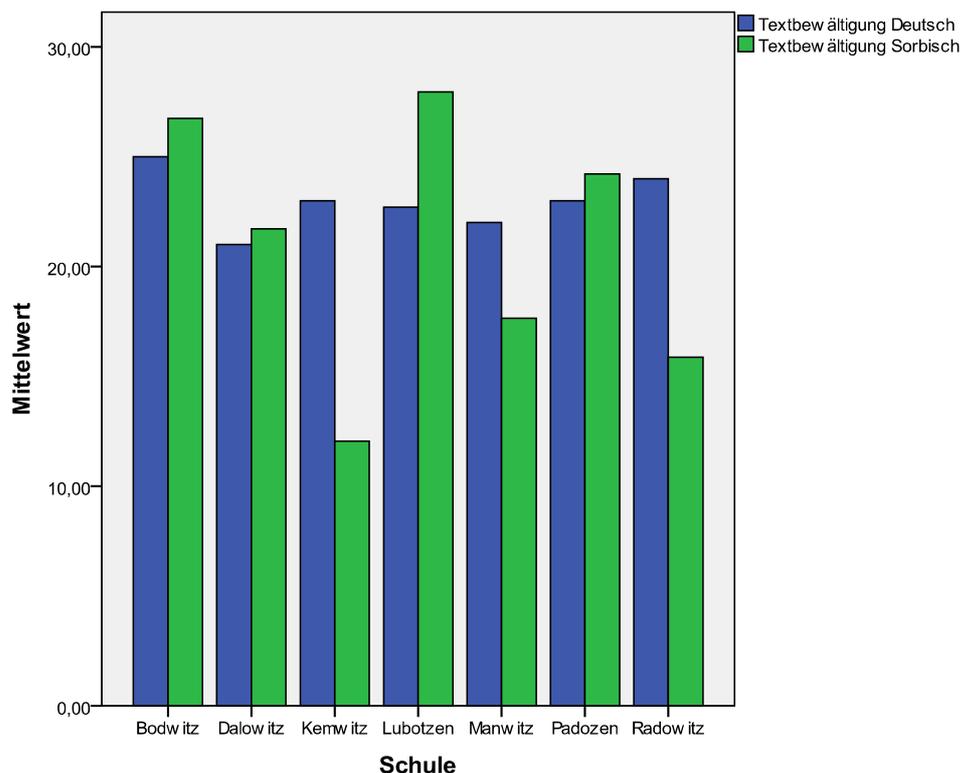


Abbildung 78: Sprachvergleich Textbewältigung nach Lerngruppen

Betrachtet man die Ergebnisse aus Kemwitz als dritter Schule mit signifikant unterschiedlichen Ergebnissen im Sorbischen und Deutschen einmal genauer, so fällt auf, dass die niedrigen Werte im Sorbischen vor allem aus den Kindern der Sprachgruppe 3 resultieren; die Kinder dieser Sprachgruppe erreichen in Radowitz mehr als doppelt so hohe Werte. Mit anderen Worten: Die in Radowitz erfolgreich verlaufene Vermittlung der sorbischen Sprache

an dominant deutschsprachige Kinder konnte in Kemwitz – zumindest bezüglich der Textbewältigung – nicht in vergleichbarem Ausmaß erreicht werden. Dies lässt sich an dieser Stelle aber nicht endgültig bewerten, daher soll das beobachtete Phänomen in den weiteren Analysen überprüft werden.

3.2.4 Vertiefende Beobachtungen: Differenziertheit der Exposition und narrative Gestaltungselemente

Nachdem die Ergebnisse zum Globalwert der Textbewältigung dargestellt worden sind, sollen an dieser Stelle einige zusätzliche Beobachtungen zur textsortenspezifischen Schreibkompetenz der Lernenden vorgenommen werden. Dabei handelt es sich

- a) um die Differenziertheit der Exposition als typischem Bestandteil einer Erzählung,
- b) um die bereits erwähnten narrativen Gestaltungselemente, deren Verwendung als Maß dafür verstanden werden kann, inwiefern die Kinder nicht nur die Vorgänge auf der Bildvorlage im Sinne eines Berichtes verschriftlichen, sondern auch insofern einen Adressatenbezug in ihren Texten realisieren, als sie bestimmte sprachliche und inhaltliche Phänomene verwenden, die eine emotionale Involvierung des Rezipienten bezwecken sollen.

ad a) Eine Erzählung besteht nach dem klassischen Erzählschema von Labov und Waletzky (vgl. Labov 1970) aus 5 typischen Bestandteilen: Zunächst muss der Hörer bzw. Leser einer Geschichte mittels der *Orientierung* bzw. *Exposition* mit den „Rahmendaten“ der Geschehnisse vertraut gemacht werden. Dies beinhaltet neben der Einführung der handelnden Personen (Wer?) jene der Handlungszeit (Wann?), des Handlungsortes (Wo?) sowie laufender Aktivitäten der Personen. In den folgenden Analysen wird die Realisierung dieser Exposition exemplarisch anhand der genannten Kriterien untersucht. Als weitere Bestandteile einer Erzählung gelten die *Komplikation* (Was ist Ungewöhnliches passiert?), die *Evaluation* (Wie wird das Geschehene durch den Erzählenden bewertet?) sowie das *Resultat* bzw. die *Auflösung* (Wie wurde die Situation durch die handelnden Personen gelöst?). Die *Coda* dient bei mündlichen und selbsterlebten Erzählungen, wie sie von Labov und Waletzky untersucht wurden, dazu, durch Äußerungen wie „Ja, so war das“ das Ende der Geschichte zu markieren und somit die Inanspruchnahme des Rederechts zu beenden. Im Schriftlichen ist eine solche Markierung nicht notwendig. Allerdings wurde im Rahmen der Auswertung des Tulpenbeets untersucht, inwiefern die Kinder am Ende der Geschichte einen *weiteren Kontext* herstellen. Ein solcher kommt dadurch zum Ausdruck, dass die Erzählungen der Kinder inhaltlich insofern über die Bildvorlage hinausgehen, als auch am Ende der Geschichte ein „Rahmen“ für die Ereignisse verbalisiert wird.

ad b) Die Verwendung narrativer Gestaltungselemente entspricht im Prinzip der Realisierung der *Evaluation*. Eine Erzählung gewinnt die für sie charakteristische unterhaltende Funktion erst durch eine bewertende emotionale Qualifizierung der geschilderten Ereignisse. Boueke et al. hatten in ihrer groß angelegten Studie zur Entwicklung der Erzählfähigkeit im Grundschulalter herausgefunden, dass das systematische Verfolgen einer solchen „Involvierungsstrategie“ die höchste in diesem Alter erreichbare Stufe von Erzählkompetenz darstellt (vgl. Boueke et al. 1995). In Anlehnung an genannte Untersuchung wurden folgende, den Leser emotional involvierende Phänomene analysiert:

- Verwendung direkter Rede
- Verwendung *indirekter Rede*
- Verbalisierung von *Empfindungen und Sinneswahrnehmungen der handelnden Personen*
- Verbalisierung von *Wünschen und Absichten der handelnden Personen*
- Verbalisierung von *inneren Zuständen der handelnden Personen*
- Stilistische *Wiederholungen*
- Lautmalerei
- Markierung von Plötzlichkeit

3.2.4.1 Differenziertheit der Exposition

Zunächst sei an dieser Stelle festgehalten, dass nahezu alle Kinder in *beiden* Sprachen eine Exposition als einleitenden Teil ihrer Erzählung realisiert haben. Bezogen auf die Gesamtgruppe liegt dieser Anteil für das Deutsche bei 92%, für das Sorbische sogar bei 98%. Dies ist als ein Hinweis darauf zu verstehen, dass bei nahezu allen Kindern am Ende des vierten Schuljahrs grundsätzlich ein erzählspezifisches Textmusterwissen vorhanden ist.

Betrachtet man nun genauer, wie differenziert die Exposition von den jeweiligen Sprachgruppen gestaltet wurde (vgl. Abb. 79), so erkennt man insgesamt einen ähnlichen Trend wie bereits bei der Textbewältigung, jedoch in deutlich abgeschwächter Ausprägung:

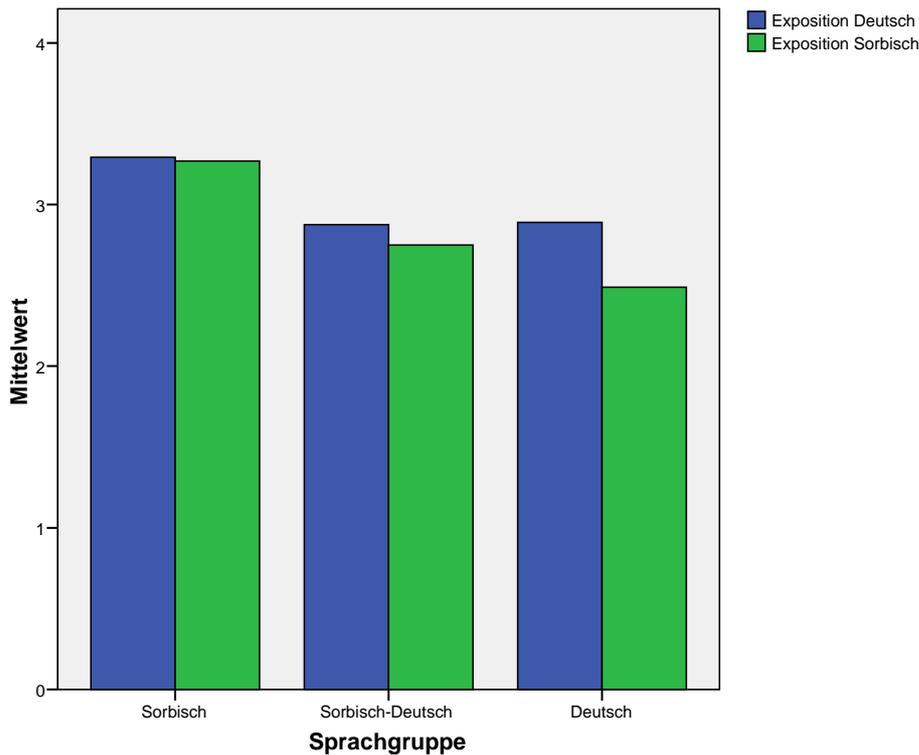


Abbildung 79: Differenziertheit der Exposition im Deutschen und Sorbischen nach Sprachgruppen

Im Deutschen werden – trotz des erkennbaren Vorsprungs der Sprachgruppe 1⁴⁴ -- vergleichbare Ergebnisse erreicht, während im Sorbischen Unterschiede zwischen den Sprachgruppen auch statistisch nachzuweisen sind: Die Sprachgruppe 3 unterscheidet sich signifikant von der Sprachgruppe 1⁴⁵, allerdings erreicht die Sprachgruppe 3 in dieser Kategorie im Sorbischen beinahe die gleichen Werte wie im Deutschen; innerhalb dieser Gruppe ist kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Sprachen nachzuweisen. Dies bedeutet, dass die dominant deutschsprachigen Kinder am Ende des vierten Schuljahrs genügend „einzelsprachliches Wissen“ bezüglich des Sorbischen erworben haben, um textuelle Makrostrukturen (darum handelt es sich bei der Exposition), die aus ihrer Muttersprache bekannt sind, auf die sorbische Sprache zu übertragen.

Diese Hypothese lässt sich anhand der Ergebnisse der Lerngruppen konkretisieren, denn es ist lediglich die Lerngruppe aus Kemwitz, bei der ein signifikanter Unterschied zwischen den

⁴⁴ Der Abstand der Sprachgruppe 1 zu den restlichen beiden Gruppen ist „beinahe“ signifikant ($p=0,72$). Mit diesem Wert kann ein vorsichtiger Trend formuliert werden, dass die dominant sorbischsprachigen Kinder ein ausgeprägteres Textmusterwissen als die übrigen Kinder besitzen.

⁴⁵ $p = .005$

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Sprachen festzustellen ist⁴⁶, der sich wiederum zum größten Teil aus den Ergebnissen der dortigen dominant deutschsprachigen Kinder erklärt. Im Zusammenhang mit der Beobachtung zur Textbewältigung kann die Hypothese formuliert werden, dass diese Kinder die notwendige Schwelle an einzelsprachlicher Kompetenz für einen Transfer vom Deutschen ins Sorbische noch nicht erreicht haben. Für die restlichen Lerngruppen ist die Schwelle erreicht oder überschritten.

3.2.4.2 Narrative Gestaltungselemente

Da die ausführliche Darstellung sämtlicher einzelnen der hier untersuchten Phänomene den Rahmen dieses Berichts sprengen würde, beziehen sich die folgenden Ausführungen jeweils auf die Summe der narrativen Gestaltungselemente.

Auch bezüglich dieser Kategorie wiederholt sich – nach familiensprachlichem Hintergrund betrachtet – ein nun schon bekanntes Muster (vgl. Abb. 80): Alle drei Sprachgruppen erreichen im Deutschen homogene Werte, während im Sorbischen die familiäre Sprachpraxis durchschlägt. Dabei befinden sich die Kinder der Sprachgruppe 2 im Sorbischen auf einem Niveau mit denen der Sprachgruppe 1; die dominant deutschsprachigen Kinder unterscheiden sich jedoch signifikant von der Sprachgruppe 1⁴⁷. Letztgenannte Gruppe erreicht – wie schon in der Textbewältigung – im Sorbischen höhere Werte als im Deutschen, allerdings ist dieser Unterschied nicht aussagekräftig.

Es bleiben zwei interessante Fragen zu beantworten: Wiederholt sich bezüglich der narrativen Gestaltungselemente das zur Textbewältigung beobachtete Phänomen eines Einflusses der Faktoren Geschlecht und beruflicher Hintergrund der Eltern auf die Ergebnisse im Sorbischen? Gibt es Schulen, an denen – gegebenenfalls aufgrund von besonderer Übung im Unterricht – die Ergebnisse bezüglich der Erzählfähigkeit besonders gut sind?

⁴⁶ p = .009

⁴⁷ p = .003

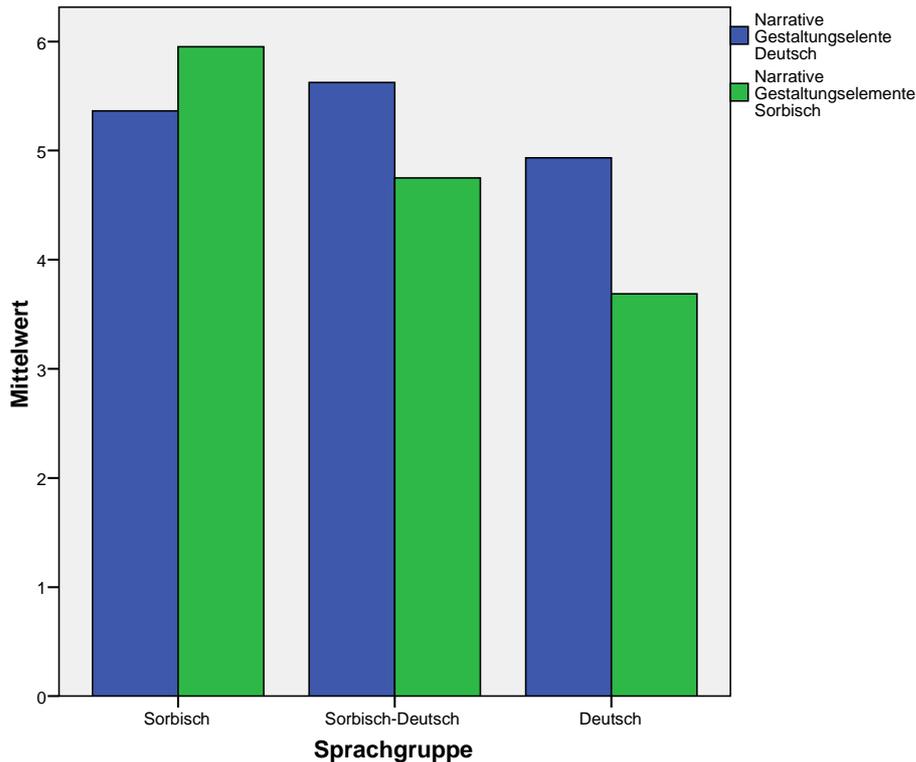


Abbildung 80: Narrative Gestaltungselemente im Deutschen und Sorbischen nach Sprachgruppen

Die erste oben aufgeworfene Frage kann mit nein beantwortet werden: Eine multifaktorielle Varianzanalyse zeigt keinerlei Einfluss auch nur eines der Kontextfaktoren. Demnach sind sogar die in Abb. 80 klar zu erkennenden Unterschiede zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 bei Kontrolle der übrigen Einflussfaktoren nicht aussagekräftig. Auch im Deutschen stellt sich die hier gemessene narrative Kompetenz unabhängig von diesen Einflussfaktoren dar.

Zur Beantwortung der zweiten Frage sei zunächst die Summe der narrativen Gestaltungselemente nach Schule differenziert dargestellt (vgl. Abb. 81):

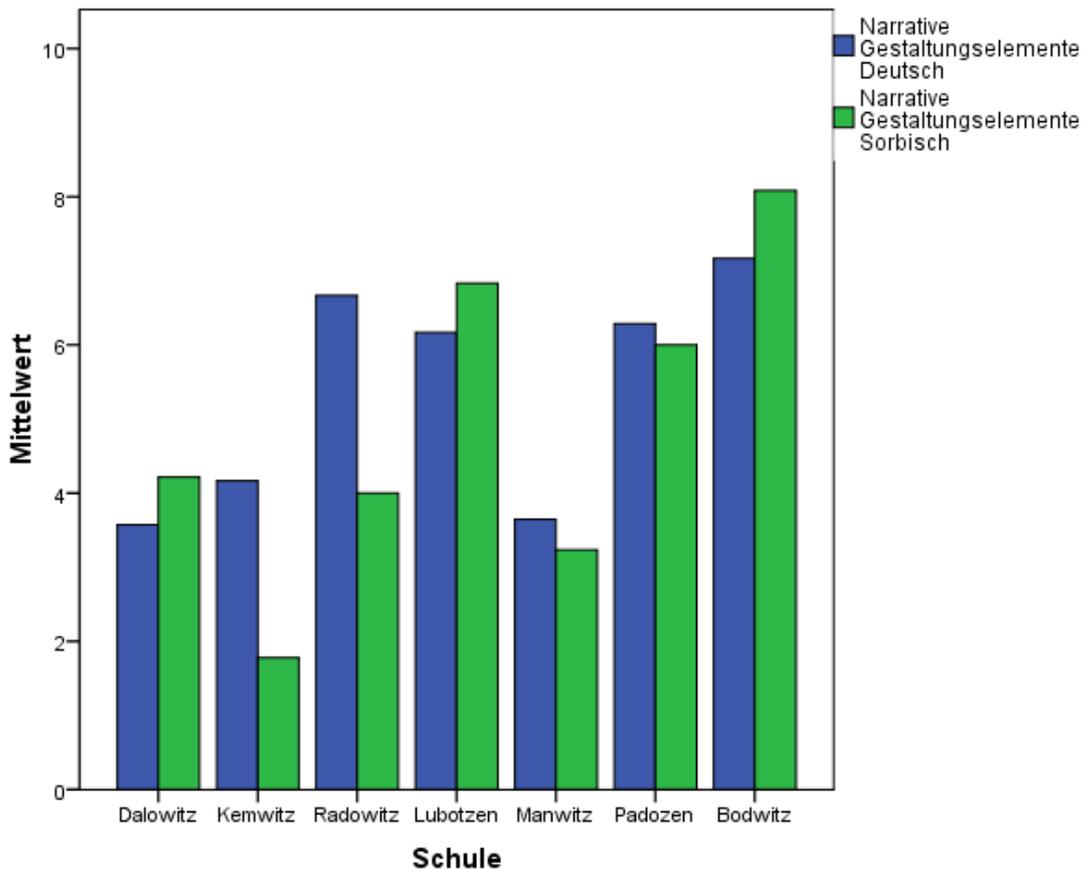


Abbildung 81: Narrative Gestaltungselemente im Deutschen und Sorbischen nach Lerngruppen

Abb. 81 zeigt vor allem zwei Dinge: Zum einen lassen sich mit Bodwitz, Lubotzen und Padozen drei Schulen identifizieren, bei denen sich sowohl im Deutschen als auch im Sorbischen gleichermaßen hohe Werte nachweisen lassen. Manwitz, Kemwitz und Dalowitz dagegen unterscheiden sich dagegen teilweise in beiden Sprachen von den jeweils stärksten drei Schulen. In anderer Art und Weise fallen die Lerngruppen aus Radowitz und Kemwitz ins Auge: Hier sind im Gegensatz zu den anderen Schulen deutliche Unterschiede zwischen den in beiden Sprachen erreichten Werten festzustellen, wenngleich sich die Werte jeweils auf unterschiedlichem Niveau befinden: Im Deutschen werden wesentlich mehr narrative Gestaltungselemente verwendet als im Sorbischen. Diese Beobachtung deckt sich mit den Ergebnissen der Textbewältigung und stärkt die Hypothese, dass diese Kinder sich im Sorbischen noch in einem recht frühen Stadium der Entwicklung befinden; sie erreichen noch nicht so hohe Werte wie in ihrer Muttersprache.

Abschließend soll nun noch der Frage nachgegangen werden, wie differenziert die Kinder mit dem Repertoire der hier untersuchten stilistischen Mittel umgegangen sind. Die oben dargestellte Summe kann den Blick auf die Qualität der Texte insofern verstellen, als dort auch die wiederholte Verwendung ein und desselben Phänomens zu hohen Werten führt. Daher wurden die entsprechenden Variablen dichotomisiert und aus diesen Variablen die

Summe gebildet. Letztere dient als Maß für einen differenzierten Einsatz der narrativen Gestaltungsmittel. Bezogen auf den Faktor Sprachgruppe bestätigen sich wiederum die vorherigen Ergebnisse, weshalb auf eine grafische Darstellung verzichtet werden kann: Im Deutschen zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen, während im Sorbischen die Sprachgruppen 1 und 2 auf einem Niveau liegen; die Sprachgruppe 3 liegt mit statistisch signifikantem Abstand dahinter. Die Sprachgruppe 1 zeigt eine balancierte Zweisprachigkeit, während sich die im Deutschen und Sorbischen erreichten Werte bei den Sprachgruppen 2 und 3 signifikant voneinander unterscheiden.⁴⁸

Eine Auswertung nach Lerngruppen differenziert zeigt insgesamt ein vergleichbares Bild wie bezüglich der Absolutwerte.

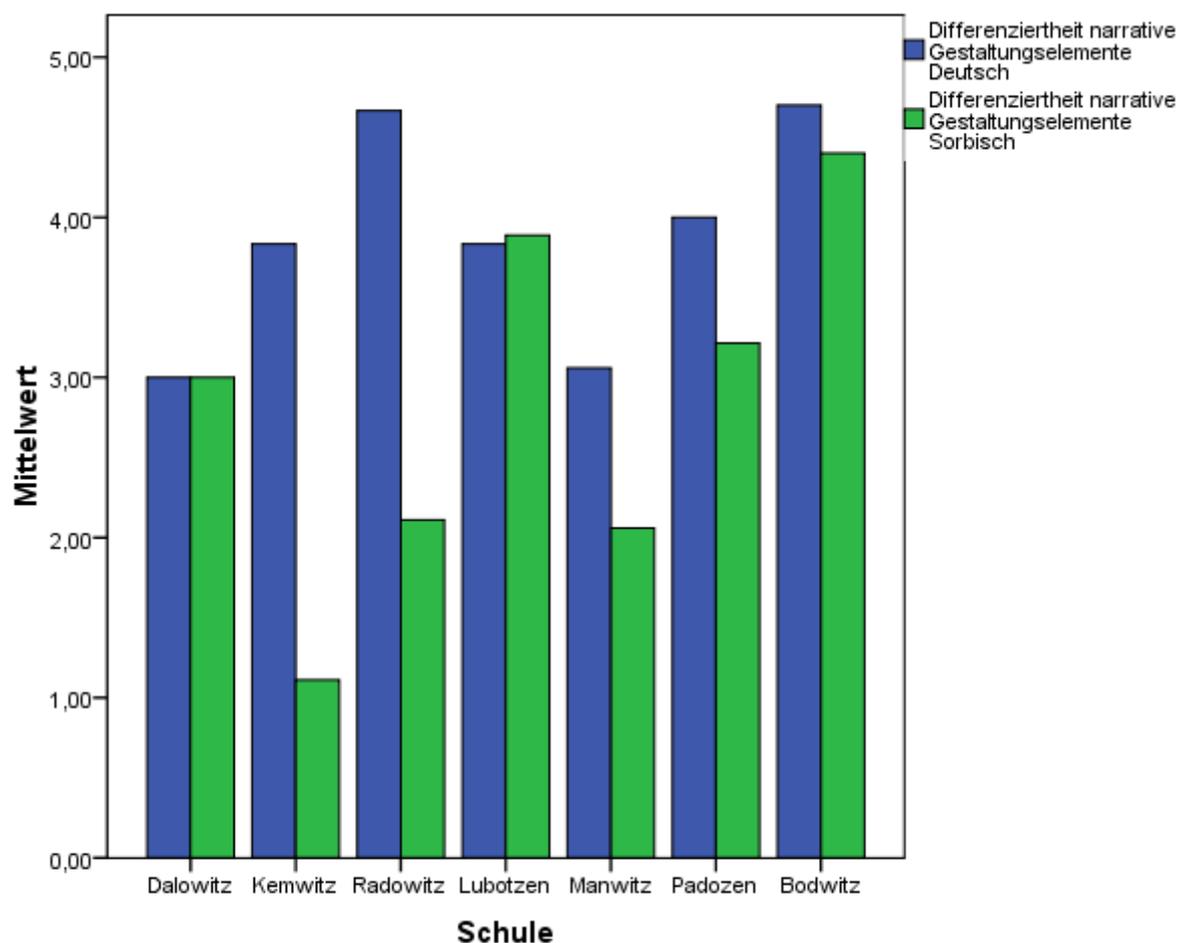


Abbildung 82: Differenziertheit der narrativen Gestaltungsmittel im Deutschen und Sorbischen nach Lerngruppen

Wie Abb. 82 erkennen lässt, betrifft das Phänomen divergierender Werte im Deutschen und Sorbischen aber nun auch die Schulen in Manwitz und Padozen; der Unterschied ist aber nur

⁴⁸ Sprachgruppe 2: $p = .020$; Sprachgruppe 3: $p = .000$

in Manwitz signifikant⁴⁹. Daher soll im Weiteren untersucht werden, welche Schülerinnen und Schüler es sind, die zwar im Deutschen, nicht aber im Sorbischen narrative Gestaltungselemente verwenden. Mit anderen Worten: Welche Kinder (der Sprachgruppe 3) haben nicht hinreichend Sprachkenntnisse im Sorbischen erworben, um diese stilistischen Mittel, die sie im Deutschen verwenden, auch im Sorbischen zu realisieren? Dieses Phänomen betrifft insgesamt zwölf Lernende, von diesen zwölf gehören elf zur Sprachgruppe 3 und eine(r) zur Sprachgruppe 2⁵⁰. Abb. 83 zeigt die als Prozentwerte der Lerngruppe zu lesenden Mittelwerte der Anzahl der Lernenden, die im Deutschen narrative Gestaltungsmittel verwenden, nicht aber im Sorbischen.

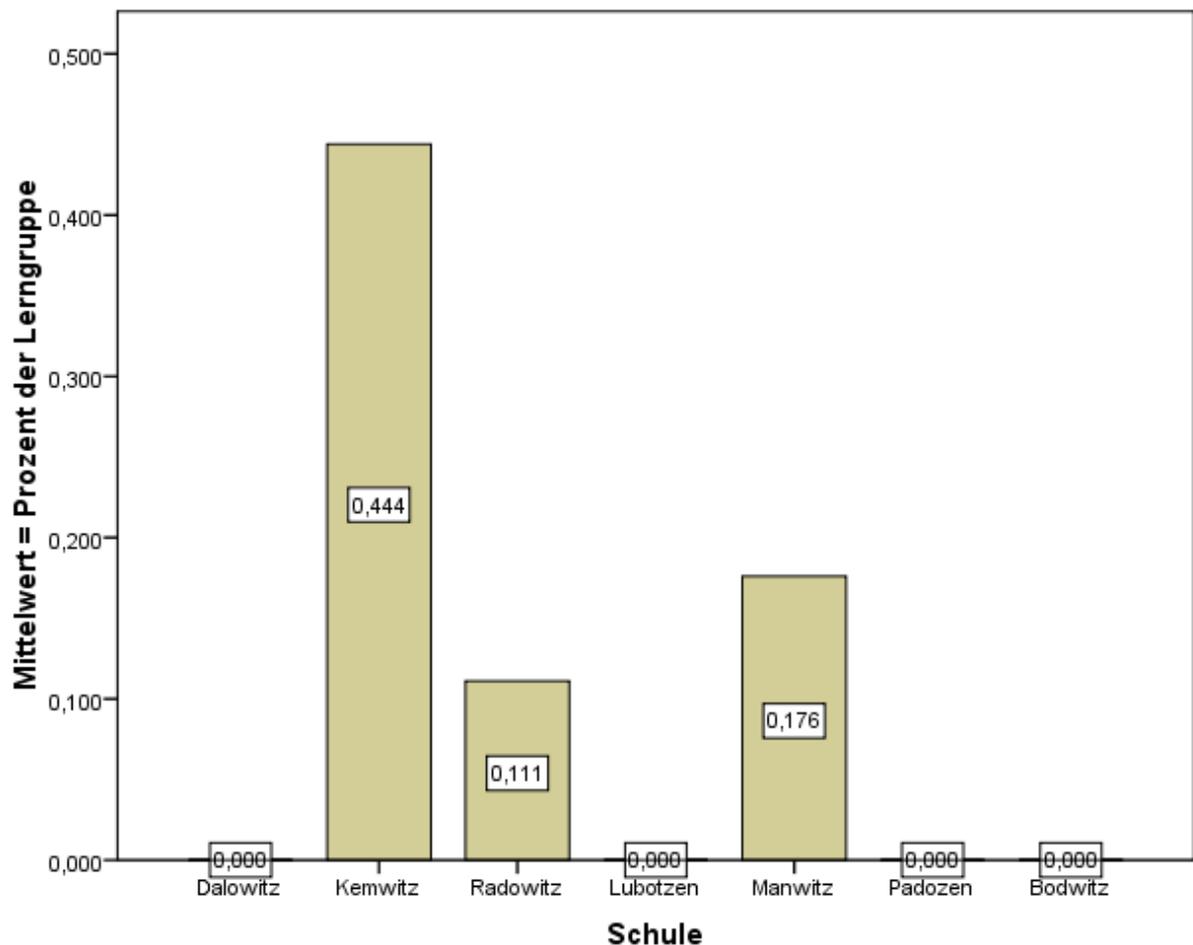


Abbildung 83: Anteil der Kinder in den Lerngruppen, die im Deutschen, nicht aber im Sorbischen narrative Gestaltungsmittel realisieren

Die Analyse der Abbildung veranlasst zu einer Modifizierung obiger Hypothese: In Radowitz transferiert nur eine Schülerin keine narrativen Gestaltungsmittel auf das Sorbische, während

⁴⁹ $p = .036$

⁵⁰ Das umgekehrte Phänomen war nicht nachzuweisen, d. h. kein Schüler, der im Sorbischen narrative Gestaltungselemente verwendet, verwendet diese im Deutschen nicht.

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

dies in Manwitz 17% und in Kemwitz sogar 44% der Lernenden sind. Somit scheinen viele dominant deutschsprachige Kinder in Kemwitz bis zum 4. Schuljahr tatsächlich nicht ausreichend einzelsprachliches Wissen im Sorbischen erworben zu haben, um eine adäquate schriftliche Erzählung zu verfassen. Um diese Fragestellung weiter zu verfolgen, bietet sich der Wortschatz als Maß für das einzelsprachliche Wissen in beiden Sprachen an. Dieser soll im folgenden Kapitel näher untersucht werden.

3.3 Wortschatz

In diesem Kapitel wird untersucht, wie sich der Wortschatz der Schülerinnen und Schüler am Ende des vierten Schuljahrs im Deutschen und Sorbischen darstellt. Dabei wurde – anders als in früheren Berichten – neben dem verbalen auch der nominale und adjektivische Wortschatz erhoben. Weiterhin wurde – wie eingangs bereits angedeutet – eine semantische Unterscheidung bezüglich der einzelnen Lexemkategorien vorgenommen: Neben „allgemeinen“ Verben und Nomina wurden solche gesondert erfasst, die insofern einen *expressiven* Wert aufweisen, als sie im Sinne eines narrativen Gestaltungsmittels einen emotionalen Ausdruckswert besitzen. Bezüglich der Adjektive wurden *evaluative* von nicht-evaluativen Adjektiven unterschieden. Auch hier geht es um eine emotionale Komponente, da die textsortenspezifischen evaluativen Adjektive beim Leser entweder eine mit positiven oder negativen Gefühlen besetzte Konnotation hervorrufen. Darüber hinaus wurden wie in früheren Berichten jeweils die Anzahl der im Text verwendeten Lexeme (Tokens) sowie die Anzahl der verschiedenen Lexeme (Types) erhoben. Da die Types die Differenziertheit des Wortschatzes abbilden und somit einen besonders aussagekräftigen Sprachstandsindikator darstellen, werden diese im Folgenden im Vordergrund stehen.

In einer ersten Datenexploration zum Wortschatz hat sich im Kontext einer Faktorenanalyse herausgestellt, dass sowohl die Variablen, die sämtliche verwendeten Lexeme beinhalten, als auch jene, welche die Textsortenspezifität des Wortschatzes abbilden, jeweils der selben Dimension sprachlicher Ausdrucksfähigkeit zugeordnet werden können; sie „laden auf einen Faktor“ in den jeweiligen Sprachen⁵¹. In einem solchen Fall ist es legitim, die Variablen, welche dieselbe Dimension abbilden, zu addieren. Daher werden im Folgenden nicht Verben, Nomina und Adjektive jeweils isoliert dargestellt, sondern vielmehr die Summe dieser drei Kategorien als Ausdruck der Differenziertheit des gesamten Wortschatzes. In einem zweiten Schritt wird dann die Summe der textsortenspezifischen Lexeme untersucht.

Die folgenden Tabellen zeigen die errechneten Faktorladungen der Variablen in den jeweiligen Sprachen:

⁵¹ Dasselbe Phänomen wurde bereits anhand eines anderen Datensatzes im Kontext des BLK-Programms FörMig festgestellt.

Christoph Gantefort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Komponentenmatrix(a)

	Komponente
	1
Types Verben Deutsch	,886
Types Nomen Deutsch	,887
Types Adjektive Deutsch	,879

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a 1 Komponenten extrahiert

Tabelle 18: Komponentenmatrix allgemeiner Wortschatz Deutsch**Komponentenmatrix(a)**

	Komponente
	1
Types Verben Sorbisch	,920
Tokens Nomen Sorbisch	,855
Types Adjektive Sorbisch	,813

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a 1 Komponenten extrahiert

Tabelle 19: Komponentenmatrix allgemeiner Wortschatz Sorbisch**Komponentenmatrix(a)**

	Komponente
	1
Types expressive Verben Deutsch	,779
Types expressive Nomen Deutsch	,788
Types evaluative Adjektive Deutsch	,803

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a 1 Komponenten extrahiert

Tabelle 20: Komponentenmatrix textsortenspezifischer Wortschatz Deutsch

Komponentenmatrix(a)

	Komponente
	1
Types expressive Verben Sorbisch	,816
Types expressive Nomen Sorbisch	,688
Types evaluative Adjektive Sorbisch	,734

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

a 1 Komponenten extrahiert

Tabelle 21: Komponentenmatrix textsortenspezifischer Wortschatz Sorbisch

3.3.1 Allgemeiner Wortschatz

Die nachfolgenden Analysen beziehen sich also auf die Summe der Types von Verben, Nomina und Adjektiven.

3.3.1.1 Im Deutschen

Anhand von Abb. 84 bestätigen sich die Ergebnisse der Textbewältigung auch beim Wortschatz: Einmal mehr wird deutlich, dass die Sprachgruppen sich sowohl die Mittelwerte als auch die Streuung betreffend kaum unterscheiden: Die Kinder aller drei Gruppen verwenden im Mittel um die 40 verschiedene Lexeme.

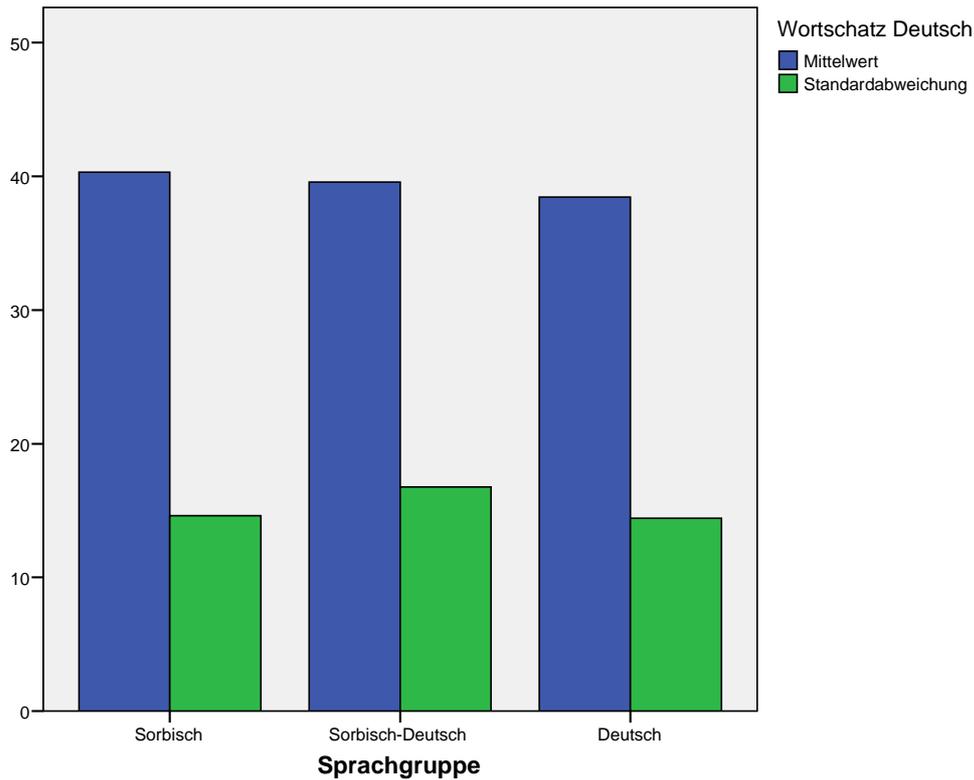


Abbildung 84: Allgemeiner Wortschatz im Deutschen nach Sprachgruppen

Unter Berücksichtigung des Faktors Schule dagegen kristallisieren sich – im Gegensatz zur Textbewältigung - deutlich zwei Gruppen von Schulen heraus (vgl. Abb. 85):

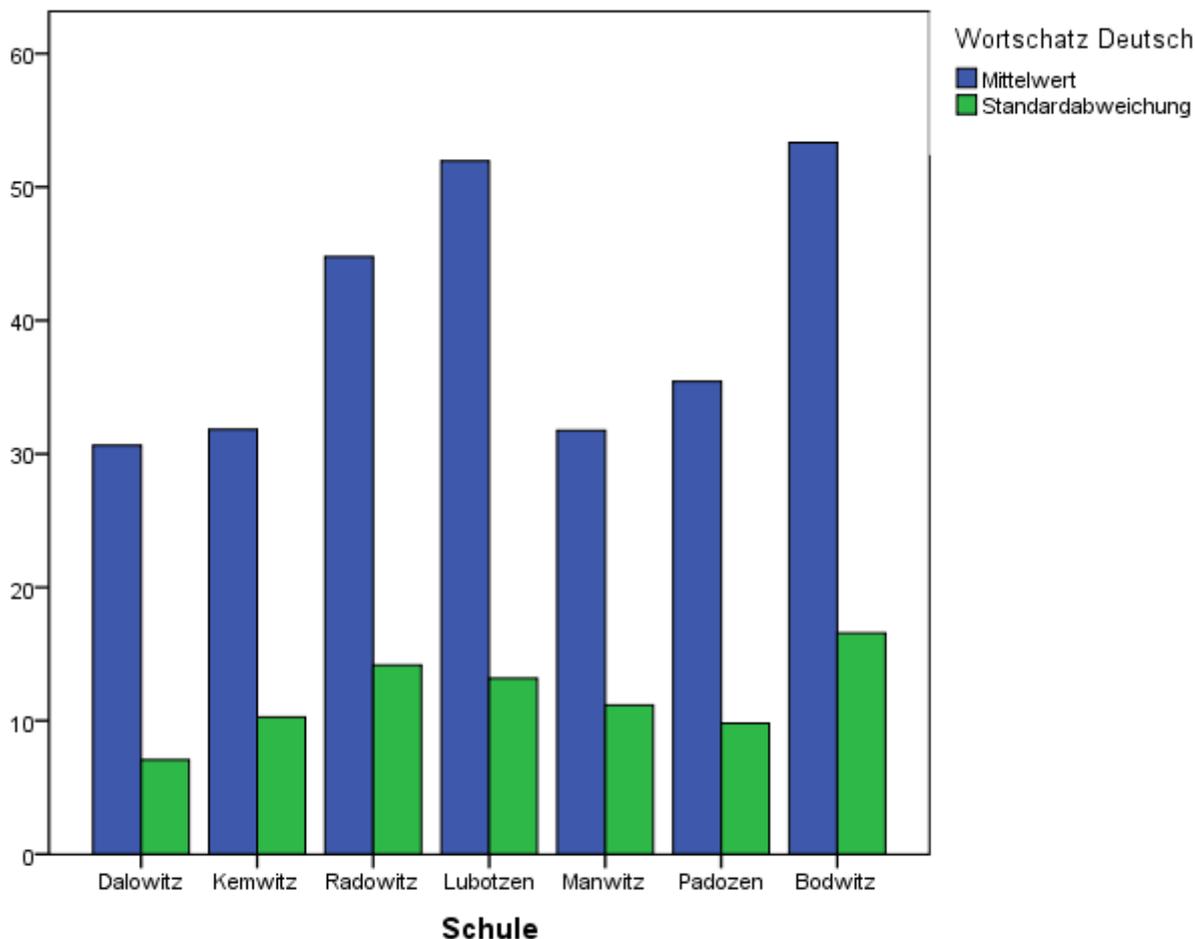


Abbildung 85: Allgemeiner Wortschatz im Deutschen nach Lerngruppen

Lubotzen, Bodwitz und Radowitz liegen mit Werten zwischen 45 und 53 Lexemen deutlich vor den übrigen Schulen, die Mittelwerte zwischen 31 und 35 erreichen. In der Auswertung der Textbewältigung waren zwar auch Unterschiede zwischen den Lerngruppen festgestellt worden, jedoch traten diese nicht so deutlich hervor wie in diesem Fall. Eine einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt die anhand der Grafik gemachte Beobachtung: Es erscheinen zwei homogene Untergruppen, innerhalb derer sich die Schulen nicht signifikant voneinander unterscheiden und die der obigen Gegenüberstellung von Lerngruppen entsprechen. (vgl. Tab. 22)

Wortschatz Deutsch

Duncan

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	1
		2	
Dalowitz	14	30,6429	

Manwitz	17	31,7647	
Kemwitz	18	31,8333	
Padozen	14	35,4286	
Radowitz	9		44,7778
Lubotzen	18		51,9444
Bodwitz	12		53,3333
Signifikanz		,340	,075

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

Tabelle 22: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Allgemeiner Wortschatz)

Überdies liegt in diesem Fall eine hohe Trennschärfe zwischen den Untergruppen vor, d. h. die Gruppen sind nicht nur in sich homogen, sondern es gibt bezüglich des Wortschatzes keine Schule, die beiden Untergruppen angehört. Letzteres ist bezüglich der Textbewältigung für vier der sieben Schulen der Fall.

Unter zusätzlicher Kontrolle der Faktoren Geschlecht, Sprachgruppe und beruflicher Status der Eltern ändert sich das Bild nur geringfügig: In diesem Fall werden drei homogene Untergruppen errechnet, wobei Radowitz nicht mehr zur Spitzengruppe gehört und mit Padozen eine mittlere Gruppe bildet (vgl. Tab. 23). Padozen seinerseits unterscheidet sich jedoch wie zuvor nicht von Manwitz, Dalowitz und Kemwitz.

WortschatzDeutsch

Duncan

Schule	N	Untergruppe		
		1	3	1
		2		
Manwitz	13	30,2308		
Dalowitz	13	30,7692		
Kemwitz	11	32,0000		
Padozen	10	37,2000	37,2000	
Radowitz	8		42,5000	
Bodwitz	12			53,3333
Lubotzen	12			56,5833
Signifikanz		,180	,262	,489

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Tabelle 23 Homogene Untergruppen der Lerngruppen unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren (Allgemeiner Wortschatz)

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

Es wird am Ende unter Berücksichtigung aller Sprachstandsindikatoren zu beurteilen sein, inwiefern es sich bei dieser „Rangfolge“ um ein stabiles Phänomen handelt.

3.3.1.2 Im Sorbischen

Neben der allgemeinen Analyse in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer Sprach- und einer Lerngruppe soll im Kontext des Wortschatzes im Folgenden dem Phänomen nachgegangen werden, dass es einige Kinder – vor allem in der Sprachgruppe 3 – gibt, die zwar im Deutschen, nicht jedoch im Sorbischen narrative Gestaltungselemente verwenden.

Zunächst jedoch wird anhand von Abb. 86 deutlich, dass sich wiederum das bekannte Muster wiederholt: Die Sprachgruppen 1 und 2 liegen ohne signifikanten Unterschied dicht beieinander, die Sprachgruppe 3 hingegen liegt mit signifikantem Abstand dahinter.⁵² Die Streuung steigt jedoch von der Sprachgruppe 1 zur Sprachgruppe 3 nicht so stark an wie bei der Textbewältigung beobachtet.

Das Verhältnis zwischen den Sprachgruppen ist im Vergleich zu den schriftlichen Sprachproben des zweiten Schuljahres nahezu gleich geblieben: Die Sprachgruppe 2 erreicht nun 91% des Wertes der Sprachgruppe 1 (im zweiten Schuljahr 89%), die Sprachgruppe 3 dagegen 60% (im zweiten Schuljahr 61%). Diese Betrachtungsweise sagt zunächst nur aus, dass das Verhältnis zwischen den Sprachgruppen im Hinblick auf den Wortschatz in etwa gleich geblieben ist, dies unabhängig davon, welche sprachliche Entwicklung stattgefunden hat. Da in den beiden Schreibproben jedoch unterschiedliche Impulse zum Einsatz gekommen sind, ist ein direkter Vergleich des Wortschatzes nicht aussagefähig. Für eine entwicklungsbezogene Betrachtung der Sprachkompetenz im Medium des Schriftlichen sei daher auf Kap. 3.5 verwiesen, in welchem die weitgehend impulsunabhängige mittlere Satzlänge untersucht wird.

⁵² Sprachgruppe 3: Sprachgruppe 2, $p = ,005$; Sprachgruppe 3 : Sprachgruppe 1, $p = .000$
Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

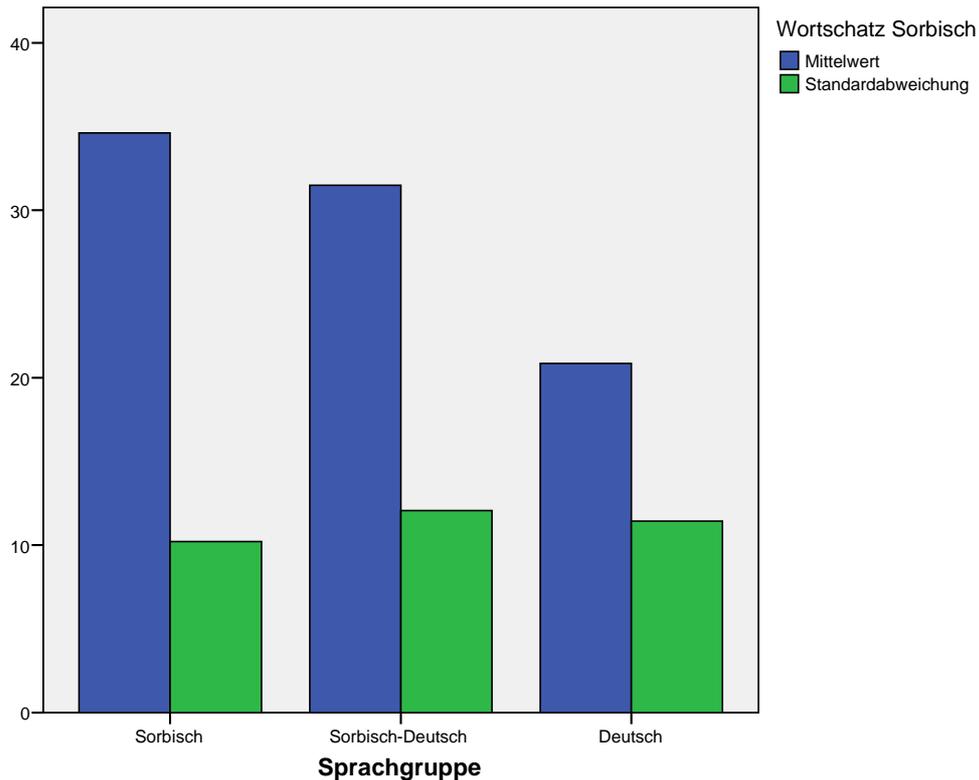


Abbildung 86: Allgemeiner Wortschatz im Sorbischen nach Sprachgruppen

Eine Betrachtung nach Schulen bestätigt zunächst Lubotzen und Bodwitz als die Lerngruppen, in denen im Sorbischen die höchsten Werte erreicht werden. Die anderen Schulen betreffend zeigen sich jedoch einige Unterschiede im Vergleich mit der Textbewältigung: Dalowitz liegt hier einerseits mit Radowitz, Manwitz und Kemwitz auf einem Rang, bildet aber gleichzeitig mit Padozen eine weitere homogene Untergruppe mit höheren Mittelwerten. Bodwitz und Lubotzen unterscheiden sich jeweils signifikant von allen anderen Lerngruppen. Tab. 24 zeigt die homogenen Untergruppen unter Kontrolle sämtlicher Kontextfaktoren.

Die Standardabweichung fällt in Manwitz besonders hoch aus, darin findet wohl die Heterogenität dieser Lerngruppe ihren Ausdruck.

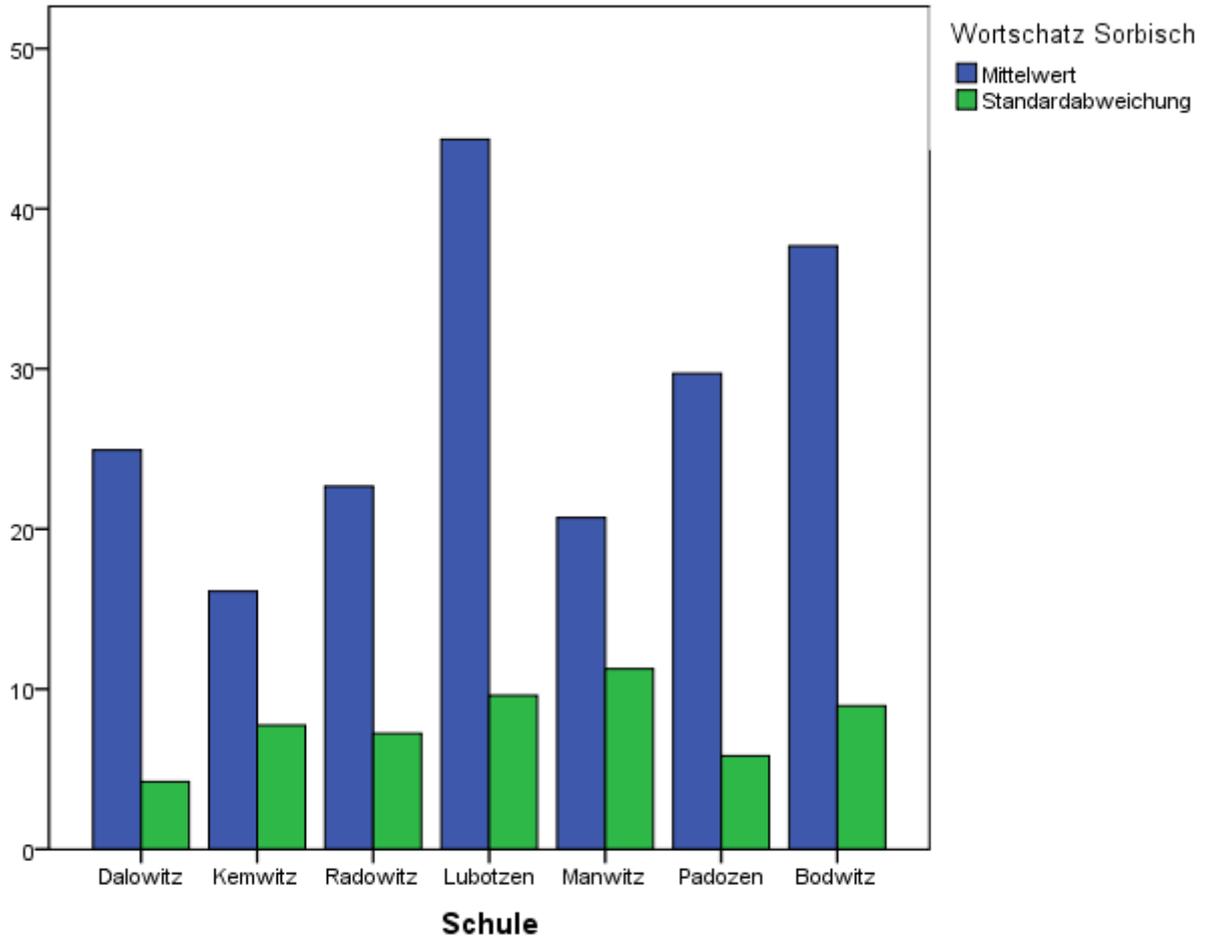


Abbildung 87: Allgemeiner Wortschatz im Sorbischen nach Lerngruppen

WortschatzSorbisch

Duncan

Schule	N	Untergruppe			
		1	3	4	1
Kemwitz	12	19,0000			
Manwitz	13	20,6923			
Radowitz	8	23,1250			
Dalowitz	13	24,8462	24,8462		
Padozen	10		30,3000		
Bodwitz	12			37,6667	
Lubotzen	12				45,5833
Signifikanz		,117	,110	1,000	1,000

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Tabelle 24: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Allgemeiner Wortschatz Sorbisch)

Wie bereits angekündigt, soll nun der Wortschatz der Kinder näher untersucht werden, die im Sorbischen keine typischen Gestaltungsmittel einer Erzählung verwenden, obwohl sie – da sie es im Deutschen tun – unter der Annahme der Transferierbarkeit solcher Phänomene prinzipiell kognitiv dazu in der Lage sein sollten. Zur Erinnerung: Dieses sind fast ausschließlich Kinder der Sprachgruppe 3; diese Gruppe wird im Folgenden mit dem Attribut „Kein Transfer“ bezeichnet, während die Kinder, bei denen wir in beiden Sprachen narrative Gestaltungsmittel gefunden haben, unter der Bezeichnung „Transfer“ zusammengefasst werden. Wie unterscheidet sich also der Wortschatz dieser beiden Gruppen im Sorbischen?

Abb. 88 zeigt den Mittelwert der Types der Verben, Nomen und Adjektive im Sorbischen nach diesen beiden Gruppen aufgeschlüsselt. Es sind zwei Phänomene, die auffallen: Zum einen – dies war erwartbar – besitzt die Gruppe „Transfer“ einen wesentlich differenzierteren Wortschatz als die andere Gruppe, wobei insbesondere bezüglich der Verben und der Adjektive um ein Vielfaches höhere Werte erreicht werden. Dies kann so interpretiert werden, dass der sorbische Wortschatz der Gruppe „Kein Transfer“ schlichtweg nicht differenziert genug ist, um in dieser Sprache Texte zu produzieren, die qualitativ an die in ihrer dominanten Familiensprache produzierten heranreichen

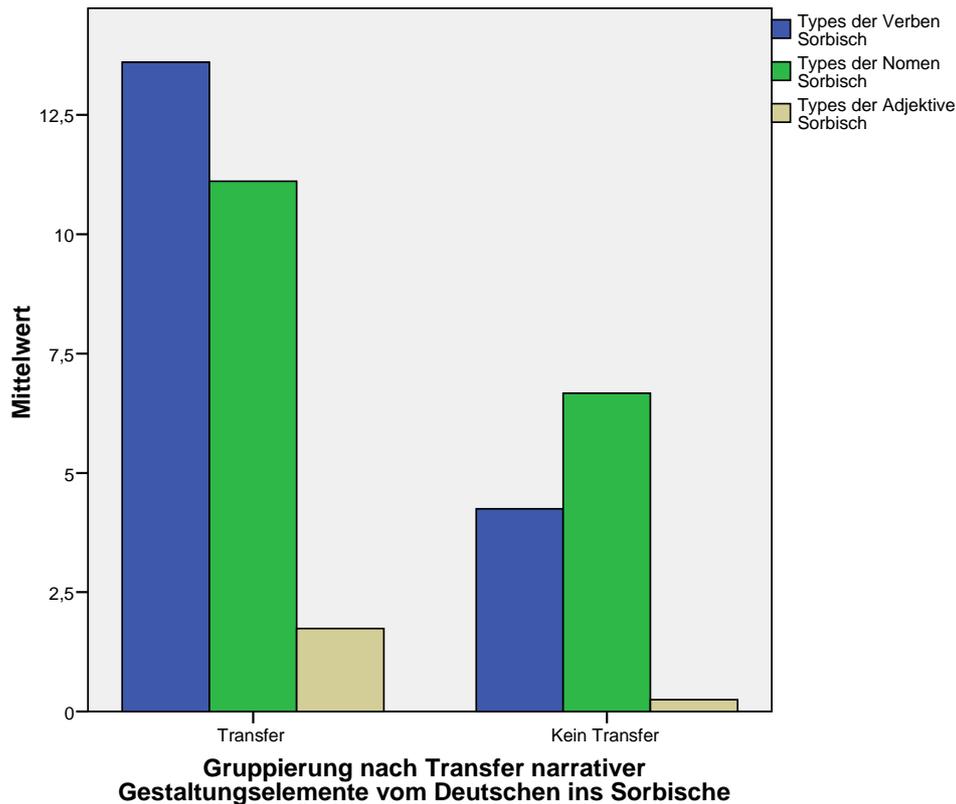


Abbildung 88: Wortschatz im Sorbischen nach Gruppen „Transfer“ und „Kein Transfer“

Es zeigt sich jedoch auch, dass die Gruppe „Transfer“ mehr Verben als Nomina verwendet, während dies bei der anderen Gruppe genau umgekehrt ist. Dieses Phänomen kann als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass diese Kinder kaum in der Lage sind, im Sorbischen Sätze zu bilden; stattdessen haben sie die Aufgabe durch einzelne nominale Nennungen zu bewältigen versucht. Es bliebe einer eingehenderen qualitativen Betrachtung vorbehalten, ob sich hier ein Effekt von bevorzugten Unterrichtsstrategien abzeichnet.

Insgesamt kann jedoch vorläufig festgehalten werden, dass es neben einer Mehrheit mit beachtlichen Ergebnissen im Sorbischen eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern gibt, die bis zum Ende des vierten Schuljahrs im Medium des Schriftlichen nicht über elementare Sprachkenntnisse hinausgelangt ist.

Abschließend wurde geklärt, ob sich der zur Textbewältigung im Sorbischen festgestellte Einfluss der Faktoren Geschlecht und beruflicher Status der Eltern bezüglich des Wortschatzes wiederholt. Hinsichtlich des Geschlechts ist hier ein schwacher Trend festzustellen, dass die Mädchen die besseren Ergebnisse erzielen⁵³, während der ISCO-Index an dieser Stelle ohne Einfluss ist.

3.3.1.3 Sprachvergleich

Anders als bezüglich der Textbewältigung machen sich bei einem Vergleich der in beiden Sprachen erreichten Werte bezüglich des Wortschatzes einzelsprachliche Parameter bemerkbar. Vor allem für den Bereich der Verben gilt, dass im Deutschen durch die vielfältigen Präfigierungsmöglichkeiten tendenziell mehr Types erreicht werden als im Sorbischen. Von daher sind gegebenenfalls vorhandene leicht höhere Werte im Deutschen nicht zwangsläufig auf eine unbalancierte Zweisprachigkeit zurückzuführen.

Abbildung 89 zeigt den Vergleich des Wortschatzes in beiden Sprachen nach Sprachgruppe.

⁵³ ($p = .040$) Da in diesem Fall allerdings keine Varianzhomogenität zwischen den Gruppen gegeben ist, muss zur Annahme eines eindeutigen Zusammenhangs eine Signifikanz von $\leq .001$ gegeben sein.
Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

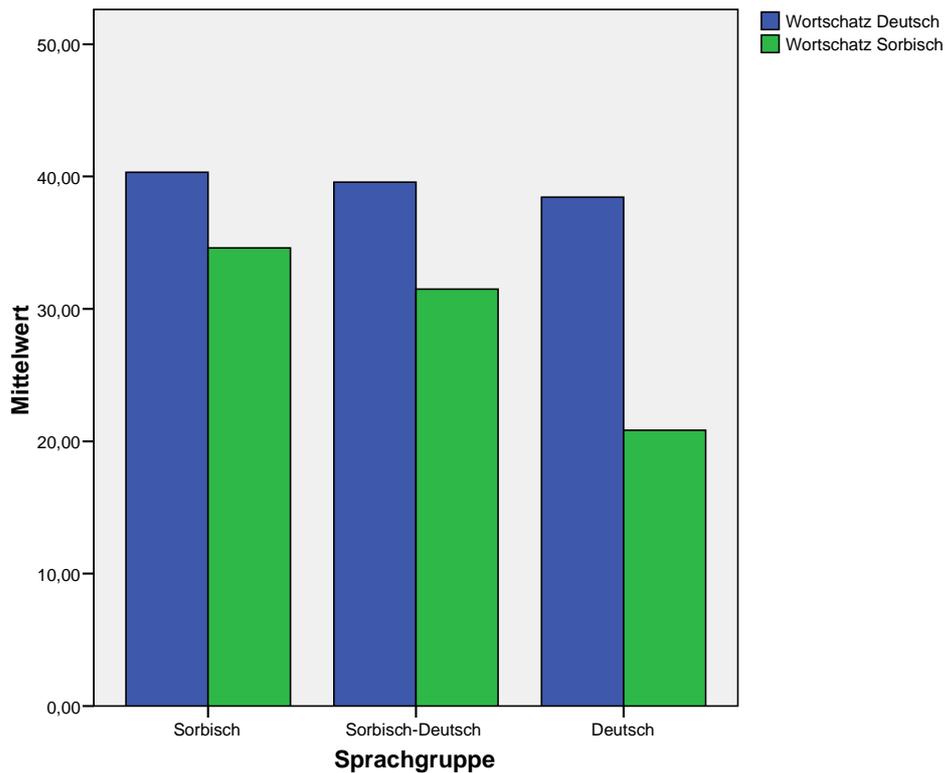


Abbildung 89: Sprachvergleich allgemeiner Wortschatz nach Sprachgruppen

Die Abstände zwischen dem Wortschatz im Deutschen und Sorbischen sind in allen drei Gruppen signifikant, wobei jedoch die eingangs erwähnte einzelsprachliche Systematik beachtet werden sollte. Greift man beispielsweise nur den nominalen Wortschatz heraus, so zeigt sich, dass in den Sprachgruppen 1 und 2 bezüglich der Differenziertheit des nominalen Wortschatzes eine nahezu balancierte Zweisprachigkeit vorliegt: Die Mittelwerte der Sprachgruppen 1 liegen bei 12,15 bzw. 12,17, die der Sprachgruppe 2 bei 11,31 bzw. 11,38. Einzig hinter dem Phänomen, dass im Deutschen mehr Adjektive als im Sorbischen verwendet werden, kann sich eine Systematik verbergen, die jedoch an dieser Stelle nicht zu interpretieren ist.

Auch in den einzelnen Lerngruppen bildet sich die (scheinbare) Dominanz des Deutschen ab (vgl. Abb. 90): Diese Unterschiede fallen in Lubotzen, Dalowitz und Padozen tendenziell geringer aus (allerdings – wie in der Abbildung zu sehen – auf jeweils sehr unterschiedlichen Gesamtniveau), während Kemwitz, Radowitz und Manwitz wieder die Lerngruppen mit den größten Unterschieden zwischen den Sprachen darstellen.

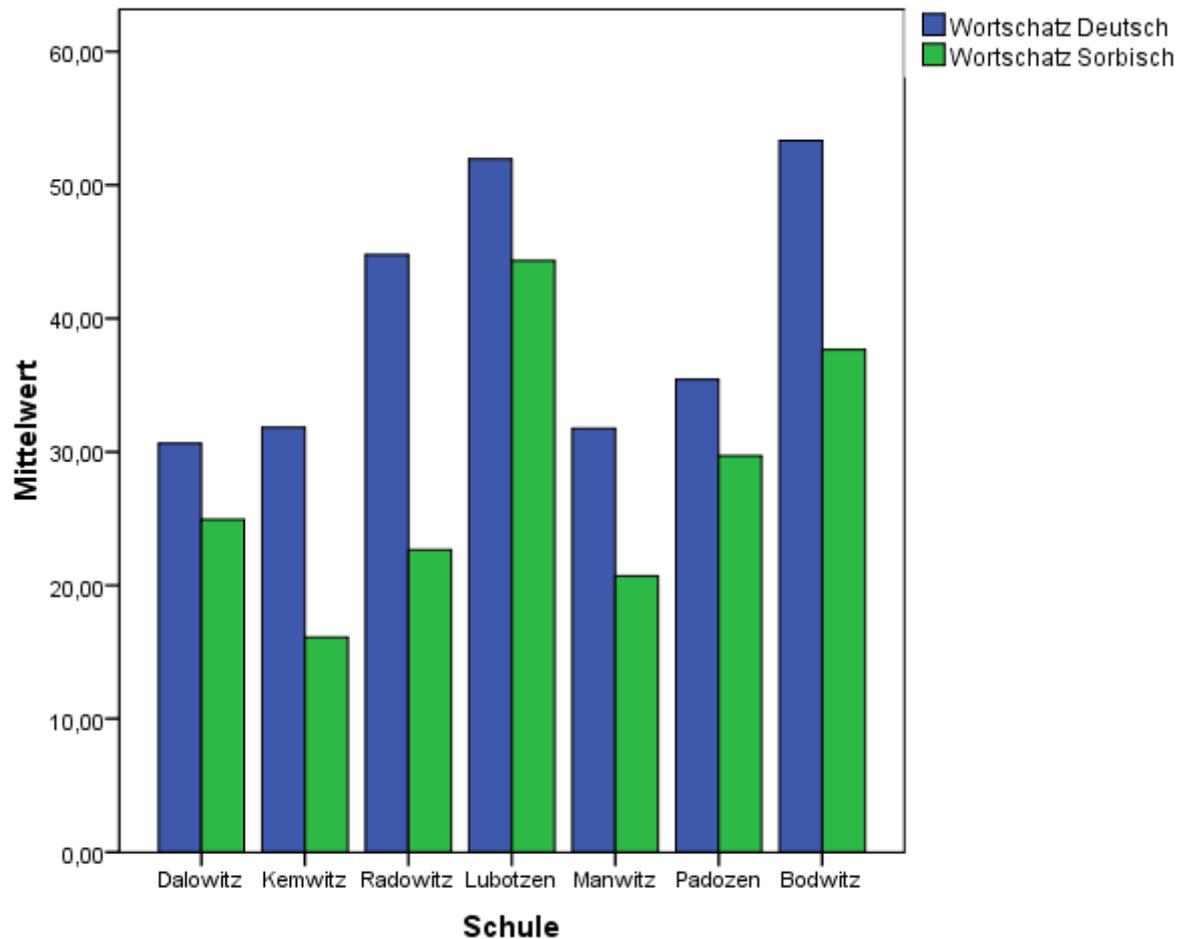


Abbildung 90: Sprachvergleich allgemeiner Wortschatz nach Lerngruppen

Abschließend soll, äquivalent zu den narrativen Gestaltungsmitteln – untersucht werden, welche Kinder im Deutschen Adjektive verwenden, nicht jedoch im Sorbischen. Dies betrifft mit 31 Lernenden wesentlich mehr Kinder als im Kontext der narrativen Gestaltungsmittel. Offenbar indiziert die Verwendung von Adjektiven einen fortgeschrittenen Spracherwerb des Sorbischen. Wie Abb. 91 zeigt, sind es vor allem Kinder der Sprachgruppe 3, die dieses Phänomen zeigen, jedoch gibt es auch Kinder der Sprachgruppen 2 und 1, die im Deutschen, nicht jedoch im Sorbischen Adjektive verwenden (die Mittelwerte sind als Prozentwerte in den jeweiligen Sprachgruppen zu lesen⁵⁴).

Nach Schulen betrachtet liegen diese Werte bis auf Bodwitz, Lubotzen und Padozen überall bei ca. 50% der Schüler, während es in den drei genannten Schulen nur 0%, 11% bzw. 7% der Kinder sind. Dies ist als Hinweis auf eine balancierte Zweisprachigkeit auf hohem Niveau in diesen Lerngruppen zu interpretieren.

⁵⁴ Der Wert der Sprachgruppe 3 von 0,55 entspricht demnach einem Prozentwert von 55% an der Gesamtzahl der Kinder dieser Sprachgruppe. Mit anderen Worten: 55% der dominant deutschsprachigen Kinder verwenden zwar im Deutschen Adjektive, nicht jedoch im Sorbischen.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

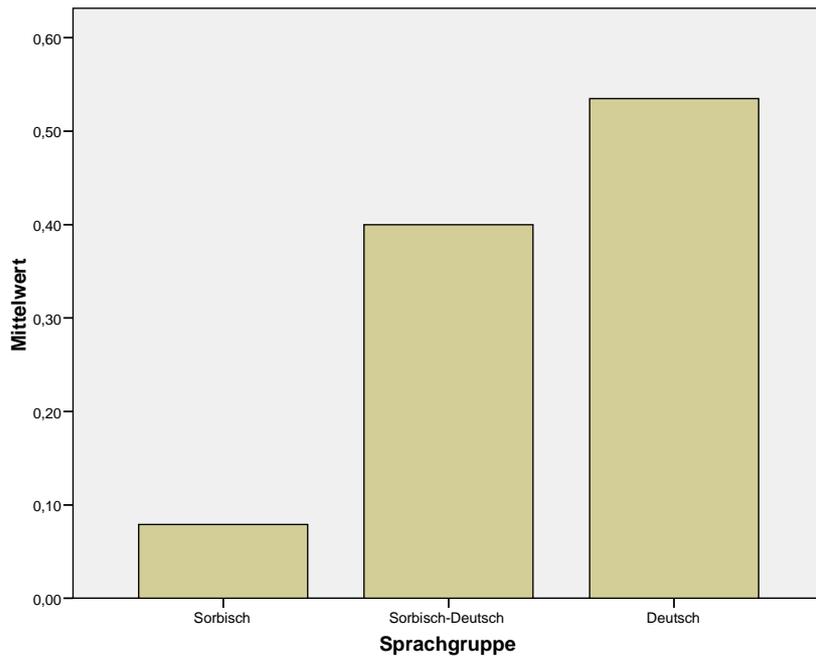


Abbildung 91: Anteil der Kinder, die im Deutschen, nicht jedoch im Sorbischen Adjektive verwenden nach Sprachgruppen

3.3.2 Textsortenspezifischer Wortschatz

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler expressive Verben und Nomina sowie evaluative Adjektive verwenden, um ihren schriftlichen Erzählungen eine emotionale Komponente als typischer Funktion dieser Textsorte zu verleihen. Da es sich hierbei um vertiefende Beobachtungen handelt, wird in der Darstellung nach Sprachgruppe und Schule im Gegensatz zur obigen Analyse des Gesamtwortschatzes direkt die kompakte sprachvergleichende Darstellung gewählt.

Abb. 92 stellt die Mittelwerte der erzählspezifischen Lexeme nach Sprachgruppe im Deutschen und Sorbischen dar. Es zeigt sich, dass auf dem Kontinuum von der Sprachgruppe 1 zur Sprachgruppe 3 sowohl im Deutschen als auch im Sorbischen sinkende Werte festzustellen sind. Zunächst zum Deutschen: Bedeutet dies, dass die dominant sorbischsprachigen Kinder auch im Deutschen die der Schreibaufgabe angemesseneren Lexeme verwenden? Zwar ist dieser Vorsprung sicherlich als ein weiterer Hinweis darauf zu verstehen, dass unter Bedingungen lebensweltlicher Zweisprachigkeit die Entwicklung des Deutschen keinesfalls unter der dominanten Verwendung des Sorbischen in der Familie leidet, jedoch sind die Abstände zwischen den Gruppen nicht signifikant. Dies gilt wiederum

nicht für das Sorbische: Hier liegen die Sprachgruppen 1 und 2 auf einem Niveau, während die Sprachgruppe 3 sich von beiden signifikant unterscheidet.

Die erkennbaren Unterschiede zwischen den beiden Sprachen sind für alle drei Gruppen höchst aussagekräftig. Wird also im Deutschen generell besser erzählt als im Sorbischen?

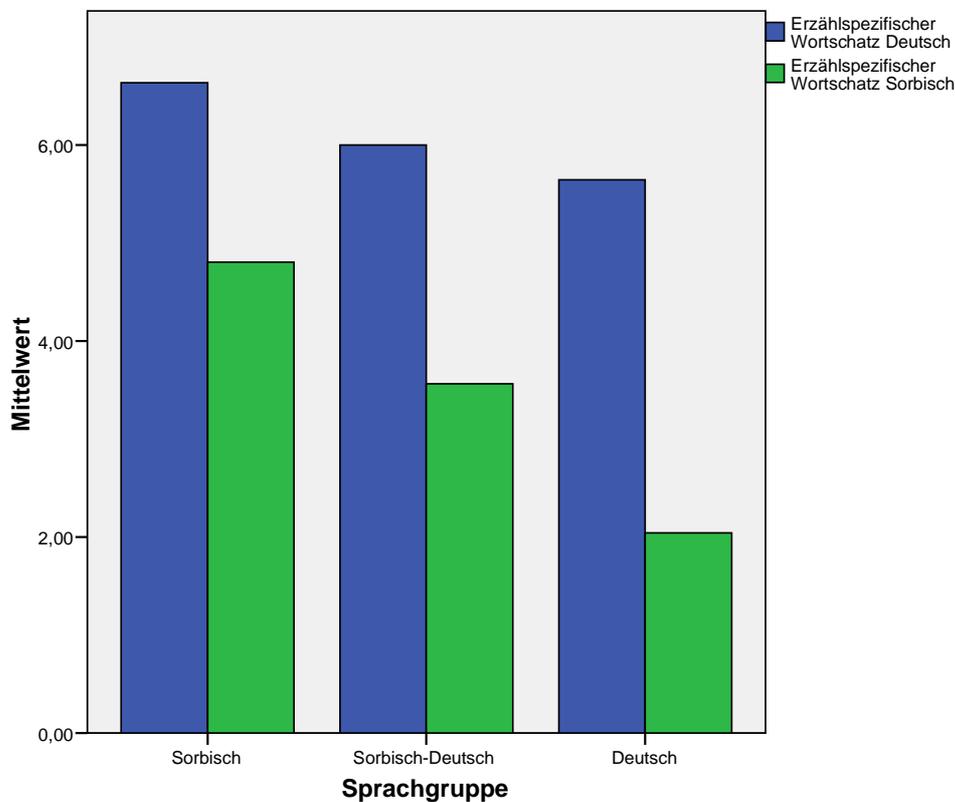


Abbildung 92: Textsortenspezifischer Wortschatz im Deutschen und Sorbischen nach Sprachgruppen

Ein möglicher Erklärungsansatz für das Phänomen der im Deutschen signifikant höheren Werte kann in der jeweiligen einzelsprachlichen Systematik liegen: Im Sorbischen gibt es eine Reihe von grammatischen Phänomenen, die eine tendenziell geringere Anzahl von Wörtern im Text bewirken. Dazu zählen z. B. die (pragmatisch motivierte) Verwendung von Nullsubjekten sowie die Kasusmarkierung durch Flexionsendungen statt durch Artikel wie im Deutschen. Berechnet man vor diesem Hintergrund die relative Häufigkeit der textsortenspezifischen Lexeme in Abhängigkeit von der Textlänge („expressive Lexeme pro Wort“), so fällt der Abstand zwischen den Sprachen lediglich für die Sprachgruppe 3 signifikant aus⁵⁵, während die oben festgestellten Verhältnisse zwischen den Sprachgruppen

⁵⁵ $p = .000$

innerhalb der Sprachen erhalten bleiben. Demnach ließe sich also auch bezüglich des untersuchten Aspektes des Wortschatzes eine balancierte Zweisprachigkeit bezüglich der Sprachgruppen 1 und 2 konstatieren, allerdings muss das letztlich offen bleiben, da es für das Sorbische keine Referenzdaten gibt.

Abb. 93 zeigt die Mittelwerte des textsortenspezifischen Wortschatzes der einzelnen Lerngruppen und macht deutlich, dass Lubotzen und Bodwitz die Schulen sind, die in beiden Sprachen die höchsten Werte erreichen. Die Kinder aus Radowitz erreichen ebenfalls hohe Werte im Deutschen und solide im Sorbischen. In Kemwitz und Manwitz dagegen werden in beiden Sprachen die niedrigsten Werte erreicht.

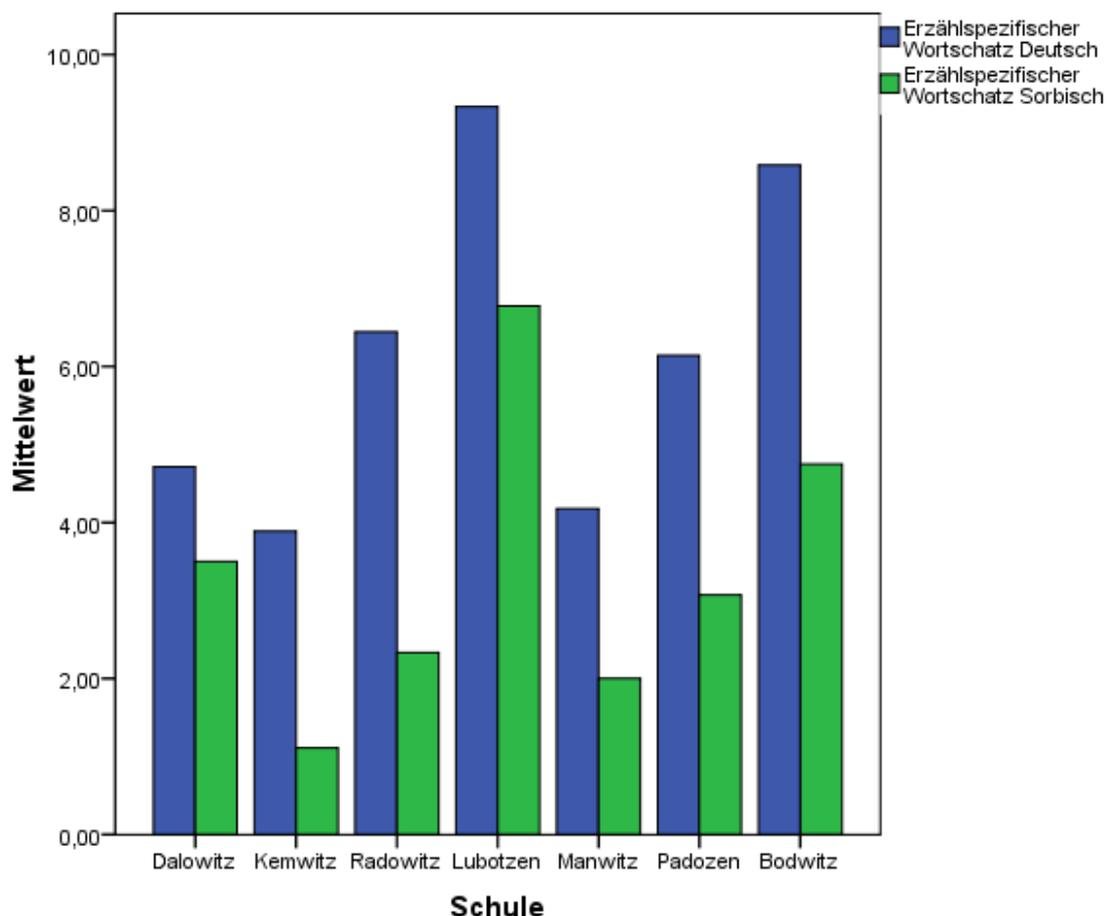


Abbildung 93: Textsortenspezifischer Wortschatz im Deutschen und Sorbischen nach Lerngruppen

Interessant ist wiederum der Blick darauf, inwiefern die Kinder erzählspezifische sprachliche Merkmale von einer Sprache auf die andere übertragen. Abb. 94 zeigt den Prozentsatz der Kinder der Sprachgruppe 3 in den einzelnen Lerngruppen, die *sowohl* im Deutschen *als auch* im Sorbischen expressive Lexeme verwenden⁵⁶.

⁵⁶ Diese Abbildung zeigt die Prozentwerte der Kinder, die einen Transfer zwischen den Sprachen leisten. Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

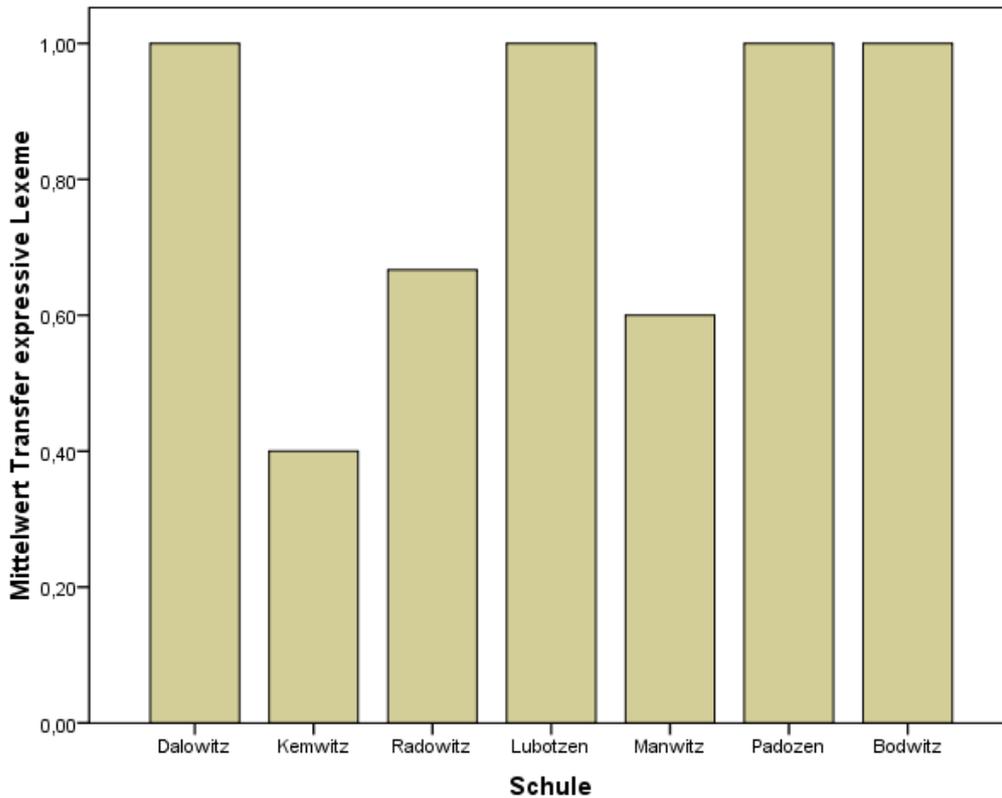


Abbildung 94: Anteil der Kinder in den Lerngruppen, die sowohl im Deutschen als auch im Sorbischen textsortenspezifische Lexeme verwenden

Wie zu erkennen ist, ist dies in Dalowitz, Lubotzen, Padozen und Bodwitz bei allen Kindern der Fall, während bei den restlichen Schulen die schon bekannte Beobachtung gilt: In Radowitz scheinen die dominant deutschsprachigen Kinder eine relativ hohe Kompetenz im Sorbischen erworben zu haben, da dort über 60 % der Kinder der Transfer gelang, während es in Kemwitz 40% sind. Gegebenenfalls gibt es also – wie der Transfer in Dalowitz, Lubotzen, Padozen und Bodwitz zeigt – einen Zusammenhang zwischen der Heterogenität der Lerngruppe in Bezug auf die sprachlichen Voraussetzungen und dem Sorbischerwerb der dominant deutschsprachigen Kinder. Man könnte also die Hypothese formulieren: Je höher der Anteil dominant sorbischsprachiger Kinder in einer Lerngruppe ist, desto besser lernen auch die dominant deutschsprachigen Kinder diese Sprache. Diese Hypothese wird aber durch die Ergebnisse aus Radowitz widerlegt: Offensichtlich war der Unterricht dort in besonderer Weise dazu geeignet, den Kindern auch ohne sprachliche Vorbilder aus der „Peer-Group“ die sorbische Sprache recht gut zu vermitteln.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Verwendung textsortenspezifischer Lexeme mit der Differenziertheit des allgemeinen Wortschatzes stark korreliert, da es zum einen in beiden Sprachen und beiden Kategorien in etwa die gleichen Schulen sind, die höhere bzw. niedrigere Werte erreichen. Auf der anderen Seite bestehen zwischen dem allgemeinen

und dem textsortenspezifischen Wortschatz in allen drei Sprachgruppen höchst signifikante Korrelationen.⁵⁷

⁵⁷ Für die Gesamtgruppe im Deutschen $R = .880$; im Sorbischen $R = .897$
Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

3.4 Satzverbindungen und Syntax

In diesem Kapitel wird untersucht, welche Konnektoren die Schülerinnen und Schüler in ihren schriftlichen Erzählungen verwenden, um die einzelnen Aussagen der Texte miteinander zu verknüpfen (Satzverbindungen). Diese Dimension der sprachlichen Gestaltung besitzt mit den aus den Satzverbindungen resultierenden semantischen Relationen nicht nur eine inhaltliche Komponente, auch der Satzbau ist – insbesondere im Deutschen – davon betroffen: Je nachdem, ob es sich bei den Konnektoren um Adverbien, reihende oder subordinierende Konjunktionen handelt variiert die Stellung des Verbs im Satz. So ist im Deutschen nach Adverbien und reihenden Konjunktionen die Verbzweitstellung, nach subordinierenden Konjunktionen jedoch die Verbendstellung obligatorisch.

Sprachbeherrschung hängt bei weitem nicht nur davon ab, inwieweit die Kinder fähig sind, einzelne grammatisch wohlgeformte Sätze zu bilden. Im Kontext von Sprachbeherrschung und Bildungserfolg ist eine grundlegende Kompetenz darin zu erkennen, inwiefern die Kinder dazu in der Lage sind, Sätze sprachlich und inhaltlich zu verknüpfen und somit kohäsive und kohärente, also sprachlich zusammenhängende und inhaltlich-logisch sinnvolle und der Sache angemessene *Texte* zu produzieren.

Auch bezüglich der in diesem Kapitel untersuchten Kategorie wird zwischen einer allgemeinsprachlichen und einer textsortenspezifischen Dimension unterschieden: Zur erfolgreichen Realisierung der Textsorte Erzählung sind vier Gruppen von Konnektoren besonders relevant:

Da es sich bei Erzählungen um die sprachliche Wiedergabe von einer temporal zusammenhängenden Kette von Ereignissen handelt, spielen temporale Konnektoren eine besondere Rolle. In Untersuchungen zur Entwicklung der Erzählfähigkeit hat sich gezeigt, dass die Fähigkeit zur sequentiellen Verknüpfung der Ereignisse (*(und) dann*) bereits in vergleichsweise frühem Alter erworben wird. Für die vorliegende Altersgruppe scheint insbesondere relevant, inwiefern die Schülerinnen und Schüler zum einen subordinierende temporale Konjunktionen (*als* bzw. *hdyž*, *bevor* bzw. *prjedy hač*, *bis* bzw. *hač* etc.), zum anderen aber auch temporale Adverbien wie *dabei* bzw. *při tym* etc. verwenden, um Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit oder Nachzeitigkeit von Ereignissen sprachlich zu markieren. Durch den Einsatz dieser Mittel ist es möglich, komplexe temporale Strukturen sprachlich wiederzugeben, die über eine einfache sequentielle Verknüpfung im Sinne von „und dann“ hinausgehen.

Wie bereits erwähnt, gewinnt eine Erzählung ihre textsortenspezifische Qualität erst daraus, dass eine Komplikation in Form eines für den Leser unerwarteten Ereignisses vorliegt. Eine solche Komplikation wird sprachlich meist durch die Verwendung adversativer Konnektoren (*aber* bzw. *ale* etc.) sprachlich markiert.

Ein weiteres charakteristisches Merkmal elaborierter Erzählungen ist darin zu erkennen, dass Sätze mit Plötzlichkeit markierenden Temporaladverbien (*plötzlich, auf einmal* bzw. *nadobo, naraz*) miteinander verknüpft werden. Auch mittels dieser Konnektoren wird häufig eine Komplikation zum Ausdruck gebracht und der Leser emotional in die Handlung der Geschichte involviert.

Auf einem fortgeschrittenen Niveau der Erzählkompetenz beherrschen die Kinder es zudem, Begründungen von Handlungen der Aktanten sowie Folgen von Ereignissen oder Handlungen zu versprachlichen. Zu diesem Zweck werden kausale (*weil* bzw. *dokelž*, aber auch *deswegen* bzw. *tohodla*) sowie finale und konsekutive Konnektoren verwendet.

Insgesamt wurden also bezüglich der erzählspezifischen Satzverbindungen die der folgenden Tabelle entnehmbaren Konnektoren erfasst:

	DEUTSCH	SORBISCH
Temporale Konnektoren	als, während, bis, bevor, nachdem, dabei	hdyž, hač, prjedy hač, po tym zo, při tym
Adversative Konnektoren	aber, jedoch	ale, pak
Plötzlichkeit markierende Konnektoren	plötzlich, auf einmal	nadobo, naraz, najenmol
Kausale, finale und konsekutive Konnektoren	weil, deswegen, darum, (so) dass, damit	dokelž, tohodla, zo, zo by

Tabelle 25: Erfasste erzählspezifische Satzverbindungen im Deutschen und Sorbischen

Unter der Kategorie „Weitere Satzverbindungen“ wurden dagegen die Verwendung folgender Konnektoren erhoben:

DEUTSCH	SORBISCH
(und) dann	(a) potom
(und) + Adverb	(a)
dass	zo
Relativanschlüsse	Relativanschlüsse
erweiterter Infinitiv	
wo	hdže
wie	kak
ob	kaž
also	
wenn	hdyž
nämlich	abo
oder
...	

Tabelle 26: Erfasste Satzverbindungen im Deutschen und Sorbischen (allgemeinsprachlich)

Schließlich wurden bezüglich der Syntax als der Komplexität von Satzgefügen folgende Konstellationen von Haupt- und Nebensätzen erhoben:

unvollständiger Satz

einfacher Hauptsatz

koordinierte Hauptsätze

ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz

mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz

Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen

3.4.1 Im Deutschen

Im Folgenden werden jeweils zunächst die Types aller, in einem zweiten Schritt dann die Types der erzählspezifischen Satzverbindungen als Maß für die Differenziertheit der allgemeinen und spezifischen Textverknüpfung dargestellt. In einem dritten Schritt schließlich wird untersucht, inwiefern die Schülerinnen und Schüler komplexe Satzgefüge verwenden.

Wie Abbildung 95 zeigt, verwenden im Mittel alle drei Sprachgruppen um die fünf verschiedene Satzverbindungen bei sehr ähnlicher Streuung, wobei die Werte der dominant deutschsprachigen Kinder leicht über den anderen beiden Gruppen liegen, allerdings nicht statistisch signifikant. Es wird also auch an dieser Stelle die Homogenität der Ergebnisse im Deutschen nochmals unterstrichen.

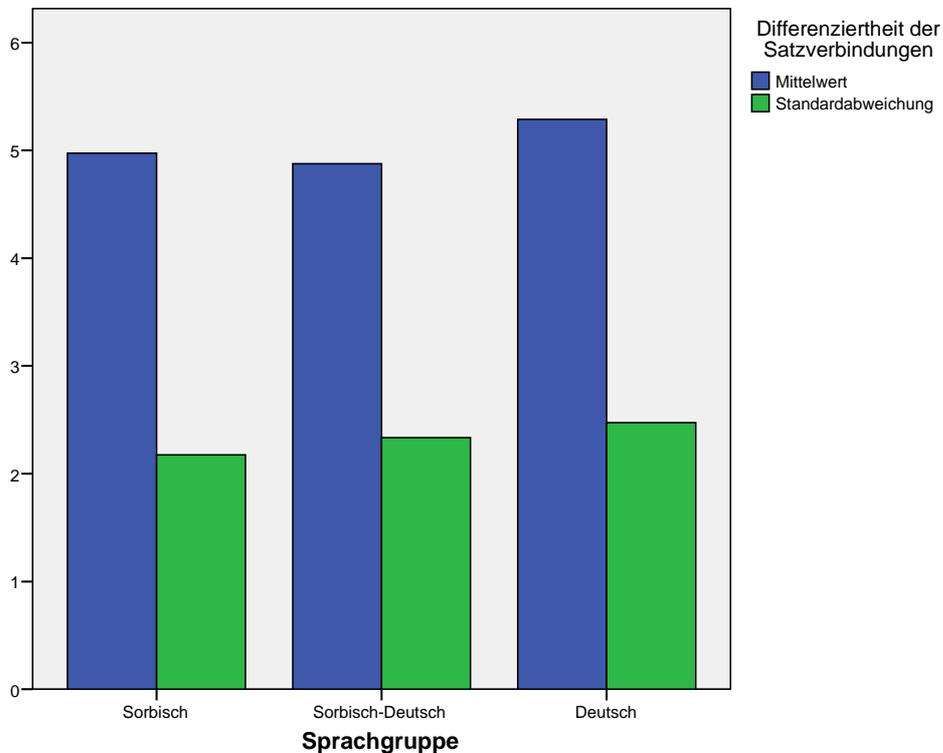


Abbildung 95: Differenziertheit der Satzverbindungen im Deutschen nach Sprachgruppen

Aber auch in Bezug auf den Faktor Schule fallen die Ergebnisse einheitlicher aus, als es bezüglich des Wortschatzes beobachtet wurde (vgl. Abb. 96). Unter Kontrolle der Kontextvariablen zeigen die Berechnungen, dass sich Bodwitz als Lerngruppe mit der differenziertesten Verwendung der Textverknüpfungsmittel signifikant von Dalowitz und Manwitz unterscheidet, nicht jedoch von den anderen Schulen. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass in diesem Fall zwischen sechs von sieben Schulen keine statistisch signifikanten Unterschiede bestehen.

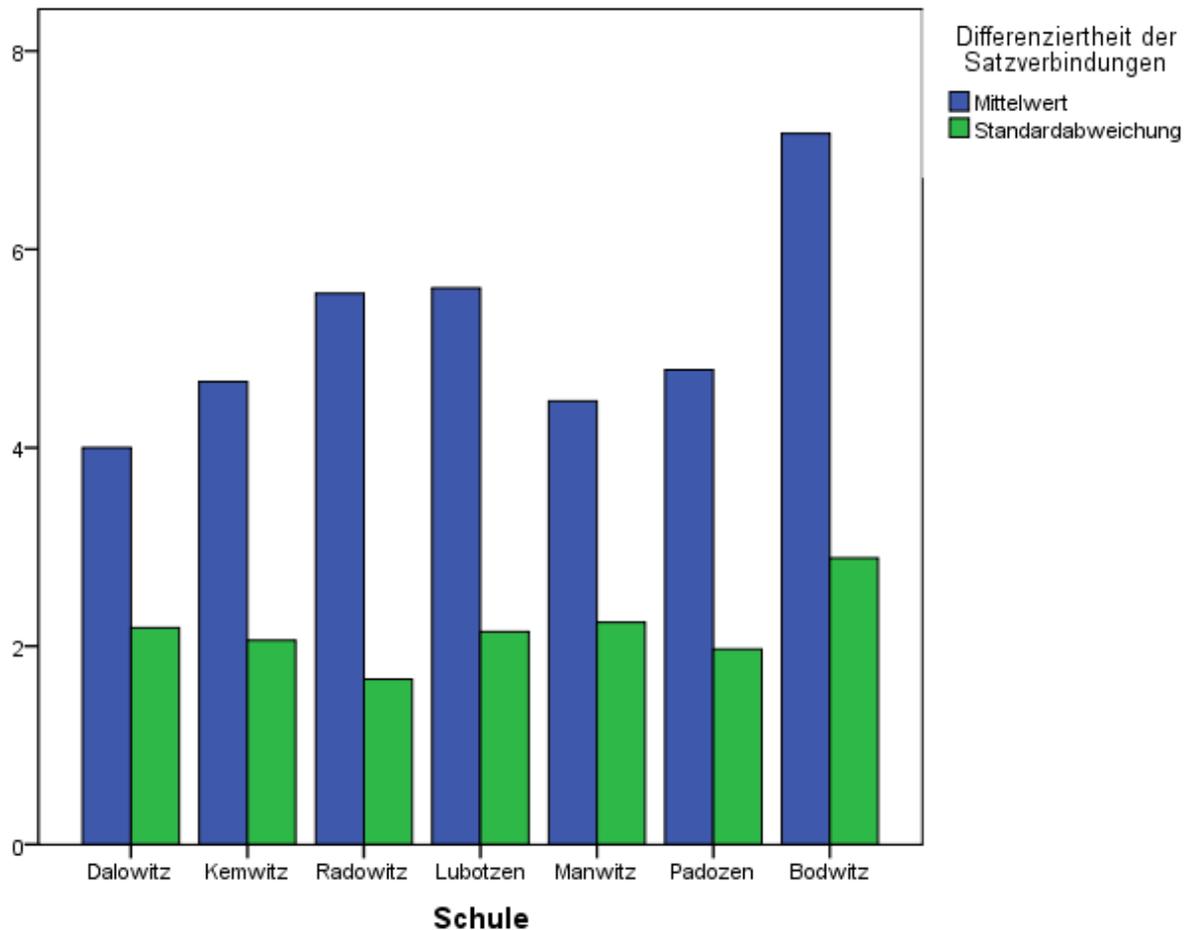


Abbildung 96: Differenziertheit der Satzverbindungen im Deutschen nach Lerngruppen

Betrachtet man nun die textsortenspezifische Verwendung der Satzverbindungen, so zeigen sich wiederum keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Sprachgruppen, weshalb auf eine Grafik verzichtet werden kann. Im Kontext der Lerngruppenzugehörigkeit ist in der Abbildung 97 eine stärkere Gruppierung zu erkennen:

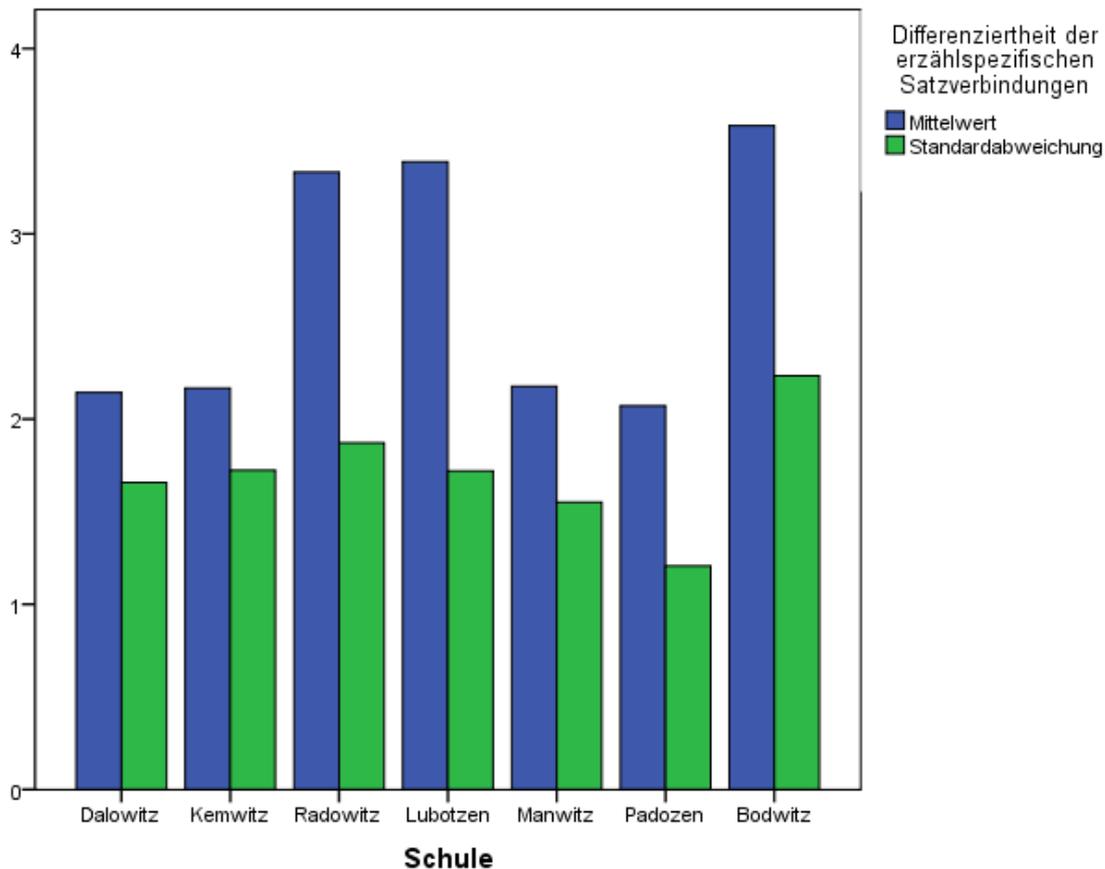


Abbildung 97: Differenziertheit der textsortenspezifischen Satzverbindungen im Deutschen nach Lerngruppen

Ähnlich wie bezüglich des Wortschatzes werden in Bodwitz, Lubotzen und Radowitz sichtbar höhere Werte als in den anderen Schulen erzielt. Statistisch unterscheiden sich allerdings allein Bodwitz und Padozen voneinander. Inwiefern es im Kontext der Textsortenspezifik Lerngruppen gibt, die in allen Kategorien besonders hohe Werte erzielen, soll in der sprachvergleichenden Betrachtung geklärt werden.

Schließlich soll noch die Komplexität der Satzgefüge untersucht werden: Um diese sprachliche Dimension zugänglich werden zu lassen, wurden sämtliche Variablen aus dem Bereich Syntax, welche die mehr oder weniger komplexe Verwendung von subordinierenden Konjunktionen darstellen, zu einem Gesamtwert addiert, der als Maß für die Komplexität der Satzgefüge dient. Konkret setzt sich dieser Wert aus der Summe der folgenden Variablen zusammen:

ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz

mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz

Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen

Nach Sprachgruppen betrachtet ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 98), welches sich auf den ersten Blick von den bisherigen Ergebnissen in Bezug auf diesen Faktor unterscheidet: Die Kinder, in deren Elternhäusern beide Sprachen gesprochen werden, verwenden im Schnitt 2,56 komplexe Satzgefüge, während die Werte für die Sprachgruppen 1 und 3 bei 1,88 bzw. 2,02 deutlich darunter liegen, allerdings auch in diesem Fall nicht statistisch signifikant: Eine multifaktorielle Varianzanalyse sieht die Irrtumswahrscheinlichkeit für den Faktor Sprachgruppe bei 0,317, während diese für den Faktor Schule mit einem Wert von 0,004 im hochsignifikanten Bereich liegt⁵⁸.

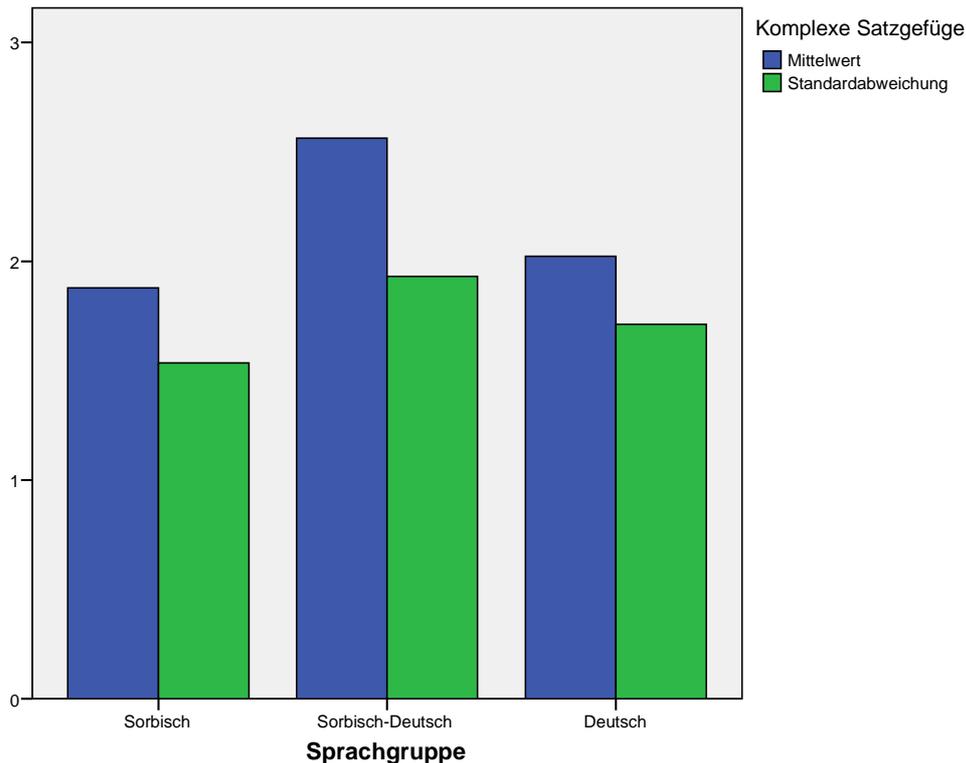


Abbildung 98: Komplexe Satzgefüge im Deutschen nach Sprachgruppen

Stellt sich die Verwendung von komplexen Satzgefügen in den einzelnen Lerngruppen wiederum nach dem aus den bislang untersuchten Kategorien bekannten Muster dar? Wie Abb. 99 zeigt, ist dies durchaus der Fall:

⁵⁸ Die Konvention sieht vor, dass Werte unterhalb einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = 0,05$ als signifikant angesehen werden. Liegt dieser Wert unterhalb von 0,01, so wird von einem höchst signifikanten Zusammenhang gesprochen.

Christoph Gantfort, Hans-Joachim Roth, Natalia Migai, Ingrid Gogolin: Sorbisch- deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln (Universität Hamburg, Universität zu Köln) 2009. Titelseite: sternklar.com

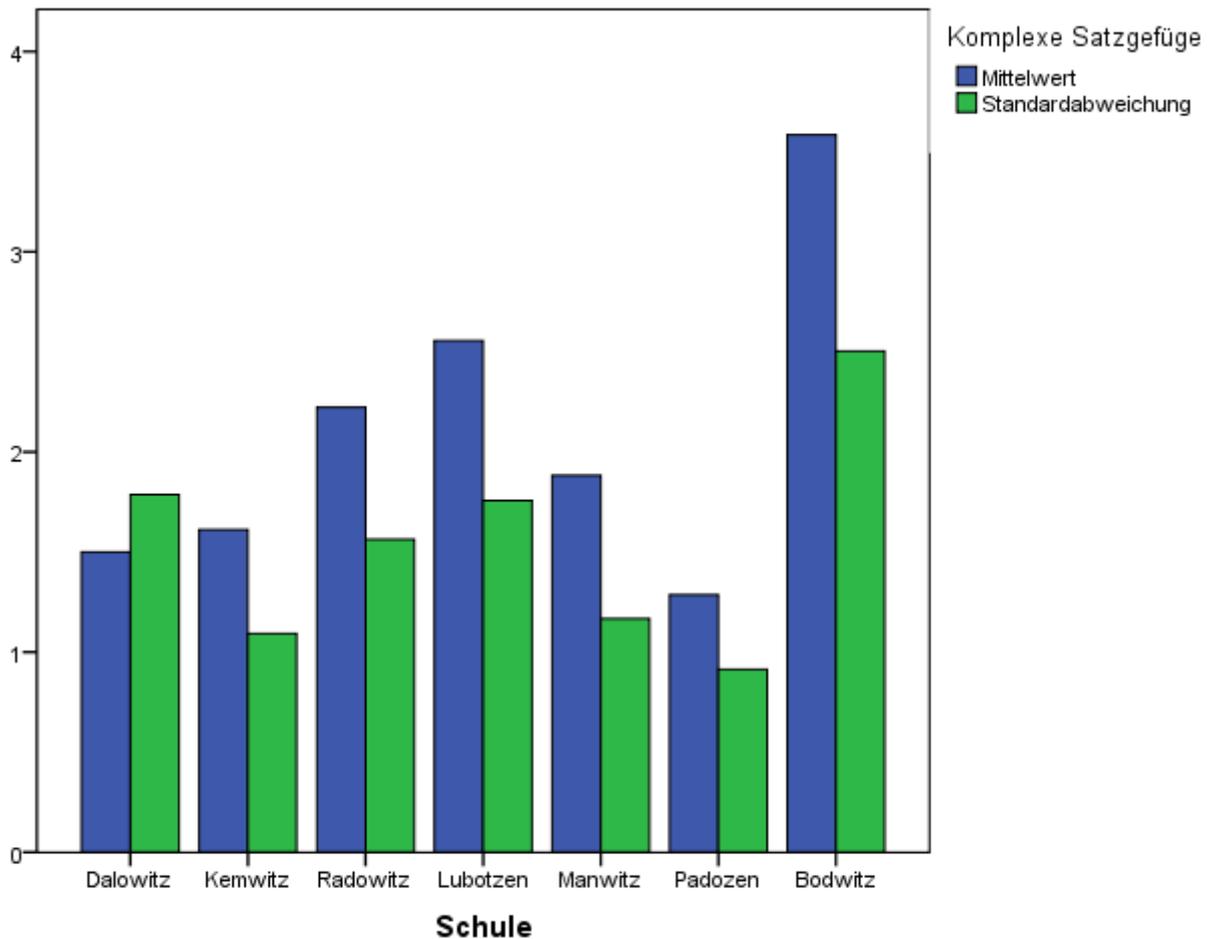


Abbildung 99: Komplexe Satzgefüge im Deutschen nach Lerngruppen

Bodwitz, Lubotzen und Radowitz erreichen hohe Werte, während Dalowitz, Kemwitz und Manwitz wie in den anderen Kategorien darunter liegen. Einzig die Lerngruppe aus Padozen fällt bezüglich der Satzverbindungen und Syntax im Deutschen auf, da hier die niedrigsten Werte erreicht werden, während die Schule sich bei den anderen Kategorien stets im Mittelfeld befand. Bodwitz, Lubotzen und Radowitz liegen somit tendenziell in nahezu allen Kategorien vorne.

3.4.2 Im Sorbischen

Im Zusammenhang mit Abb. 100 zeigt sich auf den ersten Blick das bekannte Gefälle zwischen den Sprachgruppen, welches auch in den statistischen Berechnungen ihren Ausdruck findet: Bezüglich der Differenziertheit der Textverknüpfungsmittel im Sorbischen liegen die Sprachgruppen 1 und 2 auf einem Niveau, die Sprachgruppe 3 liegt mit signifikantem Abstand dahinter. Eine genauere Betrachtung lässt aber auch erkennen, dass es sich bei dieser Kategorie um eine sprachliche Teildimension handelt, welche die dominant deutschsprachigen Kinder vor größere Probleme stellt als z. B. der Erwerb des Wortschatzes.

Dies wird an den Verhältnissen zwischen den Sprachgruppen deutlich: Zwar lag die Sprachgruppe 3 auch bezüglich des Wortschatzes signifikant hinter der Sprachgruppe 1, jedoch erreichten die Kinder dort einen Wert, der 60% des Werts der Sprachgruppe 1 ausmachte. In der Verwendung der Satzverknüpfungsmittel dagegen erreicht die Sprachgruppe 3 „nur“ 36% der Differenziertheit der Sprachgruppe 1. Offenbar stellt die Produktion eines zusammenhängenden Textes in der Zweit- bzw. Fremdsprache Sorbisch eine größere Herausforderung als die Verfügbarkeit eines gewissen Wortschatzes dar. Eine Hypothese zu diesem Phänomen könnte lauten, dass die dominant deutschsprachigen Kinder im Sorbischen insofern eine andere Strategie in der Textproduktion verfolgen als im Deutschen, als sie die einzelnen Sätze des Textes eher durch eine (nominale) Wiederaufnahme von aus dem jeweils vorherigen Satz bekannten Information verknüpfen als durch die Verwendung von Konjunktionen.

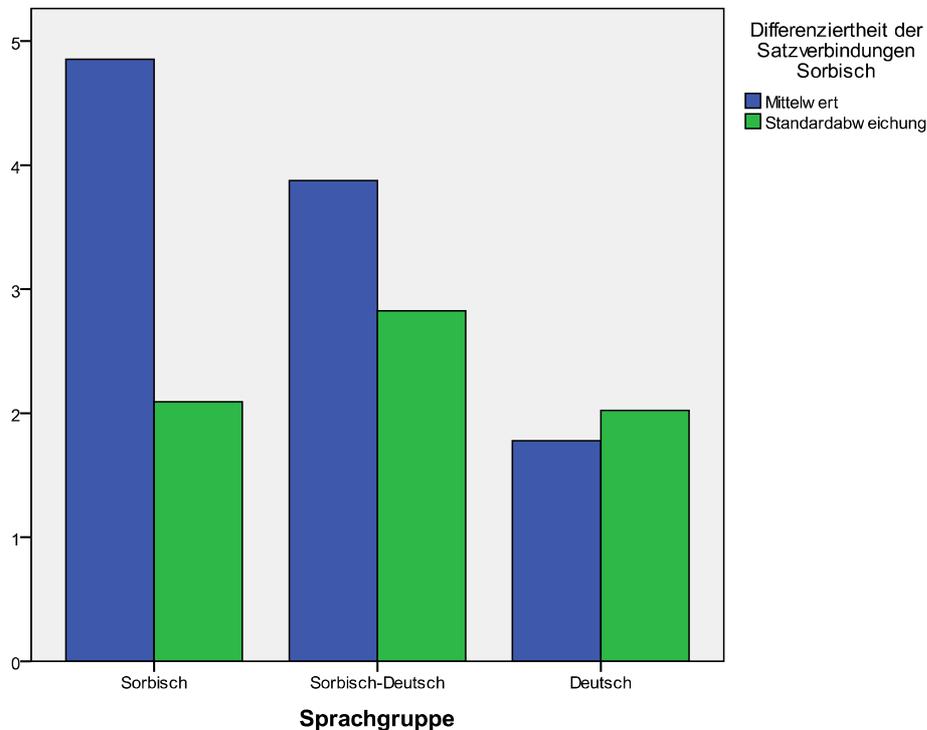


Abbildung 100: Differenziertheit der Satzverbindungen im Sorbischen nach Sprachgruppen

Über die Trennschärfe dieser Kategorie hinsichtlich der Sprachgruppenzugehörigkeit hinaus lassen sich auch die Lerngruppen deutlich in drei Gruppen trennen, die statistisch als homogene Untergruppen ohne Überschneidungen erscheinen (vgl. Tab. 27):

Differenziertheit der Satzverbindungen Sorbisch

Duncan

Schule	N	Untergruppe		
		1	3	1

		2		
Radowitz	8	1,3750		
Kemwitz	12	1,6667		
Dalowitz	13	2,3846		
Manwitz	13	2,8462		
Padozen	10		4,6000	
Bodwitz	12		4,9167	
Lubotzen	12			6,3333
Signifikanz		,060	,652	1,000

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Tabelle 27: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Differenziertheit der Satzverbindungen Sorbisch)

Wie zu erkennen ist, nimmt Lubotzen die Spitzenstellung ein, Padozen und Bodwitz bilden die mittlere Gruppe und Manwitz, Dalowitz, Radowitz und Kemwitz als Lerngruppen mit vielen dominant deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern liegen – möglicherweise aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen – signifikant dahinter.

Lässt sich nun bezüglich der erzählspezifischen Satzverbindungen im Sorbischen eine ähnliche Trennschärfe feststellen? Auch hier erreicht die Sprachgruppe 3 mit 32% des in der Sprachgruppe 1 beobachteten Mittelwertes einen vergleichbaren Wert wie bei der Gesamtzahl der Satzverbindungen und liegt ebenfalls signifikant hinter den Sprachgruppen 1 und 2, zwischen denen wiederum kein bedeutsamer Unterschied besteht.

Differenziertheit der erzählspezifischen Satzverbindungen Sorbisch

Duncan

Schule	N	Untergruppe		
		1	3	1
		2		
Radowitz	8	,7500		
Kemwitz	12	1,0000		
Dalowitz	13	1,6154	1,6154	
Manwitz	13	1,6923	1,6923	
Bodwitz	12		2,2500	2,2500
Padozen	10		2,3000	2,3000
Lubotzen	12			3,2500
Signifikanz		,126	,265	,094

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Tabelle 28: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Differenziertheit der textsortenspezifischen Satzverbindungen Sorbisch)

Wie die Überschneidungsbereiche und farblichen Hervorhebungen in Tab. 28 zeigen, ist hinsichtlich der Mittelwerte der erzählspezifischen Satzverbindungen in den Lerngruppen eine geringere Trennschärfe zu beobachten, wobei die grundlegende Reihenfolge der Lerngruppen allerdings erhalten bleibt, was für eine starke Korrelation zwischen erzählspezifischen und weiteren Satzverbindungen spricht.

Unter der Prämisse, dass die Verbindung von Sätzen im Sorbischen für die Kinder der Sprachgruppe 3 eine vergleichsweise komplexe Aufgabe darstellt, ist es erwartbar, dass es relativ viele Kinder dieser Sprachgruppe gibt, die im Deutschen, nicht aber im Sorbischen erzählspezifische Satzverbindungen realisieren.

Wie Abb. 101 zeigt, sind es an dieser Stelle mit knapp 40% der Kinder der Sprachgruppe 3 zwar wesentlich mehr Kinder als hinsichtlich der narrativen Gestaltungsmittel, jedoch immer noch weniger als bezüglich der Verwendung von Adjektiven. Interessant ist nun der Blick auf die Lerngruppen: Während 80% der dominant deutschsprachigen Kinder aus Radowitz in beiden Sprachen erzählspezifische Satzverbindungen realisieren, sind es in Kemwitz nur rund 25% der Kinder. Es bestätigen sich also auch an dieser Stelle die heterogenen Transferleistungen der Kinder der Sprachgruppe 3, welche mit lerngruppenimmanenten Einflussfaktoren erklärbar zu sein scheinen.

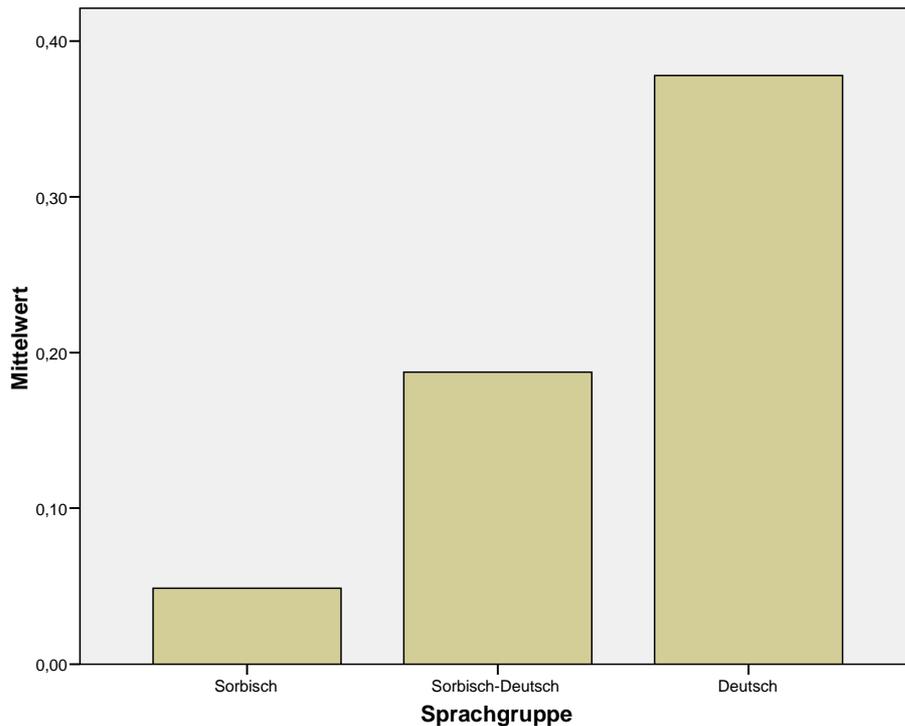


Abbildung 101: Anteil der Kinder in den Sprachgruppen, die im Deutschen, nicht jedoch im Sorbischen textsortenspezifische Satzverbindungen verwenden.

Abschließend bleibt zu klären, wie komplex sich die Satzgefüge im Sorbischen darstellen. Der Unterschied zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 ist hier noch stärker ausgeprägt als bei den Satzverbindungen: Während die Homogenität der Sprachgruppen 1 und 2 erhalten bleibt, erreichen die Kinder der Sprachgruppe 3 nur 21% des Mittelwertes der Sprachgruppe 1 (vgl. Abb. 102). Es wird deutlich, dass die Untersuchung eher grammatischer Phänomene wesentlich klarer die Unterschiede in den sprachlichen Voraussetzungen zutage treten lässt als der Wortschatz oder textuelle Aspekte (vgl. auch Kap. 2).

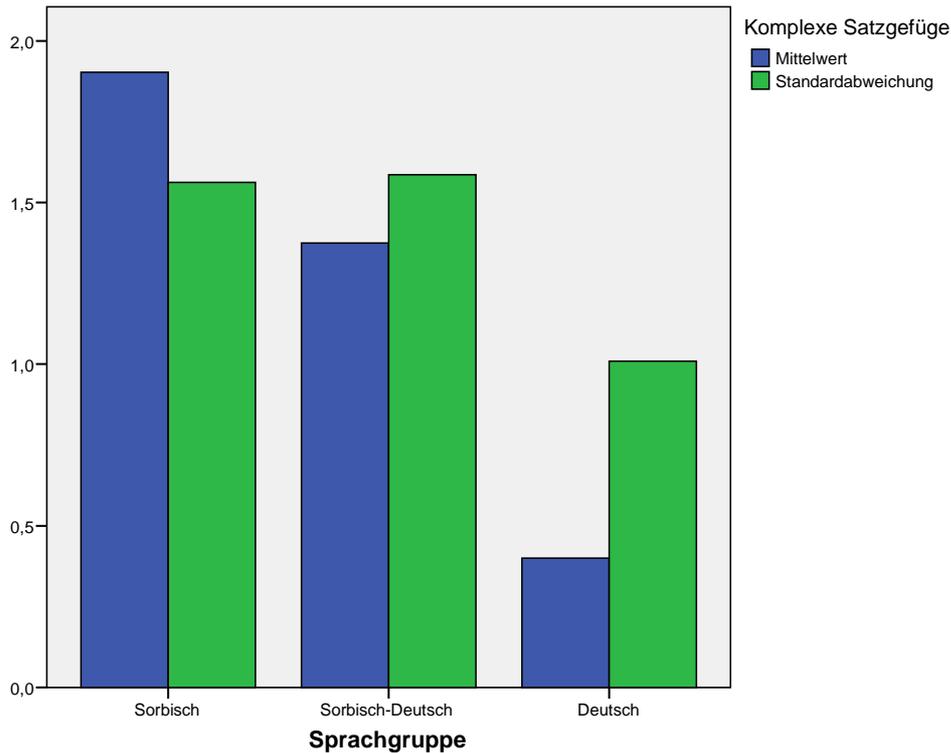


Abbildung 102: Komplexe Satzgefüge im Sorbischen nach Sprachgruppen

Dieser Zusammenhang kommt auch bezüglich der Lerngruppe klar zum Ausdruck. Lagen die Werte der Kinder aus Radowitz in einigen anderen Kategorien teilweise deutlich oberhalb von denen aus Kemwitz und Manwitz, so wird an Abb. 103 erkennbar, dass hier die Sprachgruppenzugehörigkeit einen wesentlich stärkeren Einfluss ausübt. In diesem Zusammenhang ist wohl auch die hohe Standardabweichung in Bodwitz zu erklären, da es sich auch bei dieser Lerngruppe um eine Klasse mit heterogenen sprachlichen Voraussetzungen handelt.

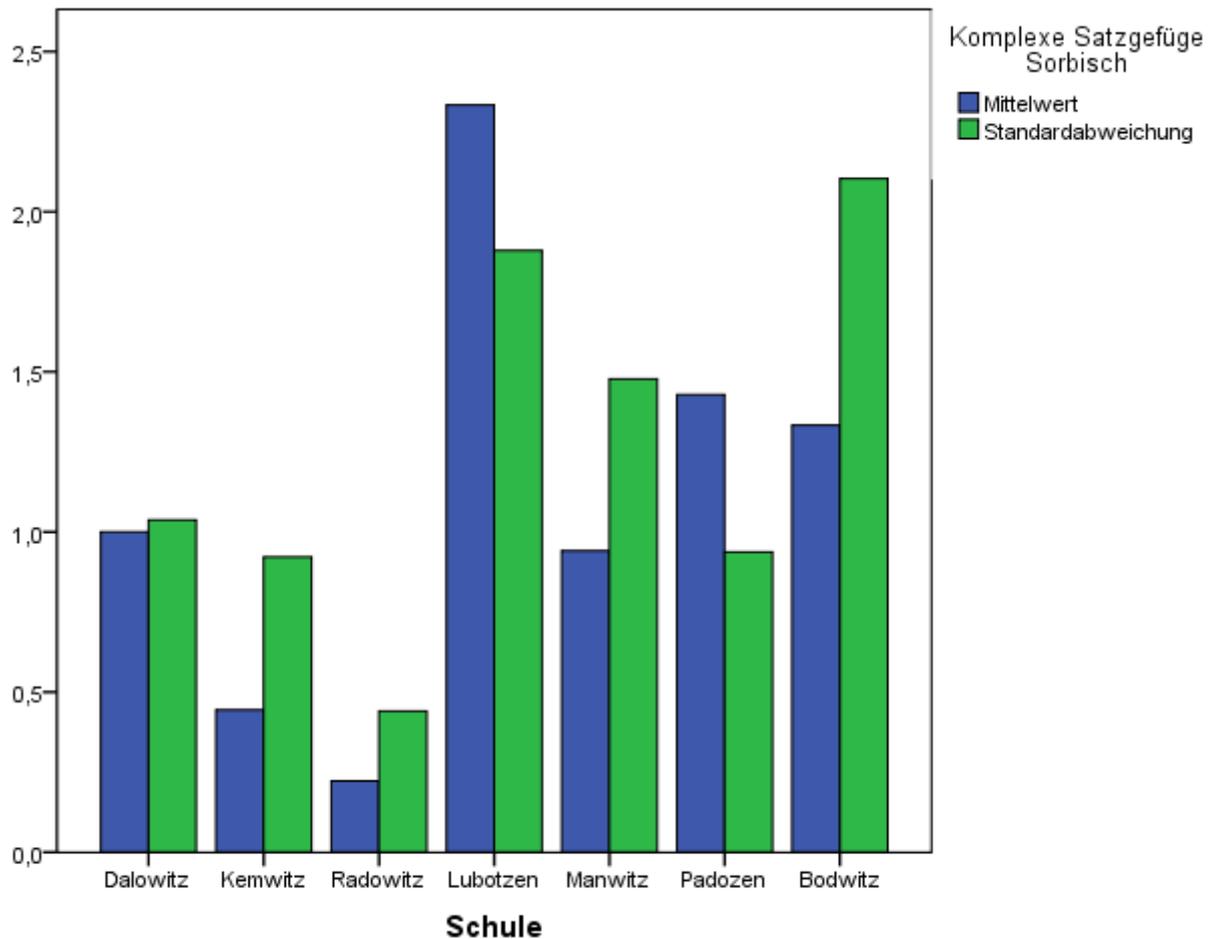


Abbildung 103: Komplexe Satzgefüge im Sorbischen nach Lerngruppen

3.4.3 Sprachvergleich

Wie schon in den vorangegangenen Kategorien lässt auch die Differenziertheit der Satzverbindungsmittel eine balancierte Zweisprachigkeit bei den Sprachgruppen 1 und 2 erkennen. Wie anhand von Abb. 105 deutlich wird, ist diese Balance in der Sprachgruppe 2 nicht so ausgewogen wie in der Sprachgruppe 1; es zeigt sich ein leichter Trend zu einer Dominanz des Deutschen ($p = .096$). Die Sprachgruppe 3 zeigt hier stärkere Unterschiede zwischen den Sprachen als in den anderen Kategorien. Das Verhältnis zwischen den Sprachen in den einzelnen Sprachgruppen stellt sich bezüglich der erzählspezifischen Satzverbindungen exakt so dar wie bei der globalen Differenziertheit. Einzig die Realisierung komplexer Satzgefüge bildet eine Ausnahme: Aufgrund sehr hoher Werte der Sprachgruppe 2 im Deutschen (vgl. Abb. 104) ist bei dieser Gruppe das Deutsche dominant.

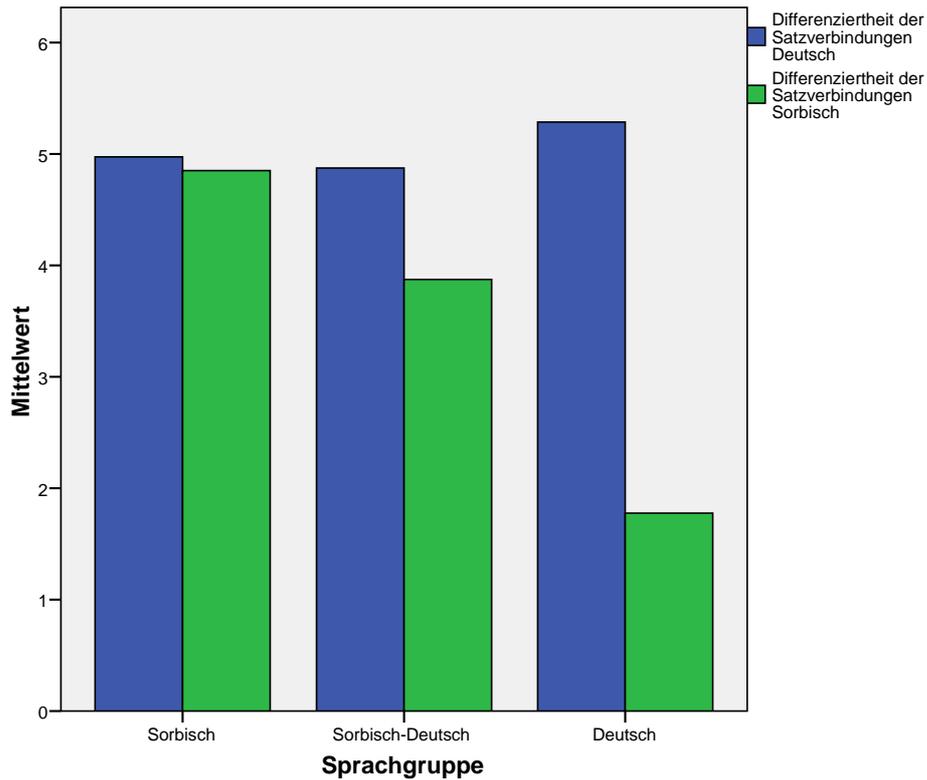


Abbildung 104: Sprachvergleich Differenziertheit der Satzverbindungen nach Sprachgruppen

In den Lerngruppen war erwartbar, dass in Kemwitz und Radowitz noch stärkere Unterschiede zwischen den Sprachen zu Tage treten als im Wortschatz und der Textbewältigung. In der Tat sind dies die beiden Lerngruppen mit den stärksten Unterschieden zwischen den Werten in beiden Sprachen (vgl. Abb 105):

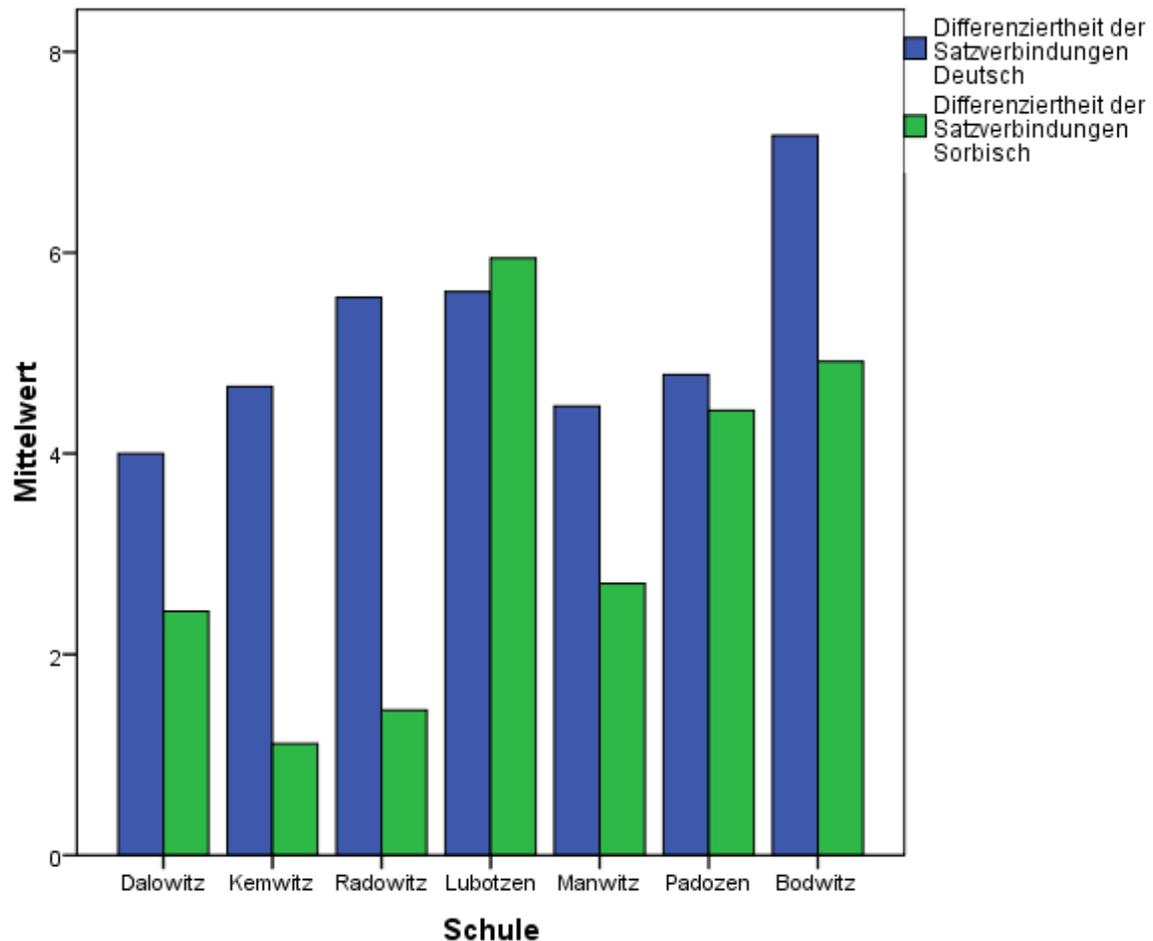


Abbildung 105: Sprachvergleich Differenziertheit der Satzverbindungen nach Lerngruppen

Aber auch in Dalowitz und Bodwitz sind nun signifikante Unterschiede zwischen den Sprachen nachweisbar, während in Lubotzen, Manwitz und Padozen keine aussagekräftigen Unterschiede zwischen den Sprachen bestehen.

Zusammenfassend lässt sich also folgendes festhalten:

Die Verwendung erzählspezifischer Satzverknüpfungsmittel ist stark an die generelle Verfügbarkeit von satzverbindenden Konjunktionen und Adverbien gekoppelt. Dies gilt im Sorbischen für die Sprachgruppe 3 ($R = ,932$) stärker als für die Sprachgruppe 1 ($R = ,834$).

Komplexe Satzgefüge werden von den Kindern der Sprachgruppe 3 im Sorbischen – trotz ihrer beeindruckenden Ergebnisse in Textbewältigung und Wortschatz – relativ selten verwendet. Dazu scheinen diese Kinder sich noch nicht sicher genug im Medium des Sorbischen bewegen zu können. Die guten Ergebnisse aus Textbewältigung und Wortschatz zeigen aber, dass die Kinder auch mit weniger komplexen syntaktischen Mitteln einen narrativen Text erfolgreich gestalten können.

Im Sorbischen erreichen Lubotzen, Bodwitz und Padozen, im Deutschen Lubotzen, Bodwitz und Radowitz einmal mehr hohe Werte. Die Abhängigkeit der individuellen Werte vom Faktor Lerngruppe scheint – insbesondere im Deutschen, da dort keine Abhängigkeit der Ergebnisse vom familiären Sprachhintergrund besteht – für alle Untersuchungskategorien zu gelten. Da sich mit Ausnahme der Textbewältigung im Sorbischen auch die weiteren Kontextfaktoren als nicht aussagekräftig erwiesen haben, ist also ein starker Zusammenhang der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit mit der Gestaltung des Unterrichts in den Lerngruppen anzunehmen. Daher werden im abschließenden Teil des vorliegenden Berichts die Ergebnisse im Mündlichen, Schriftlichen und die Lesekompetenz noch einmal im Spiegel der Lehrerbefragung des vierten Schuljahres diskutiert.

3.5 Die Entwicklung vom zweiten zum vierten Schuljahr: Mittlere Satzlänge

Um die Entwicklung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschen und Sorbischen vom zweiten bis zum vierten Schuljahr nachvollziehen zu können, bietet es sich an, auf die mittlere Satzlänge als eines relativ impulsunabhängigen Sprachstandindikators zurückzugreifen. Zwar handelt es sich sowohl bei dem Impuls "Katze und Vogel", der im zweiten Schuljahr zum Einsatz gekommen ist und beim „Tulpenbeet“ jeweils um narrative Bildimpulse, die eine schriftliche Erzählung evozieren sollen, jedoch kann ein Vergleich der in diesem Kapitel bislang untersuchten sprachlichen Teilbereiche aufgrund der Unterschiedlichkeit der auf den Impulsen dargestellten Vorgänge und Ereignisse keinen validen Aufschluss über die sprachliche Entwicklung im genannten Zeitraum geben. Die mittlere Satzlänge dagegen ist insofern als impulsunabhängig zu betrachten, als davon auszugehen ist, dass die Kinder im Laufe der Zeit im Schnitt immer längere zusammenhängende Äußerungseinheiten bilden, und zwar weitgehend unabhängig davon, was konkret auf den Bildergeschichten abgebildet ist. Die im Folgenden dargestellten Werte beziehen sich nicht auf die Länge einzelner Teilsätze, sondern auf die Anzahl der Wörter pro Satzgefüge, die sich aus parataktischer oder hypotaktischer Verknüpfung ergeben.

3.5.1 Im Deutschen

Abbildung 106 zeigt deutlich, dass in allen drei Sprachgruppen eine starke Entwicklung stattgefunden hat. Die Entwicklung ist in sämtlichen Gruppen höchst signifikant, die mittlere Satzlänge stieg von Werten, die im zweiten Schuljahr knapp über sechs lagen, auf solche, die nunmehr knapp unter 10 liegen. Zwischen den Gruppen sind dagegen zu beiden Erhebungszeitpunkten keine signifikanten Unterschiede nachweisbar. Also bestätigte sich auch hier nochmals die Homogenität der Ergebnisse in Bezug auf den Faktor Sprachgruppe.

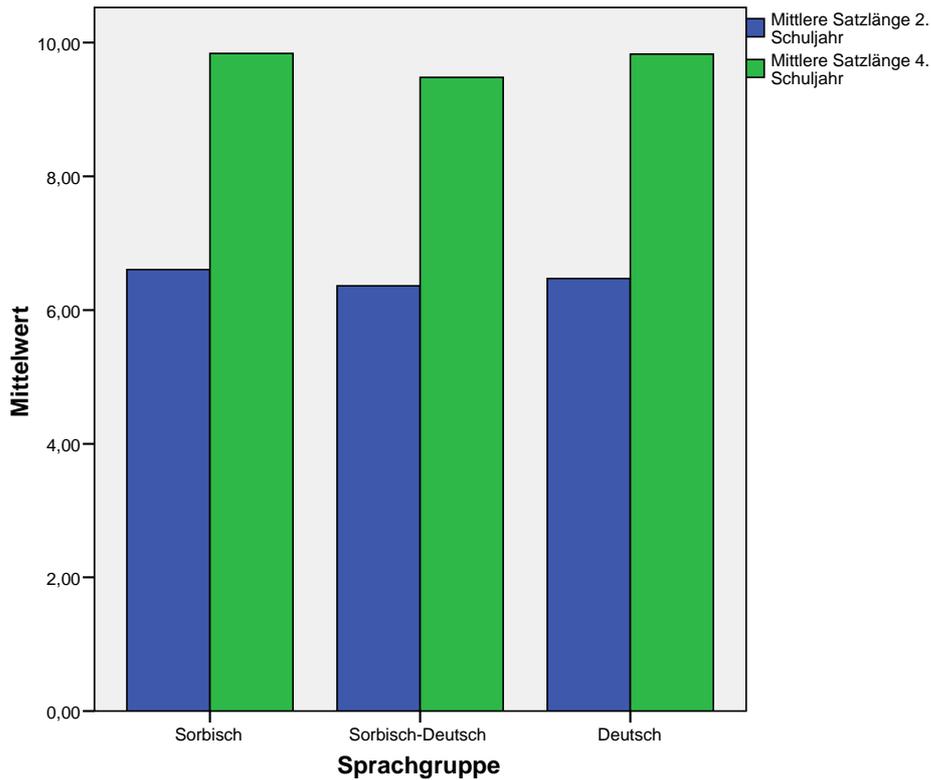


Abbildung 106: Mittlere Satzlänge Deutsch im 2. und 4. Schuljahr nach Sprachgruppen

Ein interessantes Bild ergibt die Darstellung der Ergebnisse nach dem Faktor Lerngruppe. Wie zu erkennen ist, sind die Unterschiede zwischen den Lerngruppen zu beiden Erhebungszeitpunkten nicht so stark ausgeprägt wie bezüglich der bislang untersuchten Kategorien. Dabei hat in allen Lerngruppen eine höchst signifikante Entwicklung stattgefunden. Bestanden im zweiten Schuljahr keinerlei Unterschiede zwischen den Lerngruppen, so ermittelt eine multifaktorielle Varianzanalyse für das vierte Schuljahr zwei homogene Untergruppen, die sich aus den Lerngruppen zusammensetzen, die folgende Tabelle zeigt:

MLS

Duncan

Schule	N	Untergruppe	
		1 2	1
Bodwitz	12	8,6843	
Dalowitz	13	9,5040	9,5040
Radowitz	8	9,5432	9,5432
Lubotzen	12	9,9262	9,9262
Padozen	10	10,0041	10,0041
Manwitz	13	10,1137	10,1137
Kemwitz	12		10,4839
Signifikanz		,093	,248

Die Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt.

Tabelle 29: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Mittlere Satzlänge Deutsch 4. Schuljahr)

Der Überschneidungsbereich zeigt, dass sich die meisten Lerngruppen nicht voneinander unterscheiden; es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen Bodwitz und Kemwitz, jedoch ist es an dieser Stelle Kemwitz, wo die höchsten Werte erreicht werden, während in Bodwitz kürzere Sätze gebildet wurden. Weiterhin zeigt sich für das vierte Schuljahr ein leichter Trend hin zu einem systematischen Einfluss des Faktors Geschlecht auf die mittlere Satzlänge - überraschenderweise sind es im vierten Schuljahr die Jungen, die tendenziell längere Sätze bilden als die Mädchen, während die Werte im zweiten Schuljahr nahezu identisch waren.

Somit lässt sich für das Deutsche zunächst zweierlei festhalten: die Werte der Kinder aus Bodwitz und Kemwitz zeigen, dass offenbar kein Zusammenhang zwischen der mittleren Satzlänge und der Textkompetenz besteht. Andererseits zeigen die signifikanten Fortschritte, dass es sich bei der mittleren Satzlänge doch um einen entwicklungs sensitiven Sprachstandsindikator handelt. Dies könnte folgendermaßen erklärbar sein: Die mittlere Satzlänge scheint nicht zu messen, inwiefern die Kinder in der Lage sind, zusammenhängende Erzählungen zu produzieren, sondern eher, inwiefern die Kinder eine Sprache als System beherrschen. Was die systematische Beherrschung des Deutschen anbetrifft, hat vom zweiten zum vierten Schuljahr in allen Lern- und Sprachgruppen eine deutliche Entwicklung stattgefunden.

3.5.2 Im Sorbischen

Auch im Sorbischen ist die Steigerung vom zweiten zum vierten Schuljahr in allen drei Sprachgruppen höchst signifikant. Was das Verhältnis der Sprachgruppen zu einander anbetrifft, zeigt sich das altbekannte Phänomen: die Sprachgruppen 1 und 2 liegen zur beiden

Erhebungszeitpunkten auf einem Niveau, während die Sprachgruppe 3 einen signifikanten Unterschied zu den beiden anderen aufweist.

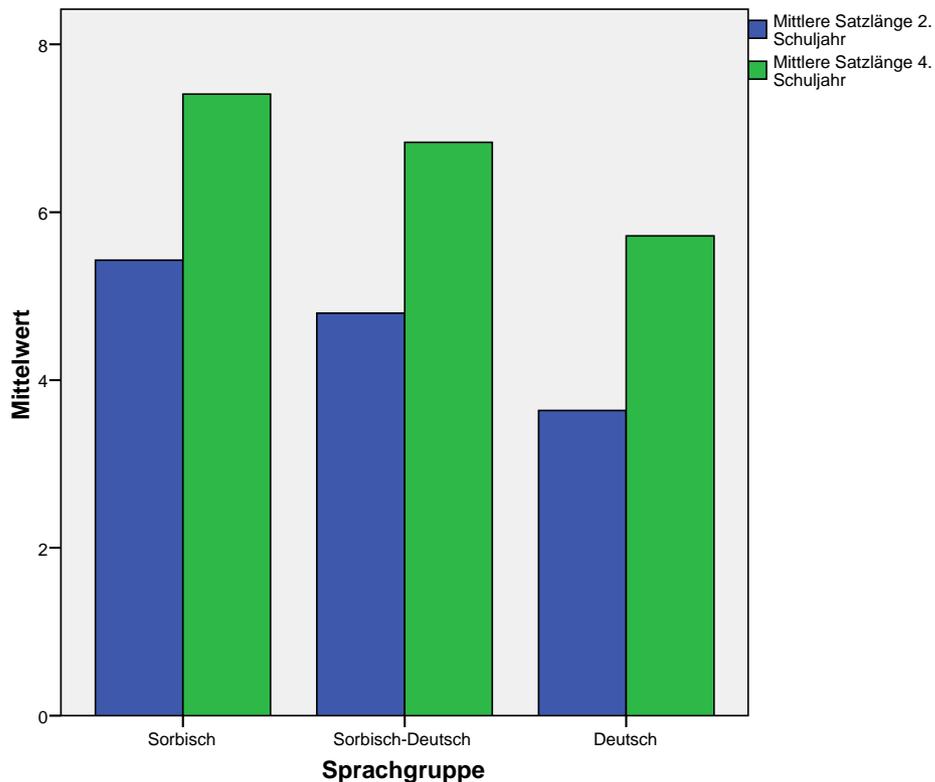


Abbildung 107: Mittlere Satzlänge Sorbisch im 2. und 4. Schuljahr nach Sprachgruppen

Dabei hat die Sprachgruppe 3 die relativ betrachtet höchsten Zuwächse erzielt: Die dominant deutschsprachigen Kinder erreichen im vierten Schuljahr einen um den Faktor 1,57 höheren Wert als im zweiten Schuljahr, während dieser Faktor für die Sprachgruppen eins und zwei bei 1,36 beziehungsweise 1,32 liegt. Dies verdeutlicht noch einmal den größtenteils erfolgreichen Erwerb des Sorbischen dieser Kinder. Inwiefern sich Unterschiede zwischen den Lerngruppen zeigen, geht aus der folgenden Abbildung hervor:

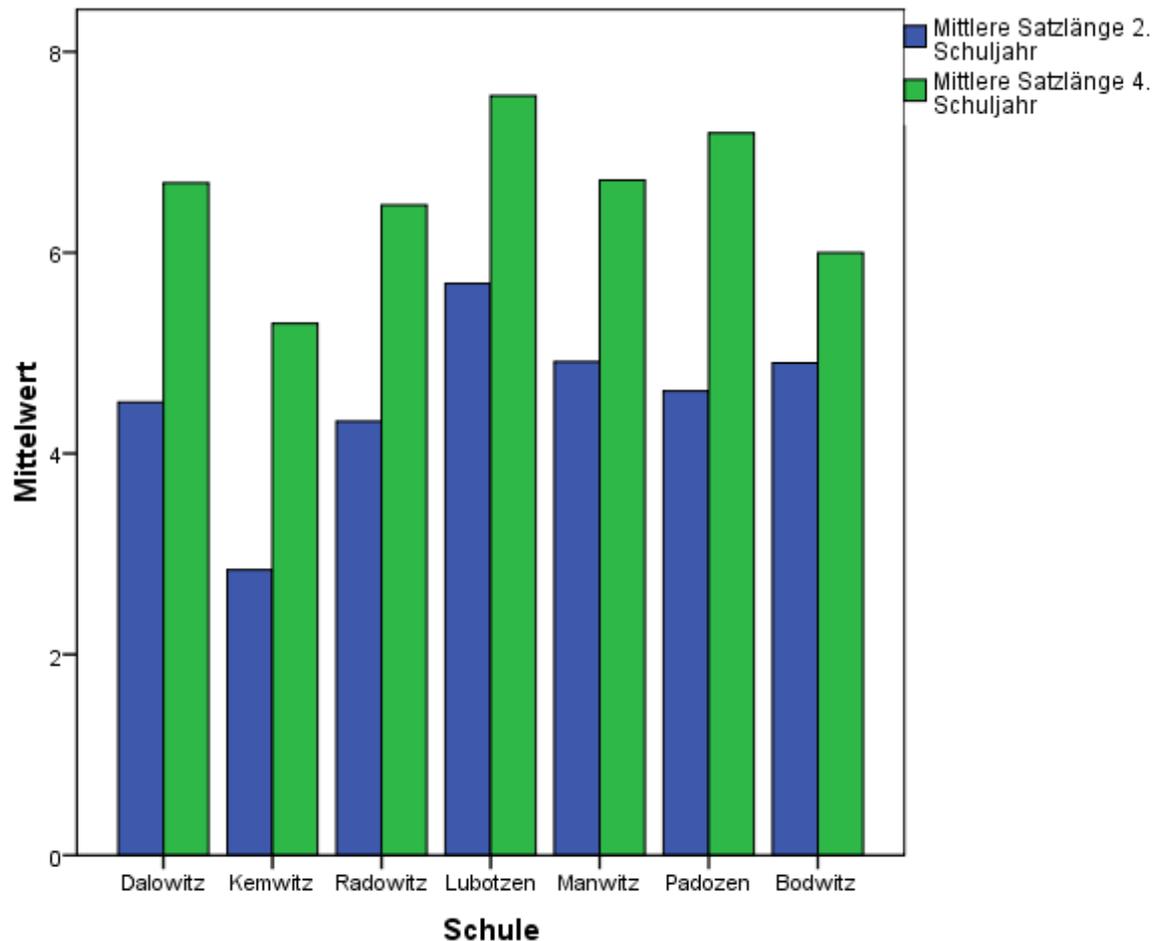


Abbildung 108: Mittlere Satzlänge Sorbisch im 2. und 4. Schuljahr nach Lerngruppen

Es zeigen sich mehrere positive Tendenzen. Wie im Deutschen, so ist die Entwicklung auch im Sorbischen in jeder Lerngruppe signifikant. Insbesondere die beinahe Verdoppelung der Werte der Kinder aus Kemwitz ist im Kontext der zuvor geschilderten Ergebnisse erfreulich. Dazu muss allerdings angemerkt werden, dass diese Kinder mit einem Mittelwert von knapp drei im zweiten Schuljahr kaum in der Lage waren, überhaupt Sätze im Sorbischen zu bilden.

Weiterhin zeigt eine genauere statistische Analyse, dass eine Konvergenz zwischen den Schulen stattgefunden hat. Waren es im zweiten Schuljahr noch drei homogene Untergruppen, in die sich die Lerngruppen aufteilten, so sind es im vierten Schuljahr nur noch zwei. Dabei liegen mit Ausnahme von Lubotzen alle Schulen auf einem Niveau, Lubotzen dagegen erreicht signifikant höhere Werte als die anderen Schulen. Somit ist es also den Lehrkräften hier gelungen, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit im Sorbischen bei allen Kindern weiterzuentwickeln, wobei die durch die sprachliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bedingten Unterschiede im Laufe der Zeit abgenommen haben.

Da die mittlere Satzlänge in hohem Maße von einzelsprachlichen Parametern abhängig ist, soll auf eine sprachvergleichende Darstellung verzichtet werden. Als zentrales Ergebnis

dieses Untersuchungsschrittes kann festgehalten werden, dass sowohl alle Sprach- als auch alle Lerngruppen in beiden Sprachen höchst signifikante Fortschritte erzielt haben.

3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

An dieser Stelle lässt sich eine Reihe von stabilen Ergebnissen zusammenfassen:

Im Deutschen zeigen alle Indikatoren eine große Homogenität der Ergebnisse in Bezug auf den Faktor Sprachgruppe. Es werden in allen Kategorien einheitliche Werte erreicht; der familiensprachliche Hintergrund erweist sich also auch für die schriftsprachlichen Fähigkeiten im vierten Schuljahr als irrelevant für die sprachliche Ausdrucksfähigkeit im Deutschen: Auch wenn in der Familie dominant die sorbische Sprache verwendet wird, werden im Deutschen hohe Kompetenzen erreicht.

Was die Lerngruppen anbetrifft, so haben sich Bodwitz, Lubotzen und Radowitz als die Schulen erwiesen, in denen sowohl allgemeinsprachlich als auch textsortenspezifisch die höchsten Werte erreicht wurden. Diese Schulen zeigten in vielen Kategorien signifikante Unterschiede zu den weiteren Lerngruppen. Somit wird deutlich, dass sich der Faktor Lerngruppe – im Gegensatz zur familiären Sprachpraxis – durchaus auf die Kompetenz im Deutschen auswirkt. Das ist ein erfreuliches Ergebnis, zeigt es doch, dass die Gestaltung des Unterrichts tatsächlich etwas ausmacht.

Auch im Sorbischen zeigen die Analysen in Bezug auf den Faktor Sprachgruppe ein einheitliches Bild: In nahezu allen Kategorien konnte nachgewiesen werden, dass zwischen den Sprachgruppen 1 und 2 keine signifikanten Unterschiede bestehen, während die dominant deutschsprachigen Kinder sich häufig mit aussagekräftigem Abstand von den anderen Gruppen unterscheiden. Allerdings wird anhand des Verhältnisses zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 deutlich, dass den dominant deutschsprachigen Kindern teilweise kräftige Fortschritte in der sorbischen Sprache gelungen sind: So erreichen sie im Wortschatz und der Textbewältigung um die 60% der Werte der Sprachgruppe 1, während es im 1. Schuljahr lediglich um die 20% waren. Es hat also – wie auch der Vergleich der mittleren Satzlänge zwischen dem zweiten und dem vierten Schuljahr untermauert – bei allseitiger Entwicklung ein Angleich zwischen den Sprachgruppen stattgefunden, wie er im Prinzip im Bericht zu den mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres antizipiert worden war. Dieser Angleich zeigt sich weniger deutlich in eher grammatischen Bereichen: Was Satzverbindungen und die Komplexität der Satzgefüge anbetrifft, war ein wesentlich deutlicherer Abstand zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 festzustellen als bezüglich der Textbewältigung und des Wortschatzes.

Im Kontext der Lerngruppen ist deutlich geworden, dass die dominant deutschsprachigen Kinder durchaus in unterschiedlichem Maß Entwicklungen zeigen: Dies wurde daraus ersichtlich, inwiefern diese Kinder textsortenspezifische Elemente in beiden Sprachen realisierten. Bei den Kindern aus Radowitz war dies oftmals zu beobachten, während dies in Kemwitz, teilweise auch in Manwitz, eher selten der Fall war. So gibt es also neben der Mehrzahl der Kinder, die kräftige Fortschritte im Sorbischen gemacht haben, auch solche,

welche noch nicht genügend einzelsprachliches Wissen im Sorbischen erworben haben, um aus ihrer dominanten Sprache bekannte textsortenspezifische Kompetenzen auch im Medium des Sorbischen zur Anwendung zu bringen.

Die Balance der Zweisprachigkeit ist über die Grundschulzeit erhalten geblieben bzw. ausgebaut worden: Die Kinder der Sprachgruppe 1 erreichen teilweise im Sorbischen signifikant höhere Werte als im Deutschen, während sich ihre Leistungen im Deutschen nicht von den anderen Sprachgruppen unterscheiden. Stärker sind die Unterschiede zwischen den Sprachen bei der Sprachgruppe 2, jedoch auch hier nicht signifikant. Die Sprachgruppe 3 hat einen weiteren Schritt hin zu einer besser balancierten Zweisprachigkeit gemacht, indem das Verhältnis zwischen den Sprachen nunmehr ausgewogener ist, allerdings stets noch mit signifikantem Abstand zwischen den Sprachen.

4. Die Lesekompetenz im vierten Schuljahr: IGLU

Nachdem die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit im vierten Schuljahr untersucht worden ist, wird im Folgenden der Blick auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler gerichtet. Um diese Kompetenz zugänglich zu machen, hat die wissenschaftliche Begleitung Testhefte aus der IGLU-Studie als Erhebungsinstrument im vierten Schuljahr eingesetzt. Bei diesen Testheften handelt es sich jeweils zunächst um einen von den Lernenden zu lesenden Text, zu welchem Fragen im Multiple-Choice bzw. in einem offenem Format beantwortet werden sollen. Damit die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, verschiedene Leseintentionen zu verfolgen, zugänglich wird, kamen in diesem Zusammenhang ein literarischer Text und ein Sachtext zum Einsatz.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in folgende Abschnitte: Zunächst soll dargelegt werden, welches Verständnis von Lesekompetenz der IGLU-Studie zu Grunde liegt. Daran anschließend wird die Datenerhebung, -aufbereitung und -skalierung dargestellt. Im zentralen dritten Abschnitt schließlich werden die von den Schülerinnen und Schülern erreichten Ergebnisse im Spiegel der bekannten Kontextfaktoren dargestellt und analysiert.

4.1 Was ist Lesekompetenz?

Wie Bos et al. deutlich machen, hat in den letzten Jahren ein Wandel bezüglich des Leseverständnisses stattgefunden: Während man früher davon ausging, dass es sich beim Lesen um ein sukzessives Entziffern von grafisch codierten Informationseinheiten hin zu gesprochenen Wörtern als phonisch codierten Informationseinheiten handelt, wird in der neueren Forschung insbesondere die Bedeutung von speziellen Strategien im Leseprozess betont, mit welchen der oder die Lesende das im Text enthaltene Wissen mit seinem oder ihrem bereits vorhandenem Weltwissen verknüpft und systematisch in Beziehung setzt.

„Der Leser ist in der Lage, auf Grundlage von kontextgesteuerten Hypothesen die herausragendsten visuellen Hinweise auszunutzen, um die Bedeutung von Wörtern unmittelbar zu erfassen. Dieses Modell impliziert vorwissensgesteuerte *top-down*-Prozesse. Der Leser generiert dabei auf Basis seines Wissens Annahmen, aufgrund derer er bestimmte Inhalte und Textstellen selektiert, die für den Verständnisaufbau wichtig sind. Ein guter Leser ist hiernach ein Leser, der über ein ausreichendes Merkmalswissen zum Aufstellen von Hypothesen verfügt und somit Erwartungen im Hinblick auf das zu Lesende aufbauen kann.“ (Bos et al. 2005, 3)

Wie kann nun dieses immer noch recht unspezifische Verständnis der mentalen Vorgänge im Leseprozess genauer charakterisiert werden? Zu diesem Zweck kann auf das Modell von Irwin zurückgegriffen werden (vgl. Irwin 1986, 4ff, zitiert nach Bos et al. 2005, 5ff). Irwin unterscheidet fünf während des Leseprozesses parallel ablaufende Basisprozesse, welche dazu führen, dass Leser eine mentale Repräsentation der im Text enthaltenen Informationen

aufbauen. Im Folgenden sollen diese fünf zentralen Prozesse in Anlehnung an Bos et al. kurz charakterisiert werden.

Die erste Ebene der *Mikroprozesse* betrifft insofern vor allem einzelsprachliche Parameter, als der Leser auf der Satzebene über genügend grammatisches und lexikalisches Wissen verfügen muss, um überhaupt in der Lage zu sein, in den Sätzen enthaltene Information als wichtig oder weniger wichtig einzuschätzen. Mit anderen Worten: Ist beispielsweise bei einem dominant deutschsprachigen Schüler nicht genügend grammatisches und lexikalisches Wissen im Sorbischen vorhanden, um einschätzen zu können, welches die Propositionen als einzelne Informationseinheiten eines Satzes sind und wie diese verknüpft sind, so wird dieser nicht zu einem differenzierten Textverständnis gelangen können.

Die nächste Ebene der *integrativen Prozesse* betrifft nicht mehr nur die Verknüpfung einzelner Satzteile, sondern vielmehr die der Sätze eines Textes untereinander. Damit ein Leser der thematischen Progression eines Textes folgen kann, muss er Pronomina und Ersetzungen als Stellvertreter von in vorangegangenen Sätzen genannten Lexemen und Syntagmen erkennen können. Weiterhin muss ihm auf semantischer Ebene die Bedeutung und Funktion von Satzverbindungsmitteln bekannt sein, um die semantischen Relationen, wie beispielsweise adversative Bezüge, zwischen einzelnen Teilsätzen decodieren zu können.

Auf der nächsthöheren Hierarchieebene der *Makroprozesse* kommt das Wissen des Lesers über verschiedene Textgattungen und deren generelle Strukturen zum Tragen. So weisen Texte, die unterschiedliche kommunikative Funktionen erfüllen, oftmals charakteristische globale Strukturen auf, welche als Schemata im Gehirn des kompetenten Lesers verankert sind. Im Kontext der Auswertung der schriftsprachlichen Ausdrucksfähigkeit wurde bereits auf den typischen globalstrukturellen Aufbau von narrativen Texten hingewiesen. Im Leseprozess übernehmen solche mentalen Schemata wichtige Steuerungs- und Entlastungsprozesse für den Aufbau einer mentalen Repräsentation des Textes.

Während die im Kontext der Makroprozesse genannten mentalen Schemata häufig ein unbewusstes Wissen darstellen, geht es bei den *elaborativen Prozessen* als der vierten Ebene darum, die aufgenommenen Informationseinheiten mit dem Bewusstsein zugänglichen Beständen des Langzeitgedächtnisses in Beziehung zu setzen. Der Leser zieht also zur Interpretation des Gelesenen sein Weltwissen heran. Dazu gehören Kategorien wie Vorhersagen machen, ein Einbinden der Information in das vorhandene Wissen, die Bildung von mentalen Modellen, eine gefühlsbetonte Reaktion oder schließlich eine Reaktion auf Basis von Abstraktion und Analyse.

Die letzte Ebene des Modells bilden die so genannten *metakognitiven Prozesse*. Hiermit sind im Prinzip bestimmte Strategien gemeint, die Lernende erworben haben, um das Gelesene zu verstehen und zu memorieren. Der Leser muss also die Verarbeitungsprozesse auf den ersten drei Ebenen des Modells ständig bewusst überwachen. Dies findet seinen Ausdruck in

bestimmten Arbeitstechniken wie einer Änderung der Lesegeschwindigkeit, vorwärts und rückwärts springen im Text um Widersprüche zu klären, Unterstreichen von Textstellen, Erstellung von Notizen und Anderes mehr.

Wie wurde nun im Rahmen der IGLU-Erhebung verfahren, um ein so komplexes Verständnis des Leseprozesses zu operationalisieren, d. h. die Lesekompetenz im Rahmen eines Fragebogens zu einem Lesetext messbar werden zu lassen? Dazu wurden vier Kategorien gebildet, denen jeweils eine bestimmte Zahl von Items im Testheft zugeordnet sind. Diese Kategorien entsprechen bestimmten Lesekompetenzniveaus und sollen im Folgenden als Abschluss dieses einführenden Teils vorgestellt werden:

Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Information

Zu diesem elementaren Niveau der Lesekompetenz wurden Aufgaben entwickelt, bei denen die Schülerinnen und Schüler gehalten sind, im Text genannte Sachverhalte und Informationen wieder zu finden und zu nennen. Um dies zu leisten, sind vor allem Mikroprozesse sowie integrative Prozesse der Textverarbeitung notwendig.

Einfache Schlussfolgerungen ziehen

Hierbei geht es darum, im Text vorhandene Informationen zueinander in Beziehung zu setzen und daraus neue Schlussfolgerungen zu ziehen, die nicht wörtlich im Text genannt sind. Dazu reicht die im Text enthaltene Information aus, zusätzliches Weltwissen wird zur Lösung dieser Art von Aufgaben nicht benötigt.

Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und Begründen; Interpretieren des Gelesenen

Die Aufgaben auf dieser Ebene des Leseverständnisses sind schon wesentlich schwieriger zu lösen: Die Information, welche zur Lösung der Items benötigt wird, findet sich nicht mehr in einzelnen Sätzen, sondern ist vielmehr aus größeren Abschnitten des Textes zu extrahieren. Die Schülerinnen und Schüler müssen also makrostrukturelle Prozesse der Textverarbeitung beherrschen. Darüber hinaus ist zur Lösung dieser Aufgabe die Verfügbarkeit über den Text hinausgehenden Weltwissens notwendig.

Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt

Mit den dieser Ebene zugeordneten Aufgaben wird überprüft, inwiefern die Schülerinnen und Schüler metakognitive Prozesse der Textverarbeitung beherrschen. Es sollen die Absicht des Autors beziehungsweise die Funktion eines Textes erkannt und bewertet, Gestaltungsmerkmale erkannt, Wahrheitsgehalt und Glaubwürdigkeit eines Textes geprüft sowie die zentrale Aussage eines Textes identifiziert werden.

4.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Den Schülerinnen und Schülern wurden auf Sorbisch und Deutsch je ein literarischer Text sowie ein Sachtext vorgelegt, zu denen sie in die im Rahmen der IGLU-Studie entwickelten Aufgaben beantworten sollten. Bei dem literarischen Text handelt es sich um die fiktive Geschichte „Der Hase kündigt das Erdbeben an“. In diesem narrativen Text wird erzählt, wie ein Hase missverständlicherweise die Auswirkungen einer heruntergefallenen Kokosnuss für ein Erdbeben hält und dadurch veranlasst in panischer Art und Weise Reissaus nimmt. Schließlich trifft er auf einen Löwen, der ihm in einem Gespräch sein überstürztes Verhalten darlegt. Im Sachtext dagegen wird der Leser darüber informiert, wie die Kinder eines Dorfes auf Island neugeborene Papageientaucher retten, welche sich auf ihrem Flug von ihren Nestern zum Meer in die menschliche Siedlung verirrt haben.

Die Auswertung der so erhobenen Daten beruht auf dem Modell der probabilistischen Testtheorie. Dies bedeutet, dass der von einem Individuum erreichte Kompetenzwert nicht auf einer Addition richtig beantworteter Fragen beruht, sondern auf einer komplexen Rechenoperation, in welcher anhand der Daten der Gesamtgruppe im Sorbischen und Deutschen sowohl die Schwierigkeit der Aufgaben als auch die Fähigkeiten der Individuen als Ausprägung des zu messenden Persönlichkeitsmerkmals ermittelt werden. Somit lassen sich Schülerfertigkeiten und Aufgabenschwierigkeiten auf einer Skala abbilden. (vgl. Bos et al. 2005, 18) Aus diesem Vorgang, welcher für beide Sprachen und beide Testhefte in einem Durchlauf mit dem Programm „Conquest“ durchgeführt wurde, resultiert also je fürs Sorbische und Deutsche ein Wert, welcher die Lesekompetenz – verstanden als latentes Persönlichkeitsmerkmal der Schülerinnen und Schüler – bezüglich beider untersuchten Teilfähigkeiten als Globalwert zum Ausdruck bringt. Diese sogenannten Personenparameter wurden auf einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 15 standardisiert, so dass aus der Abweichung der im Folgenden berichteten Werte vom Wert 100 hervorgeht, wie sich die Werte der jeweiligen Gruppe zum Mittelwert der gesamten Untersuchungspopulation verhalten. Mit anderen Worten: Liegt der Mittelwert einer Lern- oder Sprachgruppe oberhalb von 100, so ist dort von einer überdurchschnittlichen Lesekompetenz auszugehen. Darüber hinaus können die im Deutschen und Sorbischen erreichten Werte direkt miteinander verglichen werden.

4.3 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die in den einzelnen Sprachen erreichten Ergebnisse berichtet. Im Anschluss daran folgt wieder die sprachvergleichende Darstellung.

4.3.1 Im Deutschen

Angesichts der in den bisherigen Kapiteln vorgestellten Ergebnisse ist an dieser Stelle zu erwarten, dass der Faktor Sprachgruppe keinen systematischen Einfluss auf die Ergebnisse besitzt.

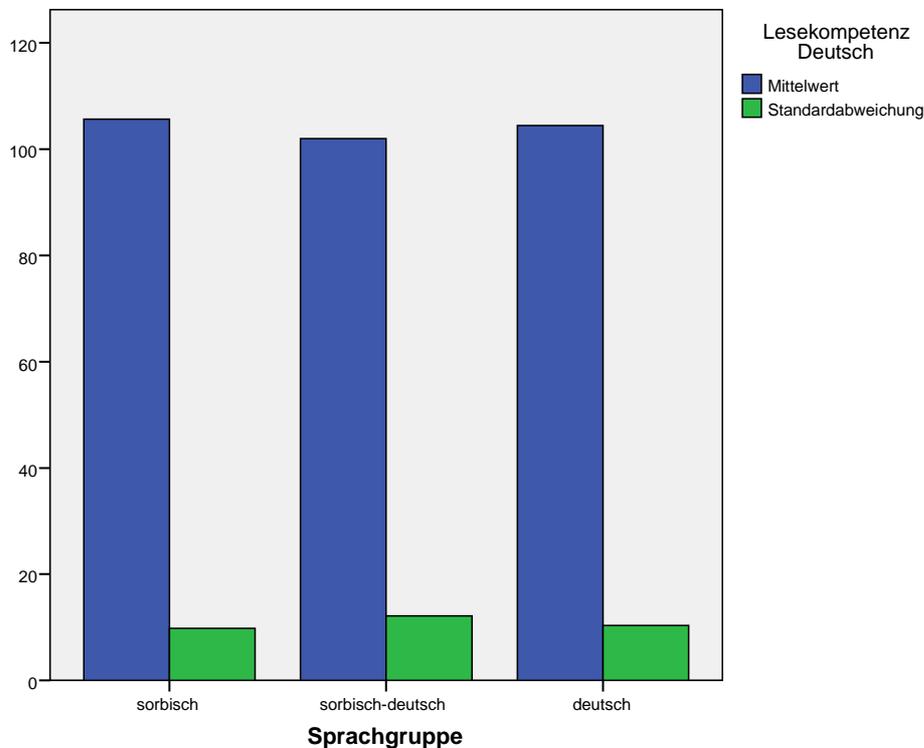


Abbildung 109: Lesekompetenz im Deutschen nach Sprachgruppen

Abbildung 109 bestätigt diese Vermutung: Sowohl die Mittelwerte als auch die Standardabweichung gestalten sich sehr einheitlich. Wie lässt es sich jedoch erklären, dass die Werte für alle drei Sprachgruppen positiv vom oben erläuterten Gesamtmittelwert 100 abweichen? Dieses Phänomen zeigt an, dass – bezogen auf die Gesamtgruppe – die Lesekompetenz im Deutschen stärker ausgeprägt ist als im Sorbischen. Die Standardisierung auf einen Gesamtmittelwert von 100 hat ja unter Einbezug der Daten für das Deutsche und das Sorbische stattgefunden; wahrscheinlich bewirken also die Ergebnisse der dominant deutschsprachigen Kinder im Sorbischen das Phänomen der im Deutschen oberhalb von 100 liegenden Werte, doch darauf sei anderer Stelle genauer eingegangen.

Bezüglich der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit im Deutschen („Tulpenbeet“) konnte hinsichtlich der meisten Sprachstandsindikatoren ein systematischer Einfluss des Faktors Lerngruppe nachgewiesen werden. Ist es auch bezüglich der Lesekompetenz so, dass die

Leistungen der Lernenden stark von den offenbar divergenten didaktischen Bedingungen in den Lerngruppen zusammenhängen? Abb. 110 zeigt, wie sich Mittelwerte und Streuung in den einzelnen Lerngruppen verhalten.

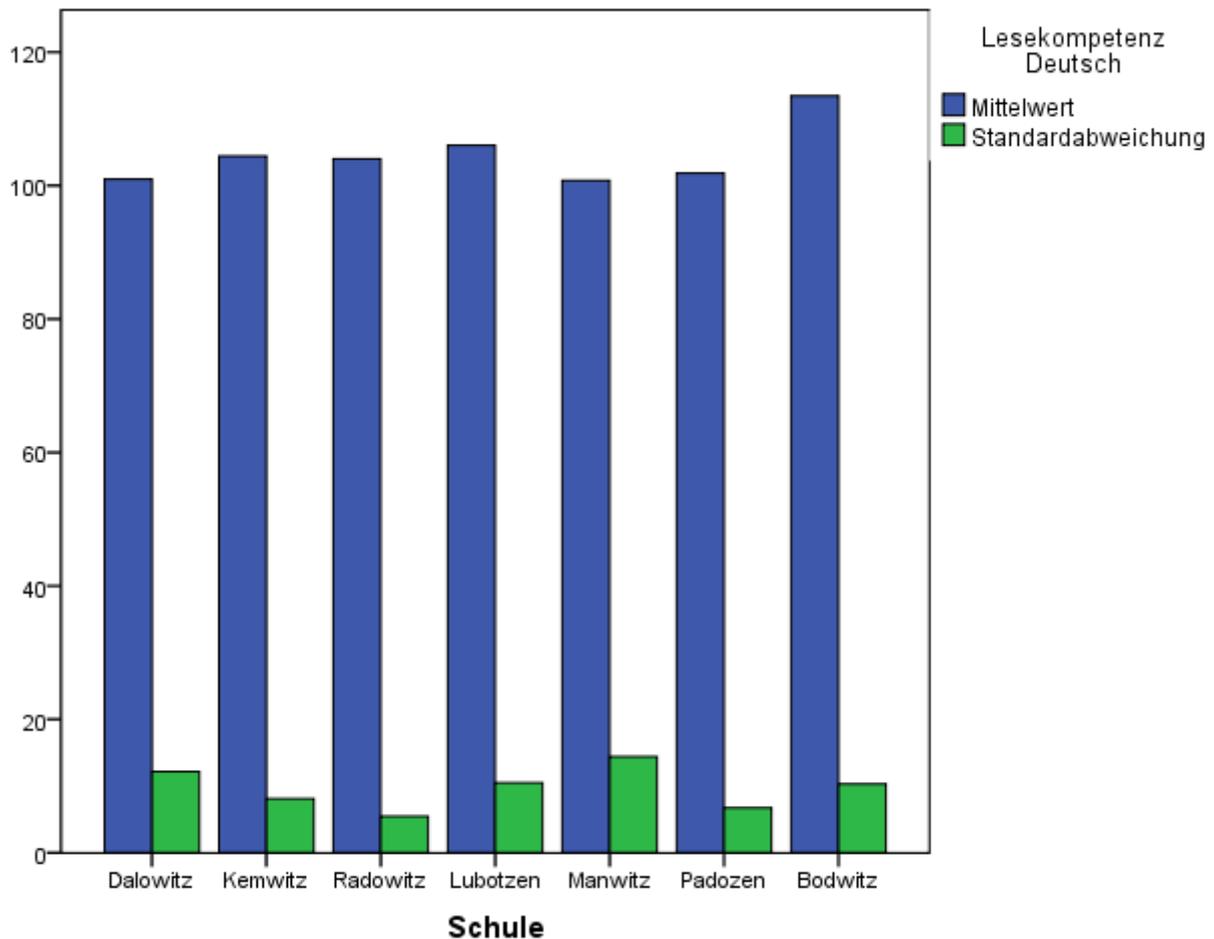


Abbildung 110: Lesekompetenz im Deutschen nach Lerngruppen

Im Gegensatz zur schriftlichen Ausdrucksfähigkeit zeigen sich hier mit Ausnahme von Bodwitz kaum Unterschiede zwischen den Lerngruppen. Dies wird auch anhand einer einfaktoriellen Varianzanalyse bestätigt, welche die der folgenden Tabelle entnehmbaren homogenen Untergruppen errechnet:

Lesekompetenz Deutsch

Duncan

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.	
		1	1
Manwitz	19	100,8921	
Dalowitz	14	100,9456	
Padozen	14	101,8527	
Radowitz	9	104,0280	
Kemwitz	21	105,5583	
Lubotzen	18	106,0269	106,0269
Bodwitz	12		113,4370
Signifikanz		,241	,052

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

Tabelle 30: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Lesekompetenz Deutsch)

Die Lesekompetenz der Kinder aus Bodwitz unterscheidet sich also nicht von den Kindern aus Lubotzen, jedoch von allen anderen Lerngruppen. Letztere inklusive Lubotzen unterscheiden sich dagegen nicht voneinander. Somit bestätigt sich auf der einen Seite das hohe sprachliche Niveau der Kinder aus Bodwitz und Lubotzen, auf der anderen Seite liegen bezüglich der Lesekompetenz auch Lerngruppen, welche in der schriftlichen Sprachprobe eher schlechter abgeschnitten hatten, hier auf einem Niveau mit den restlichen Schulen. Darüber hinaus gilt weiterhin, dass sowohl der Bildungshintergrund als auch der sozioökonomische Status der Eltern keinerlei Einfluss auf die Lesekompetenz im Deutschen ausübt.

4.3.2 Im Sorbischen

Abb. 111 zeigt eine erwartungskonforme Verteilung der Mittelwerte auf die Sprachgruppen. Während die Mittelwerte auf dem Kontinuum von der Sprachgruppe 1 zur Sprachgruppe 3

kontinuierlich abnehmen, ist bezüglich der Streuung das Gegenteil festzustellen. Die ansteigende Standardabweichung erklärt sich daraus, dass die Sorbischkenntnisse innerhalb der Sprachgruppen 2 und 3 nicht so homogen sind wie in der Gruppe der familiensprachlich sorbischen Kinder. Betrachtet man die konkret erreichten Werte, so zeigt sich, dass die Sprachgruppe 1 mit einem Wert von 105,06 deutlich oberhalb des sprachenübergreifenden Mittelwertes von 100 liegen. Die Sprachgruppe 2 entspricht mit einem Wert von 98,96 nahezu diesem Mittelwert. Die Sprachgruppe 3 dagegen erreicht einen Wert von 86,15, was die Erklärung für die im Deutschen generell über 100 liegenden Werte darstellt.

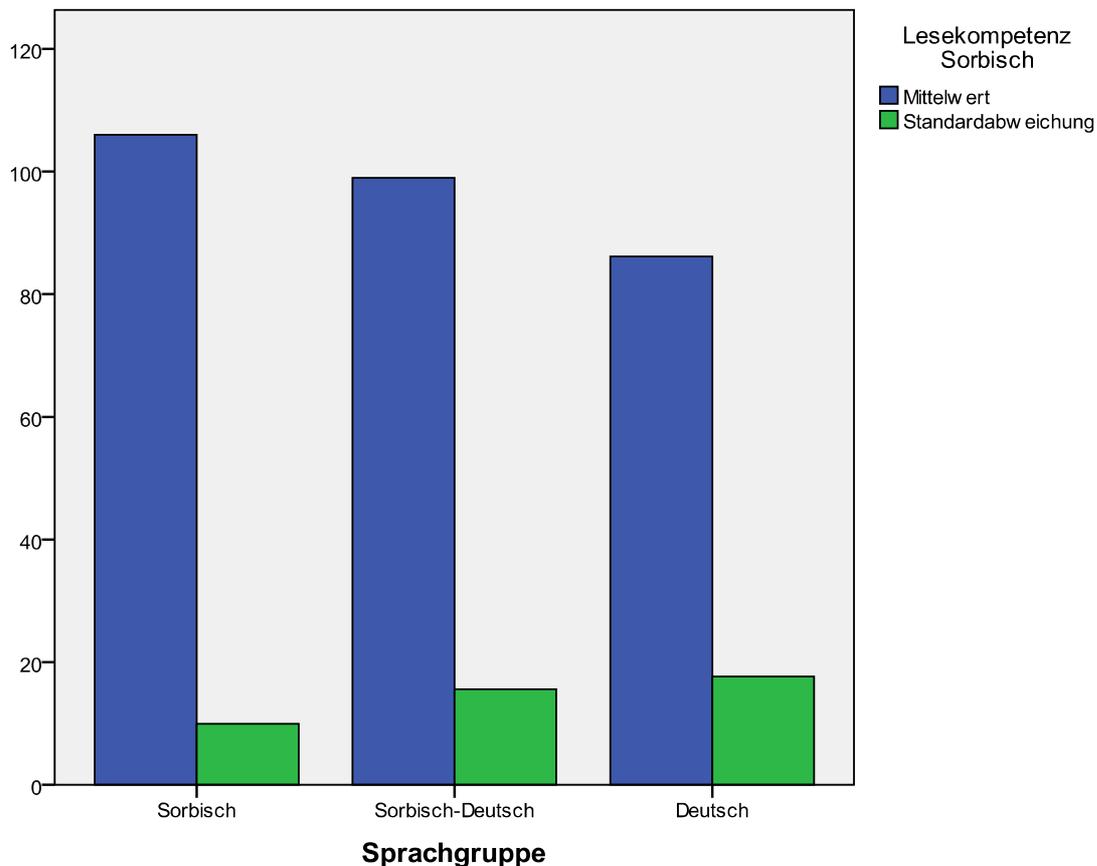


Abbildung 111: Lesekompetenz im Sorbischen nach Sprachgruppen

So verwundert es auch nicht, dass sich die Lesekompetenz der Sprachgruppe 3 signifikant von der der Sprachgruppen 1 und 2 unterscheidet, welche ihrerseits eine homogene Untergruppe bilden. An dieser Stelle entsprechen die Ergebnisse also dem zentralen Ergebnis der schriftlichen Sprachprobe.

Interessant ist nun die Frage, wie sich die Lesekompetenz der Kinder der Sprachgruppe 3 in den einzelnen Lerngruppen unterscheidet, doch zunächst seien die Ergebnisse im Sorbischen für alle Kinder der Lerngruppen dargestellt:

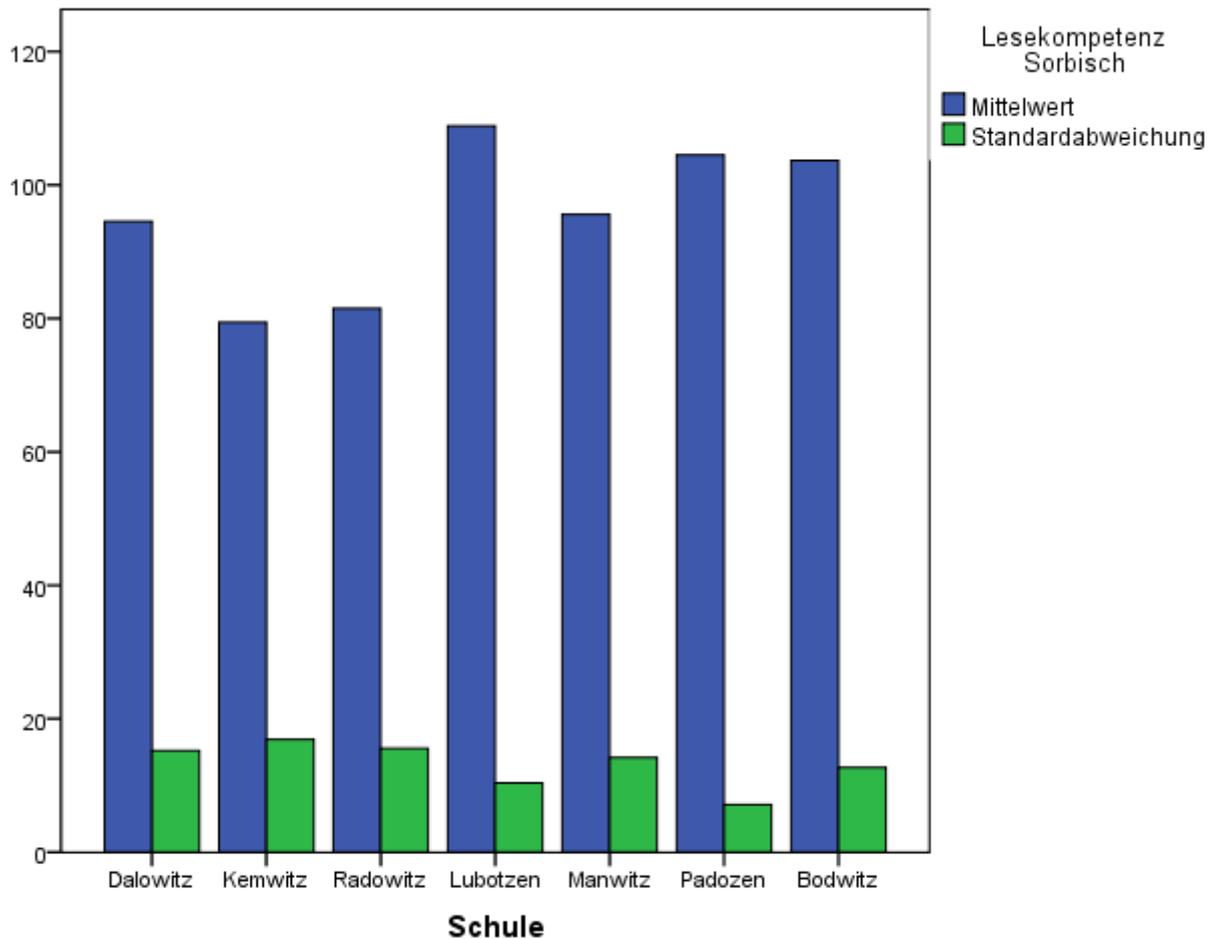


Abbildung 112: Lesekompetenz im Sorbischen nach Lerngruppen

Drei Lerngruppen lassen eine hohe Lesekompetenz mit Werten oberhalb des sprachenübergreifenden Mittelwertes von 100 erkennen: Lubotzen (108,87), Padozen (104,48) und Bodwitz (103,67). Es sind dies die Schulen, welche auch in den schriftlichen Sprachproben hohe Werte erreicht hatten. Manwitz und Dalowitz bilden mit Werten um den Mittelwert von 100 das Mittelfeld, während Kemwitz und Radowitz deutlich unterhalb von 100 liegen. Eine einfaktorielle Varianzanalyse bestätigt diese Gruppierung weitgehend:

Lesekompetenz Sorbisch

Duncan

Schule	N	Untergruppe für Alpha = .05.		
		1	3	1
		2		
Kemwitz	21	78,0089		
Radowitz	9	81,5004		
Dalowitz	14		94,5543	
Manwitz	19		97,8541	97,8541
Bodwitz	12		103,6722	103,6722
Padozen	14		104,4842	104,4842
Lubotzen	18			108,8691
Signifikanz		,497	,079	,051

Die Mittelwerte für die in homogenen Untergruppen befindlichen Gruppen werden angezeigt.

Tabelle 31: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Lesekompetenz Sorbisch)

Somit bestätigen sich auch an dieser Stelle Lubotzen, Padozen und Bodwitz als Lerngruppen mit der höchsten Lesekompetenz im Sorbischen.

Doch wie ist es den Lehrkräften in den Schulen gelungen, den Kindern mit dominant deutschem familiären Sprachgebrauch Lesekompetenz im Sorbischen zu vermitteln? Zu diesem Zweck sind in Abb. 113 die Ergebnisse der Kinder der Sprachgruppe 3 aus Kemwitz, Radowitz und Manwitz als Lerngruppen mit hohem Anteil dieser Sprachgruppe dargestellt.

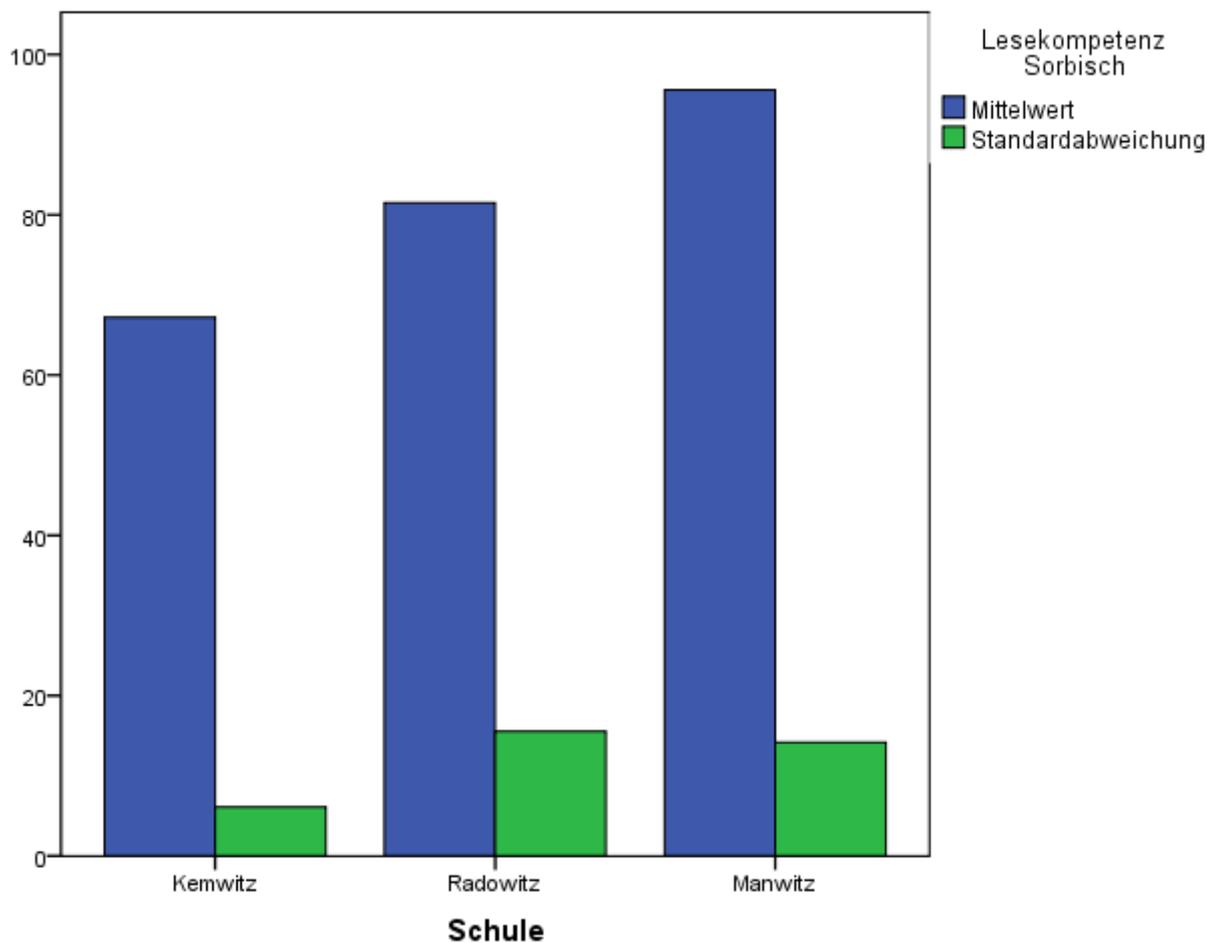


Abbildung 113: Lesekompetenz der Sprachgruppe 3 im Sorbischen nach ausgewählten Lerngruppen

Es ist klar zu erkennen, dass Manwitz und Kemwitz die Extrempole darstellen. Eine einfaktorielle Varianzanalyse zeigt zudem, dass sich alle drei Schulen signifikant voneinander unterscheiden.

Diese Ergebnisse können folgendermaßen interpretiert werden: Bei vielen Kindern aus Manwitz ist der familiäre Sprachgebrauch zwar dominant deutschsprachig, jedoch wird die sorbische Sprache dort teilweise ebenfalls verwendet, so dass die Kinder diese Sprache nicht nur aus der Schule, sondern teilweise auch von zu Hause aus kennen. In Kemwitz und Radowitz dagegen handelt es sich bei der Sprachgruppe 3 zum größten Teil um Kinder, die aus der Familie ausschließlich die deutsche Sprache kennen. Unter diesen Umständen lässt sich der signifikante Abstand zwischen Kemwitz und Radowitz aus den Bedingungen des Lernumfelds erklären, mit anderen Worten: In Radowitz ist es den Lehrkräften wahrscheinlich besser gelungen als in Kemwitz, den dominant deutschsprachigen Kindern das Lesen in der sorbischen Sprache zu vermitteln. Damit bestätigen sich die ähnlichen Ergebnisse aus der Auswertung der schriftlichen Sprachprobe.

4.3.3 Sprachvergleich

Abb. 114 zeigt, wie sich das Verhältnis zwischen den Sprachen bezüglich der Lesekompetenz nach Sprachgruppen darstellt. Auch hier ergibt sich das aus den schriftlichen Sprachproben bekannte Bild: Die Sprachgruppen 1 und 2 zeigen eine balancierte Zweisprachigkeit, während sich bezüglich der Sprachgruppe 3 ein signifikanter Unterschied zwischen der Lesekompetenz im Deutschen und Sorbischen nachweisen lässt. Zwar waren bei der Sprachgruppe 3 auch hinsichtlich der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit signifikante Unterschiede festzustellen, jedoch war der anhand der Grafiken ersichtliche Abstand zwischen den Sprachen stärker ausgeprägt als an dieser Stelle. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die Grundfertigkeit „Schreiben“ eine größere Herausforderung für die Lernenden darstellt als die Informationsentnahme aus Texten.

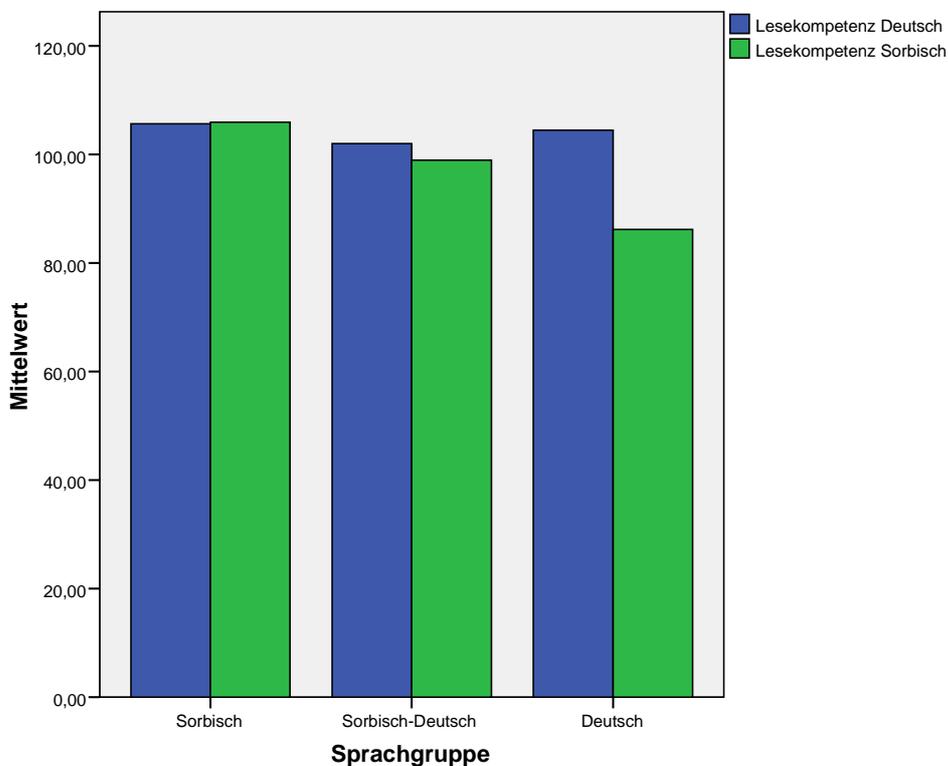


Abbildung 114: Sprachvergleich Lesekompetenz nach Sprachgruppen

Wie anhand von Abb. 115 zu erkennen ist, ist in Lubotzen, Manwitz und Padozen von einer balancierten Zweisprachigkeit auszugehen. Die restlichen Schulen zeigen dagegen eine

Dominanz des Deutschen⁵⁹. Während der signifikante Unterschied in Bodwitz aus den sehr hohen Werten im Deutschen resultiert, beruhen die höchst signifikanten Unterschiede in Kemwitz und Radowitz auf den Werten der dominant deutschsprachigen Kinder.

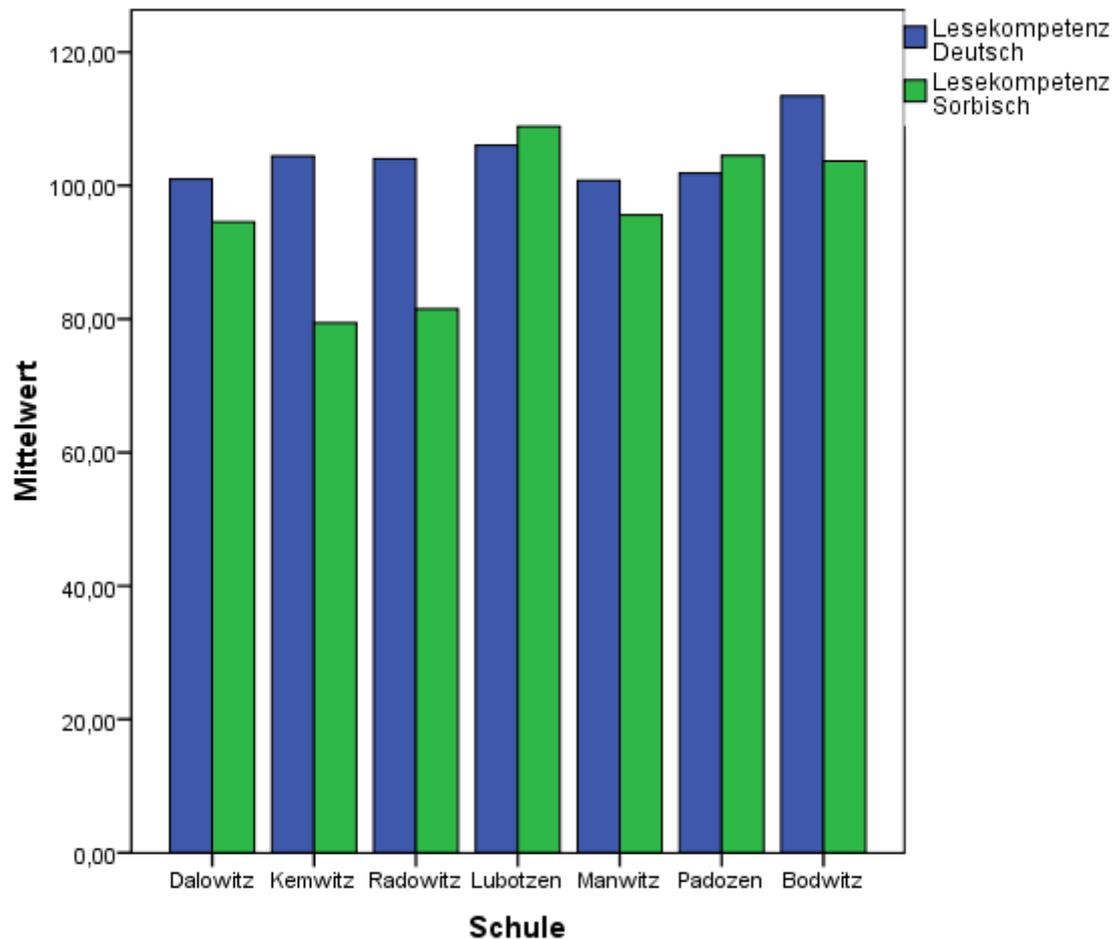


Abbildung 115: Sprachvergleich Lesekompetenz nach Lerngruppen

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, ob die Heterogenität der Lerngruppe einen Einfluss auf die Balance der Zweisprachigkeit der Kinder der Sprachgruppe 1 ausübt. Dieser Überlegung liegt eine mögliche Befürchtung zugrunde, dass die sprachliche Entwicklung bei dominant sorbischsprachigen Kindern in Lerngruppen mit vielen dominant deutschsprachigen Mitschülern unbalanciert verläuft. Zur Beantwortung dieser Frage ist in Abb. 116 die Lesekompetenz der Kinder der Sprachgruppe 1 im Deutschen und Sorbischen nach Lerngruppe dargestellt. Radowitz und Bodwitz fallen dabei aus dem einfachen Grund heraus, dass in Radowitz nur Kinder der Sprachgruppe 3 unterrichtet wurden und es in Bodwitz nur eine Schülerin der Sprachgruppe 1 ist, von der die Testhefte sowohl im Deutschen als auch im Sorbischen vorliegen.

⁵⁹ Dalowitz: $p=.026$; Kemwitz: $p=.000$; Radowitz: $p=.008$; Bodwitz: $p=.003$

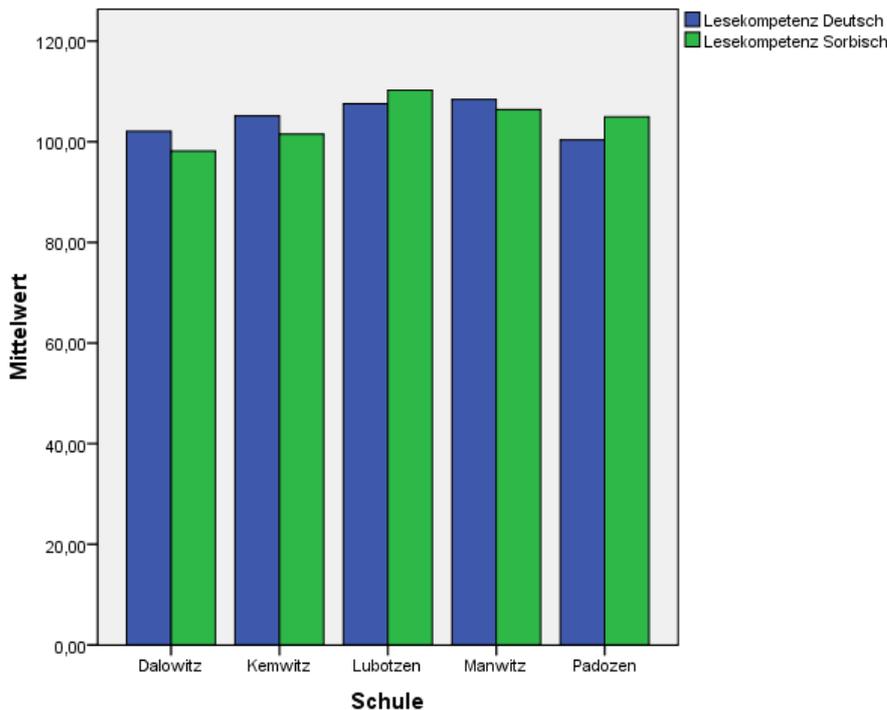


Abbildung 116: Sprachvergleich Lesekompetenz bei der Sprachgruppe 1

Das Diagramm zeigt jeweils nur geringfügige Unterschiede zwischen den Sprachen, und in der Tat lässt sich in keinem der Fälle ein signifikanter Unterschied zwischen der Lesekompetenz im Deutschen und Sorbischen nachweisen. Diese Ergebnisse – insbesondere für Kemwitz und Manwitz – stützen den Befund, dass die Heterogenität der Lerngruppe sich nicht nachteilig auf die Balance der Zweisprachigkeit bei den dominant sorbischsprachigen Kindern auswirkt.

4.4 Zusammenfassung

Bezüglich des Faktors Sprachgruppe bestätigen sich insofern die Ergebnisse aus den schriftlichen Sprachproben, als der familiäre Sprachgebrauch keinerlei Einfluss auf die Lesekompetenz im Deutschen ausübt. Im Sorbischen dagegen zeigt sich auch bezüglich der Lesekompetenz, dass die Kinder aus gemischtsprachigen Elternhäusern zu den dominant sorbischsprachigen Kindern aufgeschlossen haben, während die dominant deutschsprachigen Kinder mit signifikantem Abstand hinter den anderen beiden Gruppen liegen.

Was die Lerngruppen anbetrifft, so gestalten sich die Ergebnisse bezüglich der Lesekompetenz im Deutschen einheitlicher als hinsichtlich der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit: Mit Ausnahme der Kinder aus Bodwitz liegen alle Schulen gleichauf.

Im Sorbischen sind die Ergebnisse naturgemäß heterogener. Die Analysen legten insbesondere die Vermutung nahe, dass die didaktischen Bedingungen in den Lerngruppen

einen starken Einfluss auf die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder der Sprachgruppe 3 im Sorbischen ausüben.

Eine vertiefende Betrachtung der Lesekompetenz der Kinder der Sprachgruppe 1 dagegen ergab, dass sich deren Zweisprachigkeit unabhängig davon, in welcher Lerngruppe sie unterrichtet wurden, auf einem ausgeglichenen Niveau befindet.

5. Resümee und Ausblick

Welches Resümee lässt sich aus den Einzelbeobachtungen dieses Berichts ziehen? Im Folgenden soll zunächst versucht werden, eine einheitliche Linie aus den Einzelergebnissen herzuleiten; dabei sollen bezogen auf den Faktor Lerngruppe auch Ergebnisse aus der Lehrerbefragung des vierten Schuljahres zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden.

Sorbisch

Bezüglich der Ergebnisse im Sorbischen lässt sich ein gewisser Widerspruch zwischen den zur Mündlichkeit und den zur Schriftlichkeit bzw. Lesekompetenz festgestellten Ergebnissen konstatieren: Was die Sprachgruppen anbetrifft, so zeigte sich im Schriftlichen und bei der Lesekompetenz, dass die Sprachgruppen 1 und 2 sich hinsichtlich keines der zur Erhebung der Kompetenz eingesetzten Sprachstandsindikatoren unterscheiden, während dies im Mündlichen bei drei von sechs Indikatoren der Fall ist. Ähnliches gilt für die Sprachgruppe 3: Im Schriftlichen waren die Unterschiede zu den Sprachgruppen 1 und 2 zwar meist aussagekräftig, jedoch konnten die Kinder – bezogen auf die Werte der Sprachgruppe 1 – im Vergleich zu früheren Erhebungen aufschließen. Im Mündlichen traten die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen 1 und 3 bzw. 1 und 2 generell deutlicher zu Tage. Wie lässt sich dies interpretieren?

Es wurde in den Kapiteln bereits darauf hingewiesen, dass dies mit Spezifika der schulischen Sprachvermittlung zusammenhängen kann: Sofern die Kinder der Sprachgruppe 3 das Sorbische eher als eine Fremd- denn als eine Zweitsprache erlernen, erwachsen aus einem solchen hauptsächlich unterrichtlich gesteuerten Lernprozess primär schriftsprachliche Fähigkeiten, da erfahrungsgemäß nur ein vergleichsweise geringer Teil des Unterrichts durch mündliche Interaktion in der Zielsprache geprägt ist. Die einzelnen Schüler erleben also ein vergleichsweise geringes Maß an direkter mündlicher Kommunikation im Medium des Sorbischen. Didaktische Arrangements, in denen die Kinder der Sprachgruppe 3 intensiv mit Peers – also sprachlichen Vorbildern aus den Sprachgruppen 1 und 2 – interagieren können, erscheinen vielversprechend, um auch im Mündlichen zu einer soliden Zweisprachigkeit zu gelangen.

Was die Lerngruppen anbetrifft, so kristallisieren sich in einer zusammenfassenden Betrachtung sowohl am oberen wie am unteren Ende des Kontinuums einzelne Klassen heraus. Die folgende Tabelle gibt Auskunft darüber, wie häufig einzelne Lerngruppen im Mündlichen, Schriftlichen bzw. in der Lesekompetenz zu den 3 Lerngruppen mit den höchsten bzw. niedrigsten Werten gehörten.

LERNGRUPPE	„OBERES SPEKTRUM“	„UNTERES SPEKTRUM“
Dalowitz	2	4
Kemwitz	0	14
Radowitz	0	14
Lubotzen	13	0
Manwitz	2	9
Padozen	13	0
Bodwitz	12	1

Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse nach Lerngruppen im Sorbischen

Lubotzen und Padozen sind demnach die Lerngruppen, welche am häufigsten der Gruppe der besten drei Lerngruppen angehören. Dies kann mit den sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in diesen Klassen in Verbindung gebracht werden. Bodwitz dagegen ist eher heterogen zusammengesetzt und erreicht einen beinahe so hohen Wert; es muss in dieser Lerngruppe also die Vermittlung der sorbischen Sprache an die Sprachgruppen 2 und 3 besonders erfolgreich verlaufen sein.

In der Lehrerbefragung waren es die Lehrkräfte aus Lubotzen und Bodwitz, die angaben, einen multimodalen Unterricht im Sinne einer starken Handlungs- und Lebensweltorientierung zu präferieren. Es ist jedoch auch denkbar, dass sich der hohe sozioökonomische Index der Eltern aus Bodwitz positiv auswirkt (vgl. Kap. 1). Dalowitz ist auf das obere wie das untere Spektrum bezogen überhaupt nur sechsmal in der Tabelle vertreten. Hier kommt zum Ausdruck, dass sich diese Lerngruppe im Mittelfeld bewegt. Allerdings ist die Klasse ähnlich zusammengesetzt wie Lubotzen und Padozen, so dass auch hier unterrichtliche Effekte eine Rolle zu spielen scheinen. Drei Lerngruppen sind verstärkt im unteren Spektrum vertreten: Kemwitz, Radowitz und in abgeschwächtem Maß die Klasse aus Manwitz, die eine Tendenz zum Mittelfeld aufweist. Dass die dominant deutschsprachigen Kinder aus Radowitz sich in diesem Bereich bewegen war erwartbar. Im Schriftlichen erreichten sie wesentlich bessere Ergebnisse als im Mündlichen; dieses Phänomen wurde in Kap. 3 interpretiert. Die Lerngruppe aus Kemwitz dagegen ist heterogen zusammengesetzt, was eigentlich eine gute Voraussetzung für einen erfolgreichen Sorbischerwerb der Sprachgruppe 3 darstellt. Jedoch ist es insbesondere diese Gruppe, welche – wie sich in zahlreichen Analysen des Berichts zeigte – nur geringe Fortschritte im Sorbischen erreichen konnte.

Wie lässt es sich demnach erklären, dass so ähnlich zusammengesetzte Klassen wie Kemwitz und Manwitz doch recht unterschiedliche Ergebnisse erzielen? Betrachtet man in diesem Kontext die Ergebnisse der Lehrerbefragung, so ergeben sich folgende Anhaltspunkte, bezüglich derer die Lehrkräfte dieser beiden Klassen unterschiedliche Angaben machten:

- Die Arbeitszufriedenheit lag insbesondere im dritten und vierten Schuljahr in Manwitz höher.
- Das bilinguale Modell als solches wurde in Manwitz bezüglich seiner Effektivität in etwa doppelt so hoch bewertet als in Kemwitz.
- Die Lehrkräfte aus Manwitz gaben an, Klassenunterricht gegenüber offenen Unterrichtsformen zu bevorzugen, in Kemwitz war dies umgekehrt.

Diese recht fragmentarischen Informationen erlauben sicher keine tragfähige Interpretation. Erst häufige systematische Unterrichtsbeobachtungen könnten die offenen Fragen klären helfen. Zu beachten ist allerdings auch, dass bei vielen Kindern der Sprachgruppe 3 aus Manwitz das Deutsche zwar die dominante Familiensprache darstellt, jedoch in den Elternfragebögen teilweise auch Sorbischkenntnisse angegeben wurden, was bei den Kindern der Sprachgruppe 3 aus Kemwitz nicht der Fall ist. Daher kann vermutet werden, dass die familiäre Unterstützung auch eine wichtige Rolle spielt. Wie der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen einer Präsentation mündlich mitgeteilt wurde, ist in Kemwitz bezüglich der Schulwahl der Effekt gegeben, dass Eltern, die kein gesondertes Interesse an einem Sorbischerwerb ihrer Kinder besitzen, diese dennoch aus Entfernungsgründen in der bilingualen Schule anmelden. Dieser Zusammenhang gibt auch einen Hinweis zur Interpretation der wesentlich besseren Ergebnisse der Kinder der Sprachgruppe 3 aus Radowitz im Vergleich mit den Kindern der Sprachgruppe 3 aus Kemwitz: In Radowitz wird laut Elternbefragung die sorbische Sprache als wichtiger für die Gegenwart und Zukunft bewertet als in Kemwitz – es besteht jedoch keine statistische Signifikanz.

Deutsch

Im Deutschen zeigten sich in der überwältigenden Anzahl der Indikatoren – sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen bzw. in der Lesekompetenz – keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Lediglich hinsichtlich mancher grammatischer Aspekte der gesprochenen Sprache konnte nachgewiesen werden, dass die Kinder der Sprachgruppe 1 sich hier teilweise noch in frühen Stadien der Entwicklung befinden. Der Faktor Lerngruppe indes erwies sich auch im Deutschen als bedeutsam. Da die Ergebnisse im Deutschen nach Sprachgruppen betrachtet homogen sind, bekräftigt dies den bereits zum Sorbischen erkannten Zusammenhang hinsichtlich der Lerngruppen. Analog zur obigen Darstellung zum Sorbischen lassen sich mit folgender Tabelle die Lerngruppen identifizieren, bei denen sich im Deutschen insgesamt eine hohe sprachliche Kompetenz beobachten ließ:

LERNGRUPPE	„OBERES SPEKTRUM“	„UNTERES SPEKTRUM“
Dalowitz	0	13
Kemwitz	3	12
Radowitz	12	1
Lubotzen	8	3
Manwitz	3	10
Padozen	5	5
Bodwitz	13	1

Tabelle 33: Zusammenfassung der Ergebnisse nach Lerngruppen im Deutschen

Es wird erkennbar, dass die Lerngruppen aus Radowitz, Bodwitz und Lubotzen am häufigsten im oberen Spektrum vertreten sind. Somit bestätigen sich Bodwitz und Lubotzen als die beiden Lerngruppen, in denen die Grundschulzeit bezüglich beider Sprachen besonders erfolgreich verlaufen ist. Im Kontext der Ziele des Schulversuchs und angesichts der heterogenen Sprachgruppengruppenzusammensetzung in dieser Klasse scheint in Bodwitz der Unterricht in besonderer Weise dazu geeignet gewesen zu sein, die Kinder individuell im Deutschen und Sorbischen zu fördern. Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu der Wahrnehmung der Lehrkräfte, da diese das zweisprachige Modell bezüglich der dominant deutschsprachigen Kinder wesentlich positiver beurteilten als hinsichtlich der ehemaligen A-Schüler. Offenbar wurde das Konzept hier dennoch sehr effektiv umgesetzt. Bezieht man weitere Ergebnisse der Lehrerbefragung mit ein, so wird deutlich, dass in Bodwitz neben der oben bereits erwähnten „Multimodalität“ des Unterrichts angegeben wurde, dass sich die Sprachverwendung der Kinder außerhalb des Unterrichts im Lauf der vier Jahre vom Deutschen hin zum Sorbischen verlagert habe – dies gilt im Übrigen auch für Radowitz.

Padozen bewegt sich angesichts einer ausgeglichenen Verteilung in der Tabelle im Mittelfeld, während Manwitz, Kemwitz und Dalowitz die Lerngruppen sind, die am häufigsten im unteren Spektrum vertreten sind. Es sollte nicht überinterpretiert werden, aber auffällig ist, dass sich in diesem Bereich zwei große Lerngruppen mit heterogener Zusammensetzung finden. Bezogen auf das Modellprojekt lässt sich folgende Überlegung bzw. Empfehlung formulieren: Je größer eine heterogen zusammengesetzte Klasse ist, desto schwieriger ist es für die Lehrkräfte, einen auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittenen Unterricht zu realisieren. Daher erscheint es sinnvoll, entweder – wie in Bodwitz – kleine Gruppen zu bilden oder Team-Teaching durchzuführen. Darüber hinaus sollte angesichts der Stabilität der

Ergebnisse über die gesamte Grundschulzeit hinweg der Einfluss soziokultureller und anthropogener Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht unterschätzt werden.

Hinsichtlich der verwendeten Erhebungsinstrumente lässt sich folgendes Fazit ziehen: Zur Entwicklung der gesprochenen Sprachen erscheint eine Modifikation der Auswertungen erforderlich. Um die inhaltliche Ebene verstärkt zugänglich werden zu lassen, bietet es sich an, zur Evaluation der Mündlichkeit auf Fachwortschatz- oder Sprachhandlungsanalysen zurückzugreifen. Insbesondere die Analyse der Satzverbindungen hatte gezeigt, dass hier ein Deckeneffekt bzw. eine zu geringe Entwicklungssensitivität gegeben ist. Im Schriftlichen und bezüglich der Lesekompetenz werden Analysen mit den gegebenen Instrumenten zeigen, welche Entwicklung vom vierten zum sechsten Schuljahr stattgefunden hat. Im Kontext der unausgewogenen Ergebnisse in der Analyse bildungssprachlicher Aspekte sei auf das Resümee in Kap. 2.6 verwiesen. Erwähnenswert ist weiterhin das Ergebnis, dass sich die Entwicklung grammatischer Fähigkeiten im Sorbischen gut anhand der Kasusflexion abbilden lässt. Dies kann auch im Kontext individueller Förderdiagnostik ein hilfreiches Instrument für die Hand der Lehrkräfte sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ziele des Schulversuchs während der Grundschulzeit als verwirklicht betrachtet werden können: Es konnte bei allseitiger Entwicklung eine Konvergenz der Sprachgruppen 1 und 2 und eine solide, meist ausgeglichene Zweisprachigkeit festgestellt werden. Die Sprachgruppe 3 erreicht nach vier Jahren bilingualen Unterrichts erwartungsgemäß nicht das gleiche Niveau wie die erstgenannten Gruppen, jedoch sind es nur einzelne Schülerinnen und Schüler, die keine markanten Fortschritte im Sorbischen erreichen konnten. Schülerinnen und Schüler der Sprachgruppe 1, die in heterogenen Klassen unterrichtet werden, erreichen im Sorbischen dennoch eine vergleichbare Kompetenz wie Kinder aus eher homogenen Klassen. Somit ergeben sich aus der Praxis des bilingualen Unterrichts keine Nachteile für eine bestimmte Klientel.

Der Schulversuch ist also insgesamt auf einem guten und erfolgversprechenden Weg – wie dieser in den beiden ersten Klassen der Sekundarstufe weitergegangen wird, ist das Thema des nächsten Berichts. Gewiß sollte das Modell nicht mit übertriebenen Erwartungen überfrachtet werden. Die Effekte der familialen sprachlichen Lage können durch Unterricht allein nicht ausgeglichen werden. Andererseits aber zeigen die Ergebnisse, dass auch die Gestaltung des Unterrichts einen Einfluß auf die Ergebnisse der Kinder hat – diesen genauer zu erkunden, sollte den Akteuren vor Ort durch Beobachtungen und Gespräche ermöglicht werden.

6. Literaturverzeichnis:

Bos, W. et al. (2005) IGLU Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann

Boueke, D. u.a. (1995) Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink

Faßke, H. (1980): Grammatik der obersorbischen Schriftsprache der Gegenwart. Bodwitz: Domowina- Verlag.

Gantefort, Ch.; Roth, H.-J. (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster: Waxmann, S. 29–50.

Habermas, J. (1977) Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften., S. 36–51.

Irwin, J. W. (1986) Teaching reading comprehension processes. New Jersey: Prentice-Hall

Karmiloff-Smith, A. (1993) Beyond Modality. Michigan: MIT Press

Labov, W. (1980): Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Erzählungen. In: Dittmar, N., Rieck, B.-O. (eds.) (1980): *William Labov: Sprache im sozialen Kontext*. Königstein/Ts.: Athenäum: 287-336.

Reich, H. H.; Roth, H.-J. (2003): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger (HAVAS-5). Bericht über die Arbeiten der beiden Universitätsinstitute (zus. m.). Landau u. Hamburg. (masch.).

Roth, H.-J.; Gantefort, Ch.; Kulik, M. (2007): Bericht zu den mündlichen Sprachproben des ersten Schuljahres der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt „Die zweisprachige sorbisch-deutsche Schule“ im Freistaat Sachsen. Köln und Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung. (masch.).

Europäische Union: Euromosaic-Studie:

<http://www.uoc.edu/euromosaic/web/homean/index1.html> (Stand: 14. 05. 2009)

ILO: <http://www.ilo.org/public/german/region/eurpro/bonn/index.htm> (Stand: 19. 05. 2009)

Lehrbuch Obersorbisch: <http://sibz.dtdns.net/~edi/wucbnica/zawod.html> (Stand: 06. 05. 2009)

7. Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Verteilung der Sprachgruppen in der Gesamtgruppe.....	9
Abbildung 2: Verteilung der Sprachgruppen in den Lerngruppen.....	10
Abbildung 3: Bildungshintergrund der Eltern nach Schulen	11
Abbildung 4: Mittelwert Schulabschluss der Eltern nach Lerngruppen	12
Abbildung 5: Mittelwert Berufsausbildung der Eltern nach Lerngruppen	12
Abbildung 6: ISCO-Index der Eltern nach Lerngruppen	13
Abbildung 7: Bewältigung der Gesprächssituation im Sorbischen nach Sprachgruppen	17
Abbildung 8: Vier Variablen des Gesprächsverhaltens nach Sprachgruppen im Sorbischen..	18
Abbildung 9: Bewältigung der Gesprächssituation im Deutschen nach Sprachgruppen.....	19
Abbildung 10: Bewältigung der Gesprächssituation im Deutschen nach Schulen	19
Abbildung 11: Vier Variablen des Gesprächsverhaltens im Vergleich nach Sprachgruppen im Deutschen	20
Abbildung 12: Tokens der Verben im Sorbischen nach Sprachgruppen	23
Abbildung 13: Types der Verben im Sorbischen nach Sprachgruppen	24
Abbildung 14: Types der Verben im Sorbischen nach Schulen.....	25
Abbildung 15: Types der Verben in Kemwitz und Radowitz (Sprachgruppe 3).....	26
Abbildung 16: Types der Verben im Deutschen nach Sprachgruppen	27
Abbildung 17: Types der Verben im Deutschen nach Schulen	28
Abbildung 18: Sprachvergleich verbaler Wortschatz nach Geschlecht	29
Abbildung 19: Sprachvergleich verbaler Wortschatz nach Sprachgruppen.....	30
Abbildung 20: Sprachvergleich verbaler Wortschatz nach Schulen	31
Abbildung 21: Verwendung der Einzelphänomene zur Morphosyntax im Sorbischen in Prozent der Gesamtgruppe	35
Abbildung 22: Gebrauch von Übergangsphänomenen im Sorbischen nach Sprachgruppen..	37
Abbildung 23: Präsenserwerb im Sorbischen nach Sprachgruppen	38
Abbildung 24: Gebrauch von Modalverbkonstruktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen	39
Abbildung 25: Perfektgebrauch im Sorbischen nach Sprachgruppen	40
Abbildung 26: Gebrauch des Aorists im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	42

Abbildung 27: Erwerb des Nullsubjekts im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	44
Abbildung 28: Erwerb des Konjunktivs im Sorbischen nach Sprachgruppen	45
Abbildung 29: Erwerb der einfachen Verneinungen im Sorbischen nach Sprachgruppen	48
Abbildung 30: Erwerb der Einzelphänomene zur Morphosyntax im Sorbischen für die Gesamtgruppe im 1. und 4. Schuljahr.....	50
Abbildung 31: Morphosyntax im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	52
Abbildung 32: Morphosyntax im 1. und 4. Schuljahr nach Lerngruppen.....	54
Abbildung 33: Verteilung der Gruppe I auf die Lerngruppen.....	55
Abbildung 34: Verteilung der Gruppe II auf die Lerngruppen	56
Abbildung 35: Morphosyntax im Deutschen nach Sprachgruppen	58
Abbildung 36: Morphosyntax im Deutschen nach Schulzugehörigkeit.....	59
Abbildung 37: Mittelwerte der Einzelphänomene zur Verbindung von Sätzen für die Gesamtgruppe.....	63
Abbildung 38: Erwerb der Einzelphänomene zur Syntax im Sorbischen für die Gesamtgruppe im 1. und 4. Schuljahr	64
Abbildung 39: Gebrauch einzelner Nennungen im Sorbischen nach Sprachgruppen	66
Abbildung 40: Erwerb einzelner Nennungen im Sorbischen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr.....	67
Abbildung 41: Gebrauch mehrgliedriger Äußerungen und ergänzender Nennungen im Sorbischen nach Sprachgruppen	68
Abbildung 42: Mehrgliedrige und ergänzende Äußerungen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr.....	69
Abbildung 43: Gebrauch einfacher Hauptsätze im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	70
Abbildung 44: Verwendung einzelner Hauptsätze im Sorbischen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr.....	71
Abbildung 45: Gebrauch reihender Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen	72
Abbildung 46: Erwerb reihender Satzverbindungen im 1. und 4. Schuljahr nach Sprachgruppen.....	72
Abbildung 47: Gebrauch adversativer Konnektoren nach Sprachgruppen	74
Abbildung 48: Erwerb adversativer Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	75

Abbildung 49: Gebrauch subordinierender Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen	76
Abbildung 50: Subordinierende Konjunktionen im Sorbischen nach Sprachgruppen im 1. und 4. Schuljahr.....	77
Abbildung 51: Gebrauch der Relativsätze im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	78
Abbildung 52: Relativsätze im Sorbischen im 1. und 4. Schuljahr.....	79
Abbildung 53: Gesamtwert Satzverbindungen nach Sprachgruppen im Sorbischen.....	80
Abbildung 54: Gesamtwert Satzverbindungen im Sorbischen nach Lerngruppen	81
Abbildung 55: Gesamtwert Satzverbindungen im Deutschen nach Sprachgruppen.....	83
Abbildung 56: Gesamtwert Satzverbindungen im Deutschen nach Lerngruppen	84
Abbildung 57: Sprachvergleich Satzverbindungen im 1. und 4. Schuljahr	86
Abbildung 58: Erwerb der einzelnen Kasus für die Gesamtgruppe.....	87
Abbildung 59: Erwerb des Nominativs im Sorbischen nach Sprachgruppen	88
Abbildung 60: Erwerb des Akkusativs im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	89
Abbildung 61: Erwerb des Genitivs im Sorbischen nach Sprachgruppen	90
Abbildung 62: Erwerb des Dativs im Sorbischen nach Sprachgruppen	91
Abbildung 63: Erwerb des Instrumentalis im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	91
Abbildung 64: Erwerb des Lokativs im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	92
Abbildung 65: Belebtheit im Akkusativ nach Sprachgruppen.....	93
Abbildung 66: Wert Kasus im Sorbischen nach Schulen	94
Abbildung 67: Wert Kasus der Schüler(innen) aus Kemwitz nach Sprachgruppen.....	95
Abbildung 68: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und Deutschen für die Gesamtgruppe.....	97
Abbildung 69: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und im Deutschen nach Geschlecht	99
Abbildung 70: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und Deutschen nach Sprachgruppen.....	100
Abbildung 71: Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen und Deutschen nach Schulzugehörigkeit.....	101
Abbildung 72: Bildergeschichte „Der Sturz ins Tulpenbeet“.....	107

Abbildung 73: Textbewältigung im Deutschen nach Sprachgruppen.....	111
Abbildung 74: Textbewältigung im Deutschen nach Lerngruppen	112
Abbildung 75: Textbewältigung im Sorbischen nach Sprachgruppen	113
Abbildung 76: Textbewältigung im Sorbischen nach Lerngruppen	114
Abbildung 77: Sprachvergleich Textbewältigung nach Sprachgruppen.....	116
Abbildung 78: Sprachvergleich Textbewältigung nach Lerngruppen	119
Abbildung 79: Differenziertheit der Exposition im Deutschen und Sorbischen nach Sprachgruppen.....	120
Abbildung 80: Narrative Gestaltungselemente im Deutschen und Sorbischen nach Sprachgruppen.....	122
Abbildung 81: Narrative Gestaltungselemente im Deutschen und Sorbischen nach Lerngruppen	123
Abbildung 82: Differenziertheit der narrativen Gestaltungsmittel im Deutschen und Sorbischen nach Lerngruppen	124
Abbildung 83: Anteil der Kinder in den Lerngruppen, die im Deutschen, nicht aber im Sorbischen narrative Gestaltungsmittel realisieren	125
Abbildung 84: Allgemeiner Wortschatz im Deutschen nach Sprachgruppen.....	130
Abbildung 85: Allgemeiner Wortschatz im Deutschen nach Lerngruppen	131
Abbildung 86: Allgemeiner Wortschatz im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	134
Abbildung 87: Allgemeiner Wortschatz im Sorbischen nach Lerngruppen	135
Abbildung 88: Wortschatz im Sorbischen nach Gruppen „Transfer“ und „Kein Transfer“ ..	136
Abbildung 89: Sprachvergleich allgemeiner Wortschatz nach Sprachgruppen.....	138
Abbildung 90: Sprachvergleich allgemeiner Wortschatz nach Lerngruppen	139
Abbildung 91: Anteil der Kinder, die im Deutschen, nicht jedoch im Sorbischen Adjektive verwenden nach Sprachgruppen.....	140
Abbildung 92: Textsortenspezifischer Wortschatz im Deutschen und Sorbischen nach Sprachgruppen.....	141
Abbildung 93: Textsortenspezifischer Wortschatz im Deutschen und Sorbischen nach Lerngruppen	142
Abbildung 94: Anteil der Kinder in den Lerngruppen, die sowohl im Deutschen als auch im Sorbischen textsortenspezifische Lexeme verwenden	143

Abbildung 95: Differenziertheit der Satzverbindungen im Deutschen nach Sprachgruppen	148
Abbildung 96: Differenziertheit der Satzverbindungen im Deutschen nach Lerngruppen....	149
Abbildung 97: Differenziertheit der textsortenspezifischen Satzverbindungen im Deutschen nach Lerngruppen.....	150
Abbildung 98: Komplexe Satzgefüge im Deutschen nach Sprachgruppen	151
Abbildung 99: Komplexe Satzgefüge im Deutschen nach Lerngruppen.....	152
Abbildung 100: Differenziertheit der Satzverbindungen im Sorbischen nach Sprachgruppen	153
Abbildung 101: Anteil der Kinder in den Sprachgruppen, die im Deutschen, nicht jedoch im Sorbischen textsortenspezifische Satzverbindungen verwenden.	155
Abbildung 102: Komplexe Satzgefüge im Sorbischen nach Sprachgruppen	156
Abbildung 103: Komplexe Satzgefüge im Sorbischen nach Lerngruppen	157
Abbildung 104: Sprachvergleich Differenziertheit der Satzverbindungen nach Sprachgruppen	158
Abbildung 105: Sprachvergleich Differenziertheit der Satzverbindungen nach Lerngruppen	159
Abbildung 106: Mittlere Satzlänge Deutsch im 2. und 4. Schuljahr nach Sprachgruppen....	162
Abbildung 107: Mittlere Satzlänge Sorbisch im 2. und 4. Schuljahr nach Sprachgruppen...	164
Abbildung 108: Mittlere Satzlänge Sorbisch im 2. und 4. Schuljahr nach Lerngruppen	165
Abbildung 109: Lesekompetenz im Deutschen nach Sprachgruppen.....	173
Abbildung 110: Lesekompetenz im Deutschen nach Lerngruppen	174
Abbildung 111: Lesekompetenz im Sorbischen nach Sprachgruppen.....	176
Abbildung 112: Lesekompetenz im Sorbischen nach Lerngruppen	177
Abbildung 113: Lesekompetenz der Sprachgruppe 3 im Sorbischen nach ausgewählten Lerngruppen	179
Abbildung 114: Sprachvergleich Lesekompetenz nach Sprachgruppen.....	180
Abbildung 115: Sprachvergleich Lesekompetenz nach Lerngruppen	181
Abbildung 116: Sprachvergleich Lesekompetenz bei der Sprachgruppe 1	182

Tabelle 1: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Types der Verben im Sorbischen)	
32	
Tabelle 2: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Types der Verben im Deutschen).....	32
Tabelle 3: Erwerb der Einzelphänomene zur Morphosyntax nach Untergruppen der Sprachgruppe 3.....	53
Tabelle 4: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Verbmorphologie 4. Schuljahr im Sorbischen).....	57
Tabelle 5: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Vermorphologie 1. Schuljahr im Deutschen).....	59
Tabelle 6: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Verbmorphologie 4. Schuljahr im Deutschen).....	60
Tabelle 7: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Satzverbindungen Sorbisch im 1. Schuljahr)	81
Tabelle 8: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Satzverbindungen Sorbisch im 4. Schuljahr)	82
Tabelle 9: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Satzverbindungen Deutsch im 4. Schuljahr)	85
Tabelle 10: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Kasus 1. Schuljahr)	96
Tabelle 11: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Wert Kasus 4. Schuljahr)	96
Tabelle 12: Komponentenmatrix Bildungssprachliche Elemente im Sorbischen.....	99
Tabelle 13: Komponentenmatrix bildungssprachliche Elemente im Deutschen.....	100
Tabelle 14: Mittelwerte bildungssprachlicher Elemente im Sorbischen und Deutschen nach Sprachgruppen.....	101
Tabelle 15: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (bildungssprachliche Elemente im Deutschen).....	103
Tabelle 16: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (bildungssprachliche Elemente im Sorbischen).....	104
Tabelle 17: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Textbewältigung Sorbisch)	117
Tabelle 18: Komponentenmatrix allgemeiner Wortschatz Deutsch.....	130
Tabelle 19: Komponentenmatrix allgemeiner Wortschatz Sorbisch.....	130
Tabelle 20: Komponentenmatrix textsortenspezifischer Wortschatz Deutsch.....	130

Tabelle 21: Komponentenmatrix textsortenspezifischer Wortschatz Sorbisch.....	131
Tabelle 22: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Allgemeiner Wortschatz)	134
Tabelle 23 Homogene Untergruppen der Lerngruppen unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren (Allgemeiner Wortschatz).....	134
Tabelle 24: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Allgemeiner Wortschatz Sorbisch)	138
Tabelle 25: Erfasste erzählspezifische Satzverbindungen im Deutschen und Sorbischen.....	149
Tabelle 26: Erfasste Satzverbindungen im Deutschen und Sorbischen (allgemeinsprachlich)	150
Tabelle 27: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Differenziertheit der Satzverbindungen Sorbisch).....	157
Tabelle 28: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Differenziertheit der textsortenspezifischen Satzverbindungen Sorbisch)	158
Tabelle 29: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Mittlere Satzlänge Deutsch 4. Schuljahr)	167
Tabelle 30: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Lesekompetenz Deutsch)	179
Tabelle 31: Homogene Untergruppen der Lerngruppen (Lesekompetenz Sorbisch)	182
Tabelle 32: Zusammenfassung der Ergebnisse nach Lerngruppen im Sorbischen	189
Tabelle 33: Zusammenfassung der Ergebnisse nach Lerngruppen im Deutschen.....	191