



# Lautsprachliche Kompetenzen als Grundlage des Schriftspracherwerbs

Sprachstrukturelle Vergleichsanalysen und Entscheidungsprozesse  
im Rahmen der Reform „ALPHA - zesumme wuessen“

**Dr. phil. Marc Schmidt**



LE GOUVERNEMENT  
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG  
Ministère de l'Éducation nationale,  
de l'Enfance et de la Jeunesse



SCRIPT  
Service de Coordination de la Recherche  
et de l'innovation pédagogiques et technologiques

# Inhaltsverzeichnis

Kontext und Zielsetzung.....	4
1. Lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache.....	5
1.1 Leitthese.....	5
1.2 Bedeutung und Förderung lautsprachlicher Kompetenzen.....	6
1.3 Erklärungshintergrund .....	7
1.3.1 Kognitive Entlastung .....	7
1.3.2 Phonologische Verarbeitung innerhalb der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs .....	7
1.3.3 Morphologische Analysefähigkeiten innerhalb der morphematischen Phase des Schriftspracherwerbs .....	7
1.3.4 Grammatische Kompetenzen .....	8
1.4 Forschungsstand: Empirische Evidenz für die zentrale Rolle lautsprachlicher Kompetenzen im Schriftspracherwerb.....	8
1.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“ .....	9
2. Transfereffekte im Spracherwerb.....	10
2.1 Leitthese.....	10
2.2 Erklärungshintergrund .....	10
2.3 Forschungsstand: Empirische Evidenz für crosslinguale Transfereffekte.....	11
2.4 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“ .....	12
3. Deutsch vs. Französisch – ein sprachstruktureller Vergleich auf phonologischer, orthographischer und morphematischer Ebene .....	13
3.1 Leitthese.....	13
3.2 Erklärungshintergrund .....	13
3.3 Die deutsche Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale .....	14
3.4 Die französische Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale .....	15
3.5 Sprachstruktureller Vergleich Deutsch und Französisch .....	16
3.5.1 Phonologische Systeme: Ein erster struktureller Vergleich.....	16
3.5.2 Grundlegende PGK-Transparenz (1:1-Zuordnung) .....	17
3.5.3 Optimierung durch dominante PGK und regelgeleitete Mehrfachzuordnungen .....	17
3.5.4 Erweiterung durch orthographische Regeln .....	18
3.5.5 Erweiterung durch morphologische Analyse .....	19
3.6 Gegenüberstellung anhand von Studien .....	19
3.7 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“ .....	20
4. Deutsch vs. Französisch - ein sprachstruktureller Vergleich auf grammatischer Ebene .....	21

4.1 Leitthese.....	21
4.2 Grundlegende Entwicklungspfade im Grammatikerwerb .....	21
4.3 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Deutschen .....	22
4.4 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Luxemburgischen .....	23
4.5 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Französischen.....	23
4.6 Synthese: Grammatische Kernstrukturen im Vergleich.....	24
4.7 Exkurs: Englisch zwischen Germanisch und Romanisch .....	25
4.8 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“ .....	26
5. Methodisches Vorgehen im Schriftspracherwerb: Deutsch und Französisch im Vergleich .....	27
5.1 Leitthese.....	27
5.2 Bedeutung methodischer Integration.....	27
5.3 Methodisches Vorgehen im Deutschen: Analytisch-synthetische Ansätze und Silbenfokus .....	28
5.4 Methodisches Vorgehen im Französischen: Rückkehr zur phonischen und syllabischen Methode .....	29
5.5 Vergleich: Gibt es methodische Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch? .....	30
6. Orientierungskriterien im Kontext des Schriftspracherwerbs .....	31
6.1 Leitthese.....	31
6.2 Lautsprachliche Kompetenzen des Kindes.....	31
6.2.1 Sprachbiographie des Kindes erfassen .....	31
6.2.2 Identifikation der stärksten Sprache.....	32
6.2.3 Analyse des Sprachentwicklungsstandes.....	32
6.3 Rolle der sprachlichen Kompetenzen der Bezugspersonen und deren Organisation im familiären Umfeld .....	34
6.4 Einstellung des Kindes und der Familie .....	35
6.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“ .....	36
7. Förderkonzept im <i>Cycle 1</i> .....	37
7.1 Leitthese.....	37
7.2 Ausgangsbasis im <i>Cycle 1</i> : Die Rolle der Sprachen .....	37
7.3 Förderformate im <i>Cycle 1</i> : Sprachbildung im Alltag und in geplanten Sequenzen .....	38
7.4 Monolinguale und multilinguale Situationen im Gleichgewicht.....	38
7.5 Modellierungstechniken und Qualität der Interaktion.....	39
7.6 Schlussfolgerung für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“ .....	40
Schlusswort .....	41
Literatur .....	42

Im vorliegenden Text wird aus Gründen der sprachlichen Konsistenz eine genderneutrale Ausdrucksweise gewählt, die sämtliche Geschlechter gleichermaßen berücksichtigt.

## Kontext und Zielsetzung

Luxemburg ist durch ein ausgeprägt mehrsprachiges Umfeld gekennzeichnet, in dem viele Kinder mit mehreren Familiensprachen aufwachsen und früh sowohl mit Luxemburgisch als Integrations- als auch mit Deutsch und Französisch als Bildungssprachen in Kontakt kommen. Diese komplexe sprachliche Situation stellt besondere Anforderungen an das Bildungssystem, insbesondere im Vor- und Grundschulalter, wohlwissend, dass die frühkindliche Sprachentwicklung eine zentrale Grundlage für den späteren schulischen Erfolg sowie für soziale Teilhabe und Integration bildet.

Empirische Studien sowie Bildungsberichte auf der Grundlage der ÉpStan-Daten (Sonnleitner et al. 2021) zeigen, dass Kinder, die zuhause keine der Unterrichtssprachen verwenden, im Durchschnitt geringere schulische Leistungen erbringen und häufiger Verzögerungen in ihrer Bildungslaufbahn aufweisen. In den vergangenen Jahren ist der Anteil dieser Kinder in Luxemburg deutlich angestiegen. Gleichzeitig geht damit ein Rückgang des Anteils jener Kinder pro Klasse einher, die die Integrations- als auch die Familiensprache sprechen und als sprachlich unterstützende Peergruppe – neben der Lehrperson – wirken können.

Der Zusammenhang zwischen den zuhause gesprochenen Sprachen und den schulischen Leistungen verstärkt sich insbesondere bei Kindern, die in sozioökonomisch benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, da der sozioökonomische Hintergrund häufig als zusätzlicher Risikofaktor fungiert. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass der familiäre Hintergrund in sprachlicher und sozioökonomischer Hinsicht in Wechselwirkung mit dem demographischen Wandel einen maßgeblichen Einfluss auf den Lernerfolg von Kindern ausübt.

Eine Schlüsselrolle im luxemburgischen Bildungssystem kommt dem vorschulischen Bereich (*Cycle 1*, Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren) zu. In dieser Phase werden jene sprachlichen Grundlagen gelegt, die sowohl für die Integration in den vorschulischen Alltag als auch für die spätere Alphabetisierung von zentraler Bedeutung sind. Die Kinder erwerben grundlegende phonologische, lexikalische und grammatische Kompetenzen, die den Schriftspracherwerb vorbereiten. Im *Cycle 2* (erste und zweite Grundschulklasse) werden darauf aufbauend die zentralen Schritte des Alphabetisierungsprozesses vollzogen.

Vor diesem Hintergrund zielt die Reform „ALPHA - zesumme wuessen“ (im Folgenden: Reform „ALPHA“) darauf ab, Bildungsungleichheiten in Luxemburg bereits zu Beginn der Schullaufbahn zu reduzieren. Eine jährlich wachsende Zahl von Kindern sieht sich bereits beim Schuleintritt mit dem Lernen in einer Alphabetisierungssprache konfrontiert, die nur begrenzt an ihr vorhandenes sprachliches Repertoire anknüpft. Diese Diskrepanz stellt ein strukturelles Hindernis für ihre schulische Entwicklung dar. In Zukunft sollen Kinder daher die Möglichkeit haben, entweder wie bisher auf Deutsch oder alternativ auf Französisch alphabetisiert zu werden.

Während die eigentliche Alphabetisierung erst im Curriculum des *Cycle 2* verankert ist, ergeben sich bereits im *Cycle 1* zentrale Aufgabenbereiche für die Lehrpersonen. Sie begleiten die Eltern bei der Entscheidung über die Alphabetisierungssprache ihres Kindes (Französisch oder Deutsch) und unterstützen die Kinder beim Aufbau grundlegender sprachlicher Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb, einschließlich der Vorbereitung auf die Alphabetisierungssprache.

Der Erwerb lautsprachlicher Kompetenzen in der Integrations- und Kommunikationssprache Luxemburgisch stellt weiterhin eines der zentralen Ziele des *Cycle 1* dar. Nach der Wahl des deutschen oder französischen Alphabetisierungspfades gegen Ende des letzten Jahres im *Cycle 1* werden zunehmend sprachspezifisch ausgerichtete Aktivitäten in Deutsch bzw. Französisch angeboten.

Parallel dazu fördern die Lehrpersonen durch gezielte sprachliche Angebote sowie den systematischen Aufbau phonologischer Bewusstheit die grundlegenden Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb. Diese Förderung erfolgt zunächst sprachübergreifend und wird nach der Entscheidung für Deutsch oder Französisch schrittweise stärker sprachspezifisch ausdifferenziert.

Die vorliegende Arbeit beleuchtet die konzeptionelle Ausrichtung der Reform „ALPHA“ und stützt sich dabei auf theoretische und empirische Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit sowie auf Forschungsergebnisse zum Erwerb lautsprachlicher Kompetenzen und deren Bedeutung für den Schriftspracherwerb.

In den ersten beiden Kapiteln wird die Relevanz lautsprachlicher Kompetenzen für den Schriftspracherwerb herausgearbeitet. Kapitel 1 fokussiert den Einfluss solider Kompetenzen in der jeweiligen Alphabetisierungssprache (Deutsch oder Französisch), während Kapitel 2 aufzeigt, dass sprachübergreifende Transfereffekte auch zwischen verwandten Familiensprachen von Bedeutung sind.

Die Kapitel 3 und 4 widmen sich einem sprachstrukturellen Vergleich des Luxemburgischen, Deutschen und Französischen auf verschiedenen linguistischen Ebenen. Dieser kontrastive Ansatz bildet die Grundlage für die Einschätzung individueller Sprachentwicklungsstände und dient als Orientierungshilfe für die Entscheidung über die Alphabetisierungssprache. Ergänzend werden in Kapitel 6 die mehrsprachigen Kompetenzen der Kinder, familiäre sprachliche Ressourcen sowie motivationale und emotionale Faktoren in die Entscheidungsfindung einbezogen.

Die kontrastive Analyse verdeutlicht zudem, dass sich die methodischen Grundlagen des Schriftspracherwerbs in Deutsch und Französisch zunehmend annähern (Kapitel 5). International etablierte, methodenintegrative Ansätze, die die Silbe als zentrale Einheit in den Fokus stellen, haben sich für beide Sprachen als besonders wirksam erwiesen. Trotz der geringeren orthographischen Transparenz des Französischen, die zusätzliche Strategien erforderlich macht, bestehen im Kern keine grundlegenden methodischen Unterschiede zwischen den beiden Alphabetisierungspfaden.

Im abschließenden Kapitel werden praxisorientierte Förderansätze für den *Cycle 1* vorgestellt, die sowohl monolinguale als auch mehrsprachige Lernsituationen berücksichtigen. Es wird aufgezeigt, wie durch gezielte Modellierung, den reflektierten didaktischen Einsatz der Erstsprachen sowie durch spielerische Lernformate stabile sprachliche Grundlagen geschaffen werden können. Auf diese Weise leistet der *Cycle 1* einen wesentlichen Beitrag dazu, dass Kinder im *Cycle 2* erfolgreich in Deutsch oder Französisch alphabetisiert werden.

# 1. Lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache

## 1.1 Leitthese

*Gut entwickelte mündliche Kompetenzen in der Sprache, in der ein Kind alphabetisiert wird, begünstigen den Schriftspracherwerb in erheblichem Maße. Sie unterstützen zentrale Lernprozesse der Literacy-Entwicklung und erleichtern den Übergang vom vorschulischen in den schulischen Kontext.*

## 1.2 Bedeutung und Förderung lautsprachlicher Kompetenzen

Die Bedeutung lautsprachlicher, insbesondere phonologischer, lexikalischer und grammatischer Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache ist in der Forschung breit belegt (vgl. Kapitel 1.4).

Grundsätzlich können Kinder auch dann erfolgreich alphabetisiert werden, wenn ihre stärkste mündliche Sprache nicht mit der Alphabetisierungssprache übereinstimmt. Nach der Interdependenzhypothese von Cummins (1979) können kognitive und sprachliche Grundfähigkeiten – insbesondere metasprachliche Kompetenzen in der Erstsprache, wie etwa Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit – den Aufbau von Literacy in einer weiteren Sprache unterstützen.

Für optimale Lernbedingungen ist jedoch entscheidend, dass Kinder in der Alphabetisierungssprache über hinreichend entwickelte lautsprachliche Fähigkeiten verfügen. Dies gilt besonders für Kinder mit spezifischen Förderbedürfnissen oder aus bildungsbenachteiligten Familien. Zahlreiche Studien zum Lese- und Schriftspracherwerb zeigen, dass gut ausgebildete mündliche Sprachkompetenzen in der Sprache des Schriftspracherwerbs (z.B. Deutsch oder Französisch) eine zentrale Grundlage für den erfolgreichen Aufbau von Lese- und Schreibfähigkeiten darstellen. Dies betrifft sowohl frühe Phasen der Alphabetisierung – in denen grundlegende orthographische, morphematische und grammatische Strukturen erworben werden – als auch die langfristige Stabilisierung von Lese- und Schreibkompetenzen.

Daraus ergibt sich die Sinnhaftigkeit einer frühen und systematischen Förderung mündlicher Sprachkompetenzen in der Alphabetisierungssprache. Diese Förderung sollte insbesondere präventiv angelegt sein und den Übergang vom vorschulischen in den schulischen Bereich gezielt vorbereiten. Empirische Befunde zeigen, dass gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache bereits beim Schuleintritt eine zentrale Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb darstellen.

Die Bedeutung dieser sprachlichen Grundlagen wird durch aktuelle bildungspolitische Positionen im deutsch- und französischsprachigen Raum nachdrücklich unterstrichen.

In Deutschland zählt die Förderung der sprachlichen Entwicklung zu den zentralen Aufgaben des Elementarbereichs. Ein breiter fachlicher Konsens hebt hervor, dass die souveräne Beherrschung der deutschen Sprache eine Schlüsselqualifikation für schulisches Lernen und Bildungserfolg darstellt (Deutscher Bundestag 2016). Auch in Österreich wird ausdrücklich gefordert, die Bildungssprache Deutsch – insbesondere in den letzten beiden Kindergartenjahren – systematisch zu fördern, um den Übergang in die Grundschule bestmöglich zu unterstützen (Bundesgesetz für die Republik Österreich 2018, §9).

In Frankreich verfolgt das Bildungsministerium mit dem Aktionsplan „La maîtrise de la langue française“ (Ministère de l'éducation nationale 2015) eine umfassende Förderung sprachlicher Kompetenzen bereits in der „école maternelle“. Der Bereich „Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions“ definiert zwei prioritäre Ziele: die gezielte Anregung und Strukturierung der mündlichen Sprache sowie die schrittweise Einführung in die Kultur der Schrift. Durch eine konsequente sprachliche Bildungsarbeit, die auf die Reduzierung sprachlicher Ausgangsunterschiede abzielt und die französische Sprache in allen Lernbereichen verankert, soll der erfolgreiche Übergang in die Grundschule und damit in den Schriftspracherwerb vorbereitet werden. Die Beherrschung der französischen Sprache wird dabei als zentraler Faktor für schulischen Erfolg hervorgehoben.

## 1.3 Erklärungshintergrund

### 1.3.1 Kognitive Entlastung

Für viele Kinder bedeutet Alphabetisierung einen doppelt anspruchsvollen Lernprozess: Sie müssen gleichzeitig die Technik des Lesens und Schreibens erlernen und eine neue Sprache erwerben. Diese Parallelität zweier komplexer Lernprozesse – Laut- und Schriftspracherwerb – wird in der Fachliteratur als „doppelte Herausforderung“ bezeichnet. Kinder, die in der Alphabetisierungssprache bereits über solide lautsprachliche Kompetenzen verfügen, sind davon kognitiv entlastet: Sie können ihre Aufmerksamkeit stärker auf zentrale Prozesse des Schriftspracherwerbs richten, etwa das Kodieren und Dekodieren, das Erkennen von Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK), demnach die Zuordnung von Lauten zu Schriftzeichen, sowie die Anwendung orthographischer Prinzipien.

### 1.3.2 Phonologische Verarbeitung innerhalb der alphabetischen Phase des Schriftspracherwerbs

Die phonologische Bewusstheit ist wesentlich für den Schriftspracherwerb und zugleich stark sprachspezifisch ausgeprägt (Koda 2007; Ziegler & Goswami 2005). Die Fähigkeit, Laute einer Sprache zu identifizieren, zu segmentieren oder zu synthetisieren, hängt unmittelbar von deren lautlicher Struktur ab. Eine grundlegende Voraussetzung des Lesen- und Schreibenlernens besteht daher darin, die Laute der jeweiligen Sprache präzise wahrzunehmen, zu unterscheiden und sicher mit den entsprechenden Graphemen zu verknüpfen.

Diese phonologischen Verarbeitungsprozesse können jedoch nur dann effizient aufgebaut werden, wenn die sogenannte „Einhörphase“ – also das sichere Wiedererkennen und Differenzieren der phonologischen Einheiten einer Sprache – abgeschlossen ist. Da jedes Sprachsystem über ein eigenes Inventar an Phonemen verfügt, sind gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache selbst zentral für die stabile Etablierung von Laut-Buchstaben-Zuordnungen (siehe Kapitel 3.2). Fehlen diese lautsprachlichen Grundlagen, wird das Verständnis der schriftsprachlichen Prinzipien erheblich erschwert und der Aufbau einer tragfähigen Lese- und Schreibkompetenz verzögert.

### 1.3.3 Morphologische Analysefähigkeiten innerhalb der morphematischen Phase des Schriftspracherwerbs

Mit fortschreitendem Schriftspracherwerb müssen Kinder die innere Struktur von Wörtern analysieren können. Dazu gehören:

- das Erkennen von Wortstämmen (z.B. schwimm-t)
- das Identifizieren von Flexionsmorphemen (z.B. -t)
- das Erfassen der Bedeutungsbeziehungen zwischen Wortformen und Wortfamilien (geschwommen – schwimmen)

Lautsprachliche Kompetenzen unterstützen diese Prozesse maßgeblich, da sie die Grundlage für Wortschatzwissen und semantische Verarbeitung bilden. Kinder mit gut entwickeltem Wortschatz verfügen über stabilere mentale Repräsentationen, die wiederum die Entwicklung des Leseverständnisses und der schriftsprachlichen Genauigkeit fördern.

### 1.3.4 Grammatische Kompetenzen

Auch grammatische Strukturen werden im frühen Erwerb zunächst lautsprachlich erworben. Ein Verständnis von Wortstellung, Kasus- und Tempusmarkierungen sowie syntaktischer Komplexität ist notwendig, um schriftliche Sprache auf Wort-, Satz- und Textebene sicher zu verstehen und selbst zu produzieren. Besonders in den ersten beiden Schuljahren wirken sich grammatische Kompetenzen unmittelbar auf den Aufbau von Textverständnis und schriftsprachlicher Ausdrucksfähigkeit aus und bilden damit eine zentrale Grundlage für erfolgreiches weiterführendes Lernen.

## 1.4 Forschungsstand: Empirische Evidenz für die zentrale Rolle lautsprachlicher Kompetenzen im Schriftspracherwerb

Die Bedeutung der lautsprachlichen Kompetenz für den erfolgreichen Schriftspracherwerb ist in der internationalen Forschung seit Jahrzehnten gut dokumentiert. Eine Vielzahl empirischer Arbeiten zeigt, dass mündliche Sprachfähigkeiten, insbesondere phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Kompetenz, zu den stärksten Prädiktoren für frühe und spätere Lese- und Schreibkompetenzen gehören. Röber (2011) fasst diesen Zusammenhang prägnant zusammen, indem er betont, dass die gesprochene Sprache das „Ausgangsmaterial“ für den Schriftspracherwerb bildet und lautsprachliche Fähigkeiten in der Alphabetisierungssprache als wesentliche Determinanten des Schulerfolgs gelten. Diese Einschätzung deckt sich mit internationalen Referenzstudien wie denen von Snow, Burns & Griffin (1998), die bereits im Rahmen des „National Research Council“ der USA festhalten, dass frühe mündliche Sprachfähigkeiten in der Alphabetisierungssprache, insbesondere ein gut ausgebildeter Wortschatz und differenzierte phonologische Fähigkeiten, entscheidend dafür sind, wie erfolgreich Kinder Zugang zur Schriftsprache finden.

Für mehrsprachige Kinder, deren lautsprachliche Ressourcen sich auf mehrere Sprachen verteilen, wird diese Bedeutung noch deutlicher sichtbar. Die groß angelegte Untersuchung von Vogelzang et al. (2024) zeigt, dass monolingual in einer Minderheitssprache aufwachsende Kinder beim Lesen in der Mehrheitssprache systematisch schwächer performen. Dieses Ergebnis wird im Sinne eines unzureichenden sprachlichen Fundaments in der Alphabetisierungssprache, das durch zusätzliche pädagogische Unterstützung ausgeglichen werden muss, interpretiert. Die Studie weist damit in dieselbe Richtung wie viele Arbeiten aus dem europäischen Raum, die belegen, dass Zweitsprachenlernende bereits zu Beginn der Schulzeit aufgrund schwächer ausgeprägter Sprachkompetenzen gefährdet sind, langfristige Lese- und Bildungsrückstände zu entwickeln.

Lindner (2024, 2021) liefert für den deutschsprachigen Kontext robuste empirische Evidenz: Kinder mit besseren produktiven mündlichen Deutschkompetenzen zeigen in der ersten Klasse deutlich stärkere Leistungen im Lesen, im Leseverständnis und in der Rechtschreibung. In einer longitudinalen Untersuchung konnte er nachweisen, dass rezepive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn eine besonders starke Vorhersagekraft für die Lesekompetenz am Ende der ersten sowie der vierten Klasse besitzen. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache starten dabei häufig mit geringeren mündlichen Sprachfähigkeiten, was sich ohne gezielte Förderung in wachsenden Leistungsunterschieden niederschlägt. Ähnliche Zusammenhänge zeigen Bushati et al. (2023), die nachweisen, dass mündliche Deutschkompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ein signifikanter Einflussfaktor für das Leseverständnis in der Grundschule ist.

Diese Ergebnisse fügen sich in einen breiten internationalen Forschungsstand ein. Metaanalysen von Hulme & Melby-Lervåg (2015) zeigen, dass phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache starke und stabile Prädiktoren für den Schriftspracherwerb darstellen, und zwar über unterschiedliche Sprachen und Schulsysteme hinweg. Scarboroughs „Reading Rope“ (2001), eines der einflussreichsten Modelle in der Leseforschung, macht diesen Zusammenhang anschaulich: Phonologische Fertigkeiten, Wortschatz, Sprachverständnis und grammatische Kompetenzen bilden die einzelnen „Fasern“, die sich zu einer stabilen Lesekompetenz verweben. Ohne solide lautsprachliche Grundlagen bleibt dieses Geflecht jedoch brüchig. Ein ähnliches Bild zeichnen die Ergebnisse der NICHD-Längsschnittstudien (National Institute of Child Health and Human Development, 1995-99), die wiederholt zeigen, dass Unterschiede in der mündlichen Sprachkompetenz bereits im Vorschulalter langfristige Unterschiede in der Leseflüssigkeit und im Textverständnis voraussagen können.

Zusammenfassend zeigt die Forschung eindeutig: Kinder, die in der Alphabetisierungssprache über gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen verfügen, lernen nachweislich schneller, sicherer und nachhaltiger lesen und schreiben. Dies gilt für einsprachige wie mehrsprachige Kinder und wird durch zahlreiche Studien, Metaanalysen und theoretische Modelle gestützt.

## 1.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Das luxemburgische Bildungssystem ist aufgrund seines traditionell mehrsprachigen Curriculums in einem zunehmend sprachlich heterogenen Umfeld mit wachsenden Herausforderungen konfrontiert. Vor dem Hintergrund der wissenschaftlich gut belegten Erkenntnis, dass gut entwickelte lautsprachliche Kompetenzen in der Alphabetisierungssprache den Schriftspracherwerb maßgeblich erleichtern, ergeben sich daraus spezifische Implikationen für den luxemburgischen Kontext.

Nach der Implementierung der Reform „ALPHA“ wird der Schriftspracherwerb sowohl in deutscher als auch in französischer Sprache ermöglicht. Dadurch profitieren neben den Kindern, für die Deutsch die stärkste Sprache darstellt, nun ausdrücklich auch jene Kinder, deren stärkste Sprache Französisch ist, von einer Alphabetisierung in ihrer jeweils dominanten Sprache. Kinder profitieren dabei insbesondere dann, wenn sie bereits zu Schulbeginn über möglichst solide lautsprachliche Fähigkeiten in einer dieser beiden Alphabetisierungssprachen verfügen.

Aktuelle Daten (edustat 2024) zeigen, dass für 2,1 % der Kinder des Cycle 1 Deutsch die stärkste Sprache darstellt, während dies bei 16,3 % der Kinder auf Französisch zutrifft.

Die Reform „ALPHA“ bringt besonders für diese Kinder zwei zentrale Vorteile mit sich:

- Reduzierte kognitive Belastung und nachhaltigere Lernerfolge: Kinder, die in ihrer dominanten Sprache alphabetisiert werden, verfügen in der Regel bereits über die notwendigen lautsprachlichen Grundlagen, wodurch sie beim Übergang zu schriftsprachlichen Prozessen weniger belastet sind.
- Erleichterter Zugang zu phonologischen, morphologischen und grammatischen Anforderungen: Eine gut entwickelte mündliche Sprachbasis in Deutsch oder Französisch unterstützt den Aufbau phonologischer Bewusstheit, die Verarbeitung morphologischer Strukturen sowie das Verständnis grammatischer Regularitäten in der Alphabetisierungssprache.

Insgesamt bestätigen die vorliegenden Forschungsbefunde damit einen zentralen Grundgedanken der Reform „ALPHA“: Kinder mit ausgeprägten lautsprachlichen Kompetenzen im Deutschen oder Französischen profitieren in besonderem Maße von einer Alphabetisierung in genau dieser Sprache.

## 2. Transfereffekte im Spracherwerb

### 2.1 Leitthese

*Kompetenzen in einer verwandten Sprache können den Schriftspracherwerb in einer neuen Sprache erheblich unterstützen. Typologisch ähnliche Sprachen erlauben Kindern, bereits vorhandenes sprachliches Wissen zu nutzen, was sowohl lautsprachliche als auch schriftsprachliche Lernprozesse erleichtert. Dieser Prozess – als „crosslingual transfer“ bezeichnet – zeigt sich besonders zwischen Sprachen derselben Sprachfamilie, etwa zwischen germanischen Sprachen (Luxemburgisch, Deutsch) oder romanischen Sprachen (Portugiesisch, Französisch).*

### 2.2 Erklärungshintergrund

Typologisch verwandte Sprachen weisen tiefgreifende strukturelle Gemeinsamkeiten auf, die von Kindern intuitiv genutzt werden:

- **Ähnliche phonologische Systeme**

Verwandte Sprachen teilen vielfach ein ähnliches Lautinventar oder vergleichbare Silbenstrukturen. Kinder, die die relevanten Phoneme bereits aus einer Erst- oder Umgebungssprache kennen, können diese leichter mit Graphemen der Alphabetisierungssprache verknüpfen. Das erleichtert die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und der Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

- **Lexikalische Ähnlichkeiten**

Kognate, auch als „semantische Freunde“ bezeichnet, wie „Information – información – information“, unterstützen die Bedeutungserschließung und erleichtern die Worterkennung. Solche lautlichen und semantischen Ähnlichkeiten begünstigen besonders die frühen Schritte des Lesens und Schreibens.

- **Ähnliche grammatische Strukturen**

Flexionsmuster, Wortstellungsregeln oder Wortbildungssysteme können von einer Sprache auf eine verwandte Sprache übertragen werden. Wenn Kinder bereits ein morphologisches Prinzip erfasst haben (z.B. die Markierung von Verbformen), können sie dieses Wissen beim Erlernen einer neuen, ähnlich strukturierten Sprache gezielt nutzen.

- **Gemeinsame oder vergleichbare orthographische Prinzipien**

Die Annahme, dass Transfereffekte zwischen verwandten Sprachen auftreten, wird durch zahlreiche Untersuchungen zum schriftsprachlichen Erwerb gestützt. Kinder, die bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, greifen beim Erwerb einer weiteren Schriftsprache auf etablierte orthografische und phonologische Strategien zurück. Forschung zum „crosslingual transfer“ zeigt, dass dabei insbesondere orthografische Prinzipien wie phonographische, silbische und morphologische Regularitäten sowie Erwartungen hinsichtlich Graphem-Phonem-Korrespondenzen und zulässiger Buchstabenkombinationen aus der L1 auf die orthografische Struktur einer typologisch ähnlichen L2 übertragen werden. Wie Koda (2007, 2005) darlegt, basieren frühe L2-Lesekompetenzen wesentlich

auf der Reaktivierung und Anpassung bereits entwickelter Analyseprozesse, deren Wirksamkeit maßgeblich von der typologischen Nähe und der Transparenz der beteiligten Schriftsysteme abhängt.

Zusammenfassend zeigen diese Erläuterungen, dass typologische Nähe positive Transferprozesse auf den verschiedenen Ebenen begünstigt, während größere sprachstrukturelle Distanz aufgrund von Interferenzen zu verzögerter Lernprogression führt. Im folgenden Kapitel wird dies durch weitere Studien untermauert.

## 2.3 Forschungsstand: Empirische Evidenz für crosslinguale Transfereffekte

Die Annahme, dass sprachliche Kompetenzen in einer Sprache den Erwerb einer verwandten Sprache unterstützen, ist empirisch breit belegt. Eine zentrale theoretische Grundlage hierfür ist die „Common Underlying Proficiency“ nach Cummins (2000), der zufolge sprachliche Fähigkeiten einer gemeinsamen kognitiven Basis entspringen und somit sprachübergreifend nutzbar sind. Studien von De Angelis (2007) und MacSwan & Rolstad (2005) zeigen zudem, dass insbesondere bei typologisch nah verwandten Sprachen strukturelle Ähnlichkeiten den sprachlichen Transfer erleichtern.

Schmidt (2018) beschreibt ausführlich, dass morpho-syntaktische Regeln aus der Erstsprache auf verwandte Sprachen übertragbar sind. Besonders wenn strukturelle Parallelen bestehen, können Kinder erworbene grammatische Muster nutzen, während größere Unterschiede den Erwerb neuen Wissens erschweren können.

Diese grundlegende Einsicht findet sich auch in der Forschung zu Deutsch - Niederländisch oder Deutsch - Luxemburgisch wieder, in denen eine hohe sprachliche Nähe konsistent mit positiven Transferprozessen einhergeht:

Für Luxemburg liegen inzwischen mehrere Studien vor, die crosslinguale Transfereffekte zwischen Luxemburgisch und Deutsch belegen. Die Längsschnittstudie von Wealer, Fricke und Engel (2024), die 132 Kinder vom Vorschulalter bis zur zweiten Klasse begleitete, zeigt deutlich, dass der luxemburgische Wortschatz im Vorschulalter ein signifikanter Prädiktor für den späteren deutschen Wortschatz ist – und zwar sowohl bei monolingualen als auch bei bilingualen Kindern. Besonders bedeutsam ist, dass Kinder mit geringer Kompetenz im Luxemburgischen im Vorschulalter später auch geringere Deutschkompetenzen aufweisen, was die Relevanz einer frühen Stärkung der sprachlichen Basis unterstreicht.

Diese Ergebnisse stehen in Einklang mit klassischen Transfermodellen wie der „Contrastive Analysis“ (Lado 1964) oder den modernisierten Ansätzen von Rothman (2011), die betonen, dass Lernende ähnliche Strukturen über Sprachen hinweg nutzen und Vergleiche ziehen. Ebenso passen sie zu Befunden aus anderen germanischen Sprachkombinationen: Barking, Backus & Mos (2022) zeigten für Deutsch - Niederländisch, dass hohe sprachliche Nähe zu signifikanten positiven Transferprozessen führt.

Weitere Forschung aus Luxemburg bestätigt den Befund:

- Wealer et al. (2022) konnten zeigen, dass frühe Literalitätsfähigkeiten in Luxemburgisch signifikante Prädiktoren für die Lese- und Schreibfertigkeiten in Deutsch am Ende der ersten Klasse sind.

- Engel, Fricke & Wealer (2020) belegten in einer Interventionsstudie, dass eine Förderung frühkindlicher Literalität in Luxemburgisch, unabhängig von der Herkunftssprache, zu besseren Leseverständniswerten in Deutsch führt.
- Hornung et al. (2023) weisen darauf hin, dass insbesondere Kinder mit portugiesischem oder französischem Hintergrund aufgrund begrenzter Luxemburgischkompetenzen möglicherweise geringere Transferpotenziale zeigen, jedoch betonen sie ausdrücklich, dass die Forschungslage nicht ausreicht, um das Fehlen von Transfer per se zu behaupten.

Auch international bestätigt eine Vielzahl weiterer Studien die Existenz solcher Transfereffekte. Ringbom (2007) zeigt, dass lexikalische und morphologische Nähe zwischen Sprachen den Lernprozess massiv erleichtert. Koda (2007) belegt, dass phonologische und orthographische Transferprozesse besonders bei verwandten Alphabetsprachen wirksam sind. Jarvis & Pavlenko (2008) berichten, dass Kinder unbewusst lautliche, grammatische und semantische Muster aus ihrer stärksten Sprache nutzen, wenn sie eine verwandte Sprache erwerben.

Insgesamt ergibt sich ein konsistentes Bild: Crosslinguale Transfereffekte sind ein zentraler Mechanismus des mehrsprachigen Spracherwerbs und sie sind umso stärker, je näher die beteiligten Sprachen strukturell verwandt sind.

## 2.4 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Die sprachliche Heterogenität in den luxemburgischen Vor- und Grundschulen ist ausgeprägt und spiegelt sich in der Vielfalt der dominanten Erstsprachen wider (edustat 2024).

So verfügen

- etwa 43 % der Kinder über eine dominante romanische Sprache (u.a. Portugiesisch 20,4 %, Französisch 16,3 %, Italienisch 2,4 %, ergänzt durch weitere romanische Sprache wie Kapverdisch, Spanisch und Rumänisch),
- rund 40 % über eine dominante germanische Sprache (Luxemburgisch 31,3 %, Deutsch 2,1 %, Englisch 3,3 %, ergänzt durch weitere germanische Sprachen wie Flämisch, Niederländisch oder skandinavische Sprachen).

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Forschung ergeben sich für die Alphabetisierungspraxis in Luxemburg folgende Schlussfolgerungen:

- Kinder profitieren besonders, wenn ihre lautsprachlichen Kompetenzen in einer Sprache ausgeprägt sind, die einer der Alphabetisierungssprachen Deutsch oder Französisch typologisch nahesteht. Dies trifft auf etwa 83% der Kinder des *Cycle 1* zu.
- Sprachübertragungen (Transfers) fallen innerhalb derselben Sprachfamilie besonders stark aus, etwa innerhalb der germanischen oder romanischen Sprachen.
- Eine frühe Förderung der dominanten Sprache kann den Schriftspracherwerb erheblich unterstützen, insbesondere dann, wenn die geförderte Sprache strukturelle Gemeinsamkeiten mit der Alphabetisierungssprache aufweist.

Für die Reform „ALPHA“ ergeben sich daraus zentrale Implikationen: Kinder mit soliden Kompetenzen in einer romanischen Sprache profitieren in besonderem Maße von einer Alphabetisierung in Französisch, während Kinder mit ausgeprägten Kompetenzen im Luxemburgischen oder in einer anderen germanischen Sprache insbesondere von einer Alphabetisierung in Deutsch profitieren. Die

sprachliche Nähe stellt jedoch kein alleiniges Entscheidungskriterium dar, da auch weitere Faktoren in die Wahl der Alphabetisierungssprache einbezogen werden müssen (vgl. Kapitel 6).

Insgesamt bestätigt die Forschung eine zentrale Leitidee der Reform „ALPHA“: Alphabetisierung gelingt besonders erfolgreich, wenn sie an die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Kinder anknüpft und deren crosslinguale Transferpotenziale gezielt nutzt.

## 3. Deutsch vs. Französisch – ein sprachstruktureller Vergleich auf phonologischer, orthographischer und morphematischer Ebene

### 3.1 Leitthese

*Empirische Befunde zum frühen Schriftspracherwerb in alphabetischen Schriftsystemen zeigen, dass Kinder Deutsch und Französisch trotz unterschiedlicher orthographischer Transparenz erfolgreich erwerben. Unterschiede in der orthographischen Tiefe beeinflussen primär den Erwerbsverlauf, die kognitiven Anforderungen sowie die eingesetzten Lese- und Schreibstrategien, nicht jedoch den langfristigen Kompetenzerwerb. Beide Sprachen stellen ausreichend stabile Regularitäten bereit, die bei systematischer Vermittlung einen vergleichbar effizienten Schriftspracherwerb ermöglichen, erfordern jedoch unterschiedliche Gewichtungen phonologischer, orthographischer und morphologischer Verarbeitungsstrategien.*

### 3.2 Erklärungshintergrund

Der Erwerb der Schriftsprache folgt in allen alphabetischen Sprachen grundlegenden Prinzipien: Lernende müssen erkennen, wie gesprochene Laute durch Grapheme repräsentiert werden und wie aus schriftlichen Einheiten Bedeutung erschlossen werden kann. Unterschiede zwischen Schriftsystemen ergeben sich jedoch aus dem Grad ihrer orthographischen Transparenz, der maßgeblich den Verlauf, die kognitiven Anforderungen sowie die eingesetzten Lese- und Schreibstrategien beeinflusst, nicht jedoch die grundsätzliche Erwerbbarkeit der Schriftsprache.

Die orthographische Transparenz beschreibt, wie eindeutig und konsistent Phoneme durch Grapheme verschriftet werden. In transparenten Orthographien wie Finnisch oder Spanisch sind die Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK) und Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) weitgehend regelmäßig. In intransparenten, sogenannten tiefen Orthographien wie Englisch oder Dänisch sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen hingegen deutlich komplexer.

Deutsch und Französisch werden in der Forschung zur orthographischen Tiefe zwischen sehr transparenten und stark opaken Schriftsystemen eingeordnet (Ziegler & Goswami 2005). Beide Sprachen weisen eine hohe GPK auf, wodurch das Lesen vergleichsweise leicht erlernbar ist, während die geringere PGK das Schreiben stärker beansprucht. Im Vergleich zum Deutschen ist das Französische insgesamt weniger transparent, insbesondere im Bereich der PGK, weshalb es tendenziell eine eher opake Ausprägung innerhalb der intermediären Orthographien aufweist.

Der Schriftspracherwerb basiert jedoch nicht ausschließlich auf Laut-Buchstaben-Zuordnungen, also der Zuordnung von einzelnen Lauten (Phonemen) zu den entsprechenden Schriftzeichen (Graphemen). Ebenso relevant ist die umgekehrte Richtung, die Buchstaben-Laut-Zuordnung, bei der

geschriebene Einheiten in gesprochene Sprache überführt werden. Beide Prozesse bilden zentrale Grundlagen des Lesens und Schreibens.

Ihre Bedeutung variiert jedoch in Abhängigkeit von der sogenannten orthographischen Tiefe einer Sprache. Diese beschreibt, wie regelmäßig und eindeutig die Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben in einer Sprache sind. In orthographisch „flachen“ Schriftsystemen (z.B. mit weitgehend konsistenten Laut-Buchstaben-Zuordnungen) können Lernende sich stärker auf lautbasierte Strategien stützen. In „tiefen“ Orthographien hingegen, in denen viele Ausnahmen und uneindeutige Zuordnungen bestehen, gewinnen neben dem phonologischen Prinzip weitere Prinzipien und Verarbeitungsstrategien an Bedeutung (vgl. Kap. 3.4).

Ziegler, Perry und Coltheart (2000) beschreiben diesen Zusammenhang in der „Flexible Unit Size Hypothesis“, der zufolge Lernende bei der Worterkennung unterschiedlich große Einheiten nutzen – von einzelnen Lauten und Buchstaben bis hin zu größeren Einheiten wie Silben, Morphemen oder ganzen Wortteilen.

Empirische Studien stützen diese Annahme. Goswami et al. (2016) zeigen, dass deutschsprachige Kinder zu Beginn des Leseerwerbs überwiegend phonologisch dekodieren, während englisch- und französischsprachige Kinder früh größere Einheiten verarbeiten und ergänzende Strategien einsetzen.

Vor diesem Hintergrund ist eine systematische Analyse der strukturellen Merkmale des Deutschen und Französischen erforderlich (Kap. 3.3 und 3.4), bevor in Kapitel 3.5 ein vergleichender Blick auf ihre Schriftspracherwerbsverläufe erfolgt. Entscheidend ist dabei, in welchem Umfang beide Sprachen Regularitäten bereitstellen, da diese einen zentralen Faktor für die Gesamtkomplexität des Alphabetisierungsprozesses darstellen.

### 3.3 Die deutsche Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale

Das deutsche Schriftsystem, historisch aus der lateinischen Schrift hervorgegangen, weist eine vergleichsweise hohe orthographische Transparenz auf und orientiert sich in weiten Teilen am phonologischen Prinzip. In vielen Fällen entspricht ein Graphem einem Phonem, wobei einzelne Grapheme auch aus mehreren Buchstaben bestehen können (z.B. sch). Die Phonem-Graphem-Korrespondenzen (PGK) sind insgesamt relativ regelmäßig, während die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) weniger eindeutig ausfallen. Etwa 41 Phonemen stehen rund 30 Grapheme gegenüber (Thomé 2017), sodass keine durchgängig eindeutige 1:1-Zuordnung besteht.

Die deutsche Orthographie beruht demnach nicht ausschließlich auf dem phonologischen Prinzip, sondern auf dem Zusammenwirken mehrerer Prinzipien:

#### 1. Phonologisches Prinzip

Das phonologische Prinzip bildet die Grundlage der Schriftsprache. Die Mehrheit der Grapheme repräsentiert einen klar identifizierbaren Laut und ermöglicht so den Aufbau basaler Lese- und Schreibprozesse über lautbasierte Strategien.

#### 2. Silbisches Prinzip

Das silbische Prinzip ist im Deutschen stark ausgeprägt und eng mit der trochäischen Prosodie verknüpft. Es zeigt sich in systematischen Markierungen wie Dehnungszeichen (z.B. fehlen) oder Doppelkonsonanten (z.B. Hütte), die die Silbenstruktur sichtbar machen. Diese Regelmäßigkeiten

werden in der Didaktik gezielt genutzt, um die Lautsynthese und die Segmentierung von Wörtern zu unterstützen.

### **3. Morphematisches Prinzip (Stammprinzip):**

Das morphematische Prinzip gewährleistet eine möglichst konstante Schreibung von Wortstämmen (z.B. nah – Nähe) und trägt so zur semantischen Transparenz bei. Es erleichtert sowohl das Lesen als auch das Erschließen unbekannter Wörter. Auch nicht unmittelbar lautgetreue Schreibungen, etwa infolge der Auslautverhärtung (Wald – Wäld-er), lassen sich über dieses Prinzip erklären. Darüber hinaus wird die Stabilität von Morphemen auch in der Fremdsprachendidaktik genutzt (z.B. pirate – Pirat).

### **4. Grammatisches Prinzip**

Das grammatische Prinzip ist im Deutschen deutlich ausgeprägt und zeigt sich insbesondere in der Groß- und Kleinschreibung sowie in der Interpunktion. So werden beispielsweise Nomen systematisch großgeschrieben, wodurch syntaktische Strukturen sichtbar gemacht werden. Auch die Zeichensetzung trägt dazu bei, Satzgrenzen und grammatische Beziehungen zu markieren und damit das Textverständnis zu unterstützen.

### **5. Semantisches Prinzip**

Das semantische Prinzip dient der Bedeutungs differenzierung, insbesondere bei homophonen Wörtern. Obwohl diese gleich klingen, werden sie unterschiedlich geschrieben, um ihre jeweilige Bedeutung kenntlich zu machen (z.B. Wal vs. Wahl). Die Orthographie trägt somit zur eindeutigen semantischen Zuordnung bei und verhindert Missverständnisse im schriftlichen Sprachgebrauch.

### **6. Etymologisches bzw. historisches Prinzip**

Das etymologische bzw. historische Prinzip bewahrt Schreibweisen früherer Sprachstufen (z.B. Vieh, Althochdeutsch: fihu, Mittelhochdeutsch: vihe). Diese sind häufig nicht mehr unmittelbar aus der Aussprache ableitbar, tragen jedoch zur Stabilität und Wiedererkennbarkeit von Wortformen bei.

## **3.4 Die französische Schriftsprache: Grundprinzipien und Strukturmerkmale**

Das Französische entwickelte sich seit dem 12. Jahrhundert aus dem Lateinischen und wies zunächst eine weitgehend transparente Laut-Buchstaben-Zuordnung auf. Im Laufe der Sprachgeschichte führten jedoch mehrere Entwicklungen zu einer deutlichen Komplexitätssteigerung: die Beibehaltung etymologisch motivierter Schreibweisen (z.B. <g> in doigt, von lat. digitum), die Einführung neuer Grapheme (z.B. <j>, <v>) sowie diakritischer Zeichen (z.B. die Cedille). Während sich die Aussprache stark veränderte, blieb die Orthographie vergleichsweise stabil, Reformversuche bewirkten nur punktuelle Anpassungen. Dies ist einer der Hauptgründe für die heute relativ geringe Transparenz der französischen Orthographie (Deacon et al. 2017).

Das französische Alphabet umfasst 26 Buchstaben sowie zwei Ligaturen (æ, œ). Für die Verschriftlichung aller Phoneme reicht dieses Inventar jedoch nicht aus: Das System umfasst 16 Vokalphoneme, 17 Konsonantenphoneme sowie drei Halbvokale („semi-voyelles“). Aufgrund der Diskrepanz zwischen Graphem- und Phoneminventar und der Beibehaltung etymologisch motivierter Schreibweisen ist die indirekte, phonologische Leseroute daher weniger zuverlässig als in orthographisch transparenten Sprachen.

### **1. Phonologisches Prinzip**

Das phonologische Prinzip stellt die Grundlage der Schriftsprache dar, ist jedoch aufgrund zahlreicher uneindeutiger Korrespondenzen nur eingeschränkt wirksam.

### **2. Silbisches Prinzip**

Trotz geringerer Regelmäßigkeit als im Deutschen, da die Vokallänge nicht markiert wird, spielt das silbische Prinzip dennoch als unterstützendes didaktisches Werkzeug eine wichtige Rolle, das dabei hilft, die Laut-Buchstaben-Zuordnungen des Französischen zugänglicher zu machen.

### **3. Morphematisches Prinzip**

Morpheme werden auch im Französischen konstant verschriftet, auch wenn sich die lautliche Realisierung verändert (grand – grande). Dies macht Ableitungsbeziehungen sichtbar, die im gesprochenen Französisch oft nicht erkennbar sind.

### **4. Etymologisches bzw. historisches Prinzip**

Im Französischen ist das etymologische Prinzip stark ausgeprägt. Es bewahrt die Herkunft vieler Wörter. Zahlreiche stumme Konsonanten und komplexe Graphemsequenzen gehen auf lateinische oder altfranzösische Formen zurück (temps < tempus, corps < corpus).

### **5. Grammatisches Prinzip**

Auch das grammatische Prinzip spielt im Französischen eine zentrale Rolle. Im Unterschied zum Deutschen werden viele grammatische Informationen zwar verschriftlicht, jedoch nicht ausgesprochen (z.B. Flexionsendungen: ils parlent, elles sont arrivées), wodurch sich eine stärkere Diskrepanz zwischen Schrift- und Lautform ergibt.

### **6. Semantisches Prinzip**

Zur Bedeutungs differenzierung homophoner Wörter werden unterschiedliche Schreibungen eingesetzt, bspw. a vs. à, et vs. est, ou vs. où, son vs. sont.

Neben diesen Prinzipien weist das Französische die Besonderheit auf, dass die Aussprache trotz der relativ opaken Orthographie vergleichsweise gut vorhersagbar ist. Die Realisierung eines Graphems hängt dabei häufig systematisch von seiner lautlichen Umgebung ab (Peereman et al. 2013).

## **3.5 Sprachstruktureller Vergleich Deutsch und Französisch**

### **3.5.1 Phonologische Systeme: Ein erster struktureller Vergleich**

Bevor die PGK und Strategien im Schriftspracherwerb betrachtet werden, lohnt ein Blick auf die phonologischen Systeme: Diese bilden den Rahmen, innerhalb dessen orthographische Prinzipien und Lernstrategien wirksam werden. Auffällig ist, dass die grundlegende phonologische Komplexität beider Sprachen vergleichbar ist, wenngleich bestimmte Merkmale die lautliche Verarbeitung beeinflussen:

- Vokalphoneme: jeweils 16
- Konsonantenphoneme: 19 im Deutschen, 17 im Französischen

Es bestehen jedoch strukturelle Unterschiede:

Französisch:

- Vier Nasalvokale, die phonologisch unterscheidend wirken
- Keine phonologisch relevante Vokallänge bei /i/, /u/, /ɛ/ und /y/
- Häufige Schwa-Elision, die die Silbenstruktur verändert (z.B. petite wird als [ptit] ausgesprochen)

Deutsch:

- Systematische Unterscheidung kurzer und langer Vokale
- Häufige Konsonantencluster (z. B. Strumpf, Herbst)
- Phonologische Prozesse wie Auslautverhärtung

Schlussfolgernd liegt die oben angesprochene unterschiedliche Herausforderung im Schriftspracherwerb weniger im Lautsystem selbst, sondern im Zusammenspiel von Laut und Schrift.

### **3.5.2 Grundlegende PGK-Transparenz (1:1-Zuordnung)**

Die grundlegende PGK-Transparenz beschreibt, in welchem Ausmaß Phoneme eindeutig durch Grapheme repräsentiert werden.

Analysen von Reber (2020), Naumann (2015) und Thomé (2011) zeigen:

- Deutsch: ca. 60 % direkte Zuordnung
- Französisch: ca. 40–50 % direkte Zuordnung

Grundsätzlich lassen sich Schreibungen in beiden Sprachen über die PGK ableiten (Lorenz 2024). Die reine Phonem-Graphem-Zuordnung reicht allerdings nicht aus, um die orthographisch korrekte Normschreibung sicherzustellen. Abweichungen lassen sich auf weitere grundlegende Schriftprinzipien zurückführen, die im Folgenden dargestellt werden.

### **3.5.3 Optimierung durch dominante PGK und regelgeleitete Mehrfachzuordnungen**

Aufbauend auf der Annahme, dass der Schriftspracherwerb nicht von einer maximal transparenten Orthographie abhängt, sondern von der Verfügbarkeit sprachspezifischer Regularitäten, fokussiert dieses Unterkapitel zwei zentrale Erwerbsressourcen: die Orientierung an der jeweils häufigsten Schreibweise eines Lautes (dominante PGK) sowie die systematische Nutzung regelgeleiteter Mehrfachzuordnungen. Beide Prinzipien tragen dazu bei, die Erschließbarkeit der Schriftsprache in Deutsch und Französisch trotz begrenzter 1:1-Korrespondenzen deutlich zu erhöhen.

Berücksichtigt man bei der Vermittlung der PGK die jeweils häufigste Verschriftlichung eines Lautes und auch regelgeleitete Mehrfachzuordnungen, erhöht sich die Erschließbarkeit deutlich (Reber 2020):

- Deutsch: ca. 72 % der Laute sind unter Einbezug dieser Strategien direkt erschließbar
- Französisch: ca. 60 % der Laute sind unter Einbezug dieser Strategien direkt erschließbar

Beispiele für das Deutsche:

- /ɛ/ wird in ca. 88 % der Fälle durch e verschriftet (Ente, rennen – nicht ä).
- /i:/ wird in mehr als 75% der Fälle durch ie repräsentiert (fliegen, Biene, Brief) (Ernst Klett Verlag 2013).
- Lautfolgen wie /jp/ oder /jt/ werden regelmäßig als sp (Spiel) bzw. st (Stuhl) verschriftet, ebenso wird /kv/ systematisch als qu (Quelle) realisiert. Obwohl hier keine 1:1-Korrespondenz vorliegt, sind diese Muster hochfrequent und für Lernende gut erschließbar.

Beispiele für das Französische:

- [z] wird in etwa 90 % der Fälle als s geschrieben (maison).
- [k] wird in rund 75 % der Fälle durch c verschriftet (camion).
- [o] wird in rund 75 % der Fälle durch o verschriftet (chocolat).
- Laute wie /ã/, /ẽ/ oder /õ/ werden regelmäßig als an (enfant), in (vin) bzw. on (bon) verschriftet, ebenso /wa/ systematisch als oi (moi) realisiert.

(Marie 2024; vgl. auch Catach 1995; Ziegler & Goswami 2005)

Quantitative Analysen zeigen, dass die GPK konsistenter ist als die PGK. Im Französischen hängt die Konsistenz jedoch stark von der Wortposition ab (Peereman et al. 2007):

- GPK: initial 96 %, final 92 %, medial 80 %
- PGK: initial 91 %, medial 76 %, final 45 %

Die besonders geringe PGK-Konsistenz in finaler Position erklärt, warum Lernende im Französischen zunächst schneller Fortschritte im Lesen als im Schreiben machen (éduscol 2019).

### 3.5.4 Erweiterung durch orthographische Regeln

Bezieht man zusätzlich orthographische Regeln ein, erhöht sich die Transparenz der Schrift weiter (Reber 2020; Thomé 2011):

- Deutsch: über 80 % der Schreibungen sind erschließbar
- Französisch: ca. 70 % der Schreibungen sind erschließbar

Beispiele für das Deutsche:

- Auslautverhärtung: Tag → Tage
- Konsonantenverdopplung nach kurzem Vokal: Mitte, Rennen

Beispiele für das Französische:

- /ẽ/ als em vor p, b, m: temps, emmener
- app-Regel: appeler, apprendre, appartenir

Orthographische Regeln erweitern die Erschließbarkeit systematisch über die reine Laut-Buchstaben-Zuordnung hinaus und sind besonders in orthographisch tieferen Sprachen wie dem Französischen zentral.

### 3.5.5 Erweiterung durch morphologische Analyse

Morphologische Informationen steigern die Vorhersagbarkeit von PGK und GPK und reduzieren Inkonsistenzen. Peereman et al. (2013) berichten Konsistenzgewinne von 3 - 11 % (Graphem → Phonem) bzw. 2 - 9 % (Phonem → Graphem) im Französischen. Besonders bei Wörtern mit geringer Frequenz sind morphologische Analysen hilfreich, was den morphemreichen Charakter des Französischen erklärt. Frankophone Kinder zeigen bereits früh Sensibilität für morphologische Markierungen (Duncan et al. 2009; Prévost 2009), da morphologische Regularitäten die Konsistenz der GPK erhöhen und die Dekodierbarkeit unterstützen.

Morphologische Erschließbarkeit:

- Beide Schriftsysteme folgen dem Prinzip der Stammkonstanz.
- Beispiele aus dem Deutschen: Band → Bänder, Maus → Mäuse, sehen → er sieht, schwimmen → er schwimmt.
- Beispiele aus dem Französischen: vend → vendre, grand → grande, grandeur, demnach finales d; [e] wird als é (50%) oder er (47%) verschriftlicht, wobei meistens Rückschlüsse aus dem Worttypus zu gewinnen sind (Adjektiv, Verb oder Nomen, Marie 2024).

Durch die Einbeziehung von Wortstämmen, Flexionsmorphemen und Wortfamilien steigt die Erschließbarkeit (Marie 2024; Reber 2020; Sprenger-Charolles et al. 2018; Naumann 2015; Fayol & Jaffré 2008; Peereman & Content 1997 & 1998b) trotz typischer Herausforderungen in beiden Sprachen (z.B. Französisch: homophone Wortformen und Deutsch: Getrennt-/Zusammenschreibung):

- Deutsch: > 90 % der Laute erschließbar
- Französisch: > 80 % der Laute erschließbar

Zusammenfassend zeigen die Unterkapitel 3.5.1 bis 3.5.5, dass sich die Erschließbarkeit der Schriftsprache in Deutsch und Französisch schrittweise durch dominante Korrespondenzen, regelgeleitete Mehrfachzuordnungen, orthographische Regeln und morphologische Analyse erhöht. Über diese strukturellen Regularitäten hinaus beeinflussen jedoch auch phonologische Rahmenbedingungen den Schriftspracherwerb: Die vergleichsweise einfache Silbenstruktur und die geringere funktionale Unterscheidung betonter und unbetonter Silben erleichtern im Französischen die lautliche Verarbeitung. Diese Faktoren sind bei einem vergleichenden Blick auf die Erwerbsverläufe beider Sprachen mitzudenken.

## 3.6 Gegenüberstellung anhand von Studien

Die theoretisch und strukturell abgeleiteten Mechanismen der Erschließbarkeit lassen sich in empirischen Studien zur frühen Alphabetisierung beobachten. Die bisher durchgeführten Untersuchungen vergleichen jedoch selten Deutsch und Französisch direkt (vgl. Aro & Wimmer 2003). Die meisten Arbeiten konzentrieren sich auf strukturelle Eigenschaften der Orthographie, insbesondere auf die Bedeutung der „orthographic depth“ für die frühe Leseentwicklung (Share 2008; Katz & Frost 1992). Vergleichende Untersuchungen zu Unterrichtspraktiken liegen kaum vor.

Die „European Literacy Study“ von Seymour, Aro & Erskine (2003) bildet die wichtigste empirische Grundlage. Ihre Ergebnisse zeigen:

- In transparenten Orthographien (z.B. Finnisch, Italienisch, Spanisch) werden Laut-Buchstaben-Zuordnungen schneller erworben.
- Das alphabetische Dekodieren automatisiert deutlich früher.
- Der frühe Schriftspracherwerb kann in diesen Sprachen weitgehend auf eine einzige alphabetische Lernstrategie gestützt werden.

Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass Kinder in weniger transparenten Sprachen einen verzögerten oder defizitären Schriftspracherwerb aufweisen. Vielmehr ist der Einstieg kognitiv anspruchsvoller, da zusätzlich zur alphabetischen Strategie weitere Strategien aufgebaut werden müssen (Ehri 1997; Stuart & Coltheart 1988). Der Entwicklungsverlauf unterscheidet sich somit in seiner Struktur, nicht in seiner Qualität.

Auch in tiefen Orthographien – einschließlich stark opaker Systeme wie dem Englischen – zeigt die internationale Forschung (Ziegler & Goswami 2005; Seymour, Aro & Erskine 2003), dass ein erfolgreicher Erwerb möglich ist, sofern der Unterricht systematisch und explizit PGK vermittelt und weitere orthographische Prinzipien gezielt einbezieht.

### 3.7 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Der sprachstrukturelle Vergleich des Deutschen und Französischen zeigt, dass sich die Herausforderungen im Schriftspracherwerb weniger aus den phonologischen Systemen der beiden Sprachen selbst ergeben als vielmehr aus dem Zusammenspiel von Laut, Schrift und den jeweils wirksamen orthographischen Prinzipien. Beide Sprachen sind als intermediäre Orthographien einzuordnen und verfügen über ausreichend stabile Regularitäten, um einen erfolgreichen Schriftspracherwerb zu ermöglichen.

Empirische Befunde zum frühen Lesen- und Schreibenlernen belegen, dass Unterschiede in der orthographischen Transparenz vor allem den Erwerbsverlauf und die kognitiven Anforderungen in der Anfangsphase beeinflussen, nicht jedoch den langfristigen Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Die höhere Transparenz des Deutschen begünstigt zu Beginn eine raschere Nutzung alphabetischer Strategien, während der Einstieg in das Französische aufgrund seiner geringeren Transparenz kognitiv anspruchsvoller ist und frühzeitig den Aufbau zusätzlicher orthographischer, morphologischer und grammatischer Strategien erfordert.

Die Analysen dieses Kapitels verdeutlichen jedoch, dass beide Schriftsysteme durch dominante Laut-Buchstaben-Korrespondenzen, regelgeleitete Mehrfachzuordnungen, orthographische Regeln sowie morphologische Stabilitäten eine schrittweise Erhöhung der Erschließbarkeit ermöglichen. Entscheidend für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb ist daher weniger der Grad der Transparenz als vielmehr die Verfügbarkeit sprachspezifischer Regularitäten sowie deren systematische und explizite Vermittlung im Unterricht.

Daraus ergeben sich unterschiedliche didaktische Schwerpunktsetzungen: Im Deutschen erlaubt die vergleichsweise hohe Transparenz eine initiale Fokussierung auf phonologische und silbische Regularitäten, die schrittweise durch das morphematische Prinzip ergänzt werden. Im Französischen ist hingegen eine frühzeitige, strukturierte Einbindung morphologischer, grammatischer und etymologischer Informationen notwendig, um die geringere Konsistenz der Phonem-Graphem-Korrespondenzen – insbesondere in wortfinaler Position – zu kompensieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass orthographische Transparenz als begünstigender Faktor für den Einstieg in den Schriftspracherwerb zu verstehen ist, jedoch kein hinreichendes Kriterium für die Wahl der Alphabetisierungssprache darstellt. Beide Sprachen ermöglichen bei einer didaktisch angemessenen Ausrichtung einen erfolgreichen und nachhaltigen Schriftspracherwerb. Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch betreffen primär den Erwerbsverlauf und die Gewichtung der eingesetzten Strategien, nicht jedoch das erreichbare schriftsprachliche Kompetenzniveau.

## 4. Deutsch vs. Französisch- ein sprachstruktureller Vergleich auf grammatischer Ebene

### 4.1 Leitthese

*Der Grammatikerwerb in Deutsch, Luxemburgisch und Französisch folgt universellen Entwicklungspfaden, wird jedoch maßgeblich durch sprachspezifische morphosyntaktische Strukturen geprägt. Während Deutsch und Luxemburgisch als germanische Sprachen eine hohe strukturelle Nähe aufweisen und vergleichbare Erwerbsverläufe zeigen, unterscheidet sich Französisch als romanische Sprache deutlich in zentralen Bereichen wie Verbposition und Kasusmarkierung. Diese sprachstrukturellen Unterschiede beeinflussen die grammatische Anschlussfähigkeit im mehrsprachigen luxemburgischen Kontext und sind für die Wahl und Gestaltung der Alphabetisierungssprache von Bedeutung.*

### 4.2 Grundlegende Entwicklungspfade im Grammatikerwerb

Zahlreiche Studien zum Erstspracherwerb zeigen, dass Kinder weltweit ähnliche Entwicklungspfade durchlaufen, die jedoch je nach sprachspezifischer morphosyntaktischer Ausgestaltung unterschiedlich realisiert werden. Sie beginnen mit Einwortäußerungen, erweitern diese zu Zwei- und Mehrwortkombinationen und entwickeln schließlich ein zunehmend komplexes morphosyntaktisches System. Die Reihenfolge der Meilensteine bleibt weitgehend konstant, sprachspezifische Eigenschaften beeinflussen jedoch Tempo, kognitive Belastung und typische Fehlerarten (Müller & Hulk 2001; Slobin 1985).

Kinder erwerben Grammatik vor allem durch:

- Erkennen und Anwenden regelmäßiger Muster
- Ausprobieren und Generalisieren
- Korrigieren bzw. Umlernen durch sprachlichen Input

Diese universellen Mechanismen beziehen sich auf unterschiedliche grammatische Regeln: Im Deutschen z.B. auf die Verbzweitstellung in Hauptsätzen, im Französischen auf die relativ starre SV-Wortstellung.

## 4.3 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Deutschen

Deutsch zeichnet sich aus durch:

- Verbzweitstellung (V2) in Hauptsätzen: Das finite Verb steht in Aussagesätzen an zweiter Position, unabhängig davon, welches Satzglied am Anfang steht (z.B. Was *machst* du? Heute *gehe* ich ...).
- Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK): Das Verb passt sich in Person und Zahl an das Subjekt an, sodass beide grammatisch übereinstimmen (z.B. *ich* gehe vs. *wir* gehen).
- Geschlossenes Kasussystem: Die grammatische Funktion von Wörtern im Satz wird durch Veränderungen an Artikeln oder Wortendungen markiert (z.B. der Junge vs. dem Jungen vs. den Jungen).
- Verbendstellung in Nebensätzen (Vend): In Nebensätzen steht das finite Verb typischerweise am Satzende (z.B. ..., weil ich nach Hause *gehe*).

Wichtige Erwerbsmeilensteine sind demnach:

### 1. Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung (Erwerb zwischen 2 und 4 Jahren)

Beispiele:

- Ich esse einen Apfel.
- Was isst du?
- Eine Birne esse ich.
- Danach esse ich ein Eis.

Besonderheiten:

Das Deutsche ist durch die Verbzweitstellung in Hauptsätzen sowie durch die Subjekt-Verb-Kongruenz geprägt, sodass das finite Verb unabhängig vom Satzanfang stets an zweiter Position steht und zugleich in Person und Zahl mit dem Subjekt übereinstimmt.

### 2. Kasus (Erwerb ab dem 3. Lebensjahr)

Die Verwendung von Nominativ, Akkusativ und Dativ und deren Markierung anhand von Flexionsmorphemen entwickelt sich schrittweise:

- der Klassensaal (Nominativ) – Ich laufe in den Klassensaal. (Akkusativ) – Ich spiele im Klassensaal. (Dativ)
- ein Fuchs (Nominativ) – Ich sehe einen Fuchs. (Akkusativ) – Ich gebe einem Fuchs (Dativ) Futter.

Der Erwerb des Dativs ist im Deutschen besonders anspruchsvoll (Tracy 2002; Eisenbeiß 2000). Fehler wie „ich sehe ein Fuchs“ für „ich sehe einen Fuchs“ sind typisch und Teil eines normalen Erwerbsverlaufs.

### 3. Komplexe Syntax (Erwerb ab dem 3. Lebensjahr)

In subordinierten Nebensätzen steht das finite Verb an Endstellung:

- Ich trinke, weil ich Durst habe. (Kausalsatz)

## 4.4 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Luxemburgischen

Luxemburgisch ähnelt strukturell stark dem Deutschen, insbesondere in Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbposition, Kasus und Nebensatzstruktur, und folgt einem vergleichbaren Erwerbsverlauf.

### 1. Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbzweitstellung (Erwerb zwischen 2 und 4 Jahren)

Beispiele:

- Ech iessen en Apel.
- Wat ëss du?
- Eng Bier iessen ech.
- Duerno iessen ech eng Glace.

### 2. Kasus

Das Luxemburgische weist neben Nominativ- und Dativ- auch Akkusativkontexte auf, allerdings ist die Markierung im Akkusativ, im Gegensatz zum Deutschen, mit der Nominativmarkierung identisch:

- *de* Park (Nominativ) – Ech lafen an *de* Park. (Akkusativ) – Ech spillen am Park. (Dativ)
- *e* Fuuss (Nominativ) – Ech gesinn *e* Fuuss. (Akkusativ) – Ech ginn engem Fuuss (Dativ) Fudder.

### 3. Komplexe Syntax

In subordinierten Nebensätzen steht das finite Verb auch an Endstellung:

- Ech drénke, wann ech Dusch hunn.

## 4.5 Meilensteine des Grammatikerwerbs im Französischen

Französisch unterscheidet sich deutlich von Deutsch und Luxemburgisch:

- Verbposition: Im Französischen gibt es keine Verbzweitstellung wie im Deutschen; das Verb steht in der Regel direkt nach dem Subjekt (Subjekt-Verb-Struktur), während eine Umstellung (Inversion) im gesprochenen Sprachgebrauch nur selten vorkommt.
- Kasus: Grammatische Funktionen werden im Französischen nicht durch Veränderungen an Wortendungen markiert, sondern vor allem durch die feste Wortstellung sowie durch Präpositionen (z.B. *le chien mord l'homme* vs. *l'homme mord le chien* oder *je donne le ballon à la fille*).

Wichtige Erwerbsmeilensteine sind:

### 1. Subjekt-Verb-Kongruenz & Verbposition (Erwerb zwischen 2;5 und 5 Jahren)

Beispiele:

- Je mange une pomme.
- Qu'est-ce que tu manges ?
- Je mange une poire.
- Puis nous mangeons une glace.

Besonderheiten:

- Keine V2-Regel: Der Erwerb der Wortstellung ist einfacher, da das Verb in Haupt- und Nebensätzen normalerweise hinter dem Subjekt steht (Bassano 2000).
- Viele homophone Verbendungen (je mange, tu manges, il mange, on mange, ils/elles mangent) führen dazu, dass Kinder die Subjekt-Verb-Kongruenzregel später erfassen als im Deutschen oder Luxemburgischen. Kontraste im Input, anhand von Mehrzahlformen oder unregelmäßigen Verben im Französischen, sind entscheidend, um Kongruenzmuster zu erfassen (Schmidt 2021).

## 2. Kasus

Im Französischen wird Kasus hauptsächlich durch Wortstellung und Präpositionen angezeigt:

- Je donne le ballon à la fille. (zuerst COD, dann COI)

## 3. Komplexe Syntax

Die Verbposition bleibt auch in Nebensätzen direkt hinter dem Subjekt. Nebensätze werden daher früher und stabiler erworben als im Deutschen (Parsisse & Le Normand 2000):

- Je bois, parce que j'ai soif.

Andere romanische Sprachen, wie bspw. Portugiesisch und Italienisch, zeigen ähnliche Strukturen auf, bezogen auf Verbstellung und Kasus:

- Das Verb steht in der Regel in Haupt- und Nebensätzen hinter dem Subjekt.
- Kasus wird durch Wortstellung und Präpositionen angezeigt und nicht anhand von Flexionsmorphemen.

## 4.6 Synthese: Grammatische Kernstrukturen im Vergleich

	Deutsch	Luxemburgisch	Französisch
Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)	stark ausgeprägt ( <i>ich esse / wir essen</i> )	stark ausgeprägt, ähnlich wie Deutsch	formal vorhanden, aber oft wenig hörbar (homophone Formen: <i>je mange, tu manges</i> )
Verbstellung (Hauptsatz)	V2-Regel: Verb an 2. Stelle (Heute <i>gehe</i> ich ...)	V2-Regel wie im Deutschen	SVO: feste Subjekt-Verb-Stellung (Aujourd'hui, <i>je vais</i> ...)
Verbstellung (Nebensatz)	Verb am Ende (... , weil ich <i>gehe</i> )	Verb am Ende wie im Deutschen	Verb nach Subjekt (... , parce que <i>je vais</i> )
Kasussystem	über Flexionsmorpheme	teilweise reduziert (Akkusativ / Nominativ)	Funktion über Wortstellung & Präpositionen

## 4.7 Exkurs: Englisch zwischen Germanisch und Romanisch

Die Zahl an Kindern mit guten Englischkenntnissen im *Cycle 1* nimmt stetig zu (edustat 2024). Dies macht einen kurzen Exkurs zum Englischen sinnvoll, zumal die Sprache nicht eindeutig einer bestimmten Sprachfamilie zugeordnet werden kann und somit auch aus sprachstruktureller Perspektive keine klare Orientierung bietet. Stattdessen gewinnen außersprachliche Faktoren an Bedeutung, insbesondere die sprachlichen Kompetenzen der Eltern sowie das sogenannte Familienprojekt, also die langfristige sprachliche Ausrichtung und Bildungsstrategie der Familie.

Der Kernwortschatz und die Grundstrukturen des Englischen stammen überwiegend aus dem Altenglischen (5. - 11. Jh.), das durch die Besiedlung Englands durch angelsächsische Stämme aus dem heutigen Norddeutschland und Dänemark geprägt wurde. Germanische Einflüsse zeigen sich im Grundwortschatz, in Stammmorphemen, einfachen Verben, Zahlen und Alltagsbegriffen (z.B. house, mother, eat, water). Grammatisch prägt diese Periode insbesondere die Verbmuster, starke und schwache Verben sowie grundlegende Satzstrukturen (Baugh & Cable 2013; Hogg & Denison 2006).

Der romanische Einfluss, insbesondere durch die normannische Eroberung 1066, wirkt vor allem auf den gehobenen Wortschatz, abstrakte Begriffe sowie auf Verwaltungs- und Bildungssprache (z.B. government, justice, literature). Grammatisch führte der Kontakt mit Französisch zu einer Vereinfachung des Kasussystems, einer Reduktion der Verbflexionen und zur Entstehung analytischer Konstruktionen. Grammatische Beziehungen werden überwiegend durch Wortstellung und Funktionswörter wie Präpositionen, Hilfsverben und Artikel ausgedrückt. In typologischer Hinsicht entwickelte sich das Englische dadurch zu einer stark analytischen, jedoch (noch) nicht isolierenden Sprache (Baugh & Cable 2013; Hogg & Denison 2006; Fischer 2007; Mossé 1967).

Isolierende Sprachen bilden den idealtypischen Extremfall analytischer Strukturen, in dem grammatische Bedeutungen ausschließlich über Wortstellung und separate Partikeln vermittelt werden. Beispiele hierfür sind Chinesisch, Vietnamesisch oder Thai. Das Englische weist demgegenüber weiterhin morphologische Markierungen auf, etwa im Bereich der Pluralbildung (-s), der Verbflexion (-ed, -ing) oder des Genitivs ('s), wodurch es weiterhin vom isolierenden Sprachtyp abzugrenzen ist.

Die zentrale Rolle der Wortstellung für die Bedeutungszuweisung im Englischen zeigt sich exemplarisch an folgenden Beispielen:

- The hunter pursues the bear.
- The bear pursues the hunter.

Im Deutschen kann derselbe Bedeutungsunterschied hingegen durch morphologische Kasusmarkierung realisiert werden:

- Den Bären verfolgt der Jäger. (Störig 2002)

Englisch zeigt heute keine klassische Verbzweitstellung (V2) wie im Deutschen. In Fragen wird zwar eine Inversion von Subjekt und Verb gebildet, nach adverbialen Bestimmungen an Erstposition steht das finite Verb jedoch nicht an zweiter Stelle:

- Was machst du jetzt? → What are you doing now?
- Jetzt *gehe ich* in die Schule. → Now *I'm going* to school.

Auch ein geschlossenes Kasussystem wie im Deutschen existiert nicht. Die grammatische Funktion von Nomen wird, wie bereits erwähnt, überwiegend über Wortstellung und Präpositionen angezeigt, ähnlich wie im Französischen:

- Ich gebe dem Jungen das Buch. → I give the boy the book. → Je donne le livre au garçon.

Auf semantischer Ebene lässt sich der Einfluss der beiden Sprachschichten deutlich erkennen: Der Kernwortschatz (Stammmorpheme, Alltagssprache) ist überwiegend germanischen Ursprungs, während sich der lexikalische Einfluss des Französischen vor allem in gehobenen, abstrakten oder formellen Begriffen zeigt. Nach Janson (2010) stammen je nach Zählweise und Wörterbuchtyp etwa 90 Prozent der Einträge in englischen Wörterbüchern aus dem Französischen, Lateinischen oder Griechischen. Betrachtet man jedoch den tatsächlichen Wortgebrauch in geschriebenen oder gesprochenen Texten, ist der Anteil germanischer Wörter deutlich höher, da diese im Alltag wesentlich häufiger verwendet werden.

Germanischer Kernwortschatz:

- Nomen: house, water, mother, day, hand, bread
- Verben: go, come, see, eat, sleep, think
- Adjektive: good, old, big, small, cold, young

Französischer Einfluss:

- Nomen: government, justice, army, culture, literature, university
- Verben: accept, manage, attend, maintain, observe, communicate
- Adjektive: civil, polite, official, complex, separate, general

Englisch nimmt demnach im Vergleich zu Deutsch und Französisch eine Sonderstellung ein: Zwar weist der Kernwortschatz und grundlegende grammatische Strukturen germanische Züge auf, gleichzeitig sind Kasussystem und Verbflexion stark reduziert, wodurch die Syntax analytischer und näher am Französischen ist. Für die Alphabetisierung im luxemburgischen Kontext bedeutet dies, dass Englisch grammatisch weder vollständig an Deutsch noch an Französisch anschlussfähig ist und andere Orientierungskriterien – etwa die sprachlichen Fortschritte oder das Familienprojekt (siehe Kapitel 6) – eine größere Gewichtung erhalten können.

## 4.8 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Die drei Sprachen Luxemburgisch, Deutsch und Französisch zeigen sowohl Gemeinsamkeiten als auch strukturelle Unterschiede auf grammatischer Ebene. Zwischen den beiden germanischen Sprachen Luxemburgisch und Deutsch gibt es insbesondere bezüglich folgender grammatischen Regeln Gemeinsamkeiten, im Gegensatz zum Französischen:

Deutsch und Luxemburgisch:

- konsequente Verbzweitstellung in Hauptsätzen
- geschlossene Kasusmarkierung
- Verbendstellung im Nebensatz

Französisch:

- relativ konsequente syntaktische Anordnung des Subjektes vor dem Verb in Haupt- und Nebensätzen
- offenes Kasussystem: keine Flexionsmorpheme, grammatische Funktionen werden über Präpositionen und Wortstellung angezeigt

Aus einer sprachfamilienbasierten Perspektive zeigt sich, dass romanische Sprachen wie Portugiesisch, Italienisch oder Spanisch der französischen Grammatik strukturell nahestehen. Kinder, die bereits Kenntnisse in einer dieser Sprachen besitzen, können daher die Alphabetisierung auf Französisch leichter erfassen. Germanische Sprachen wie Luxemburgisch, Niederländisch oder Schwedisch hingegen weisen dagegen strukturelle Gemeinsamkeiten mit der deutschen Sprache auf. Früh erworbene Kenntnisse in diesen Sprachen erleichtern den Erwerb der deutschen Grammatik, sodass die Alphabetisierung auf Deutsch aus grammatischer Sicht besonders anschlussfähig ist.

Die englische Sprache nimmt eine Sonderrolle ein. Obwohl der Grundwortschatz, Stammmorpheme und grundlegende grammatische Strukturen germanische Züge aufweisen, wurde die strukturelle Nähe zum Deutschen durch den normannischen Einfluss teilweise relativiert. Dies führt dazu, dass Englischkenntnisse bei Kindern nicht automatisch eine Orientierungshilfe für die Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch bieten.

## 5. Methodisches Vorgehen im Schriftspracherwerb: Deutsch und Französisch im Vergleich

### 5.1 Leitthese

*Der Erwerb von Lesen und Schreiben in Deutsch und Französisch folgt universellen Prinzipien der phonologischen Bewusstheit, der PGK und der syllabischen Verarbeitung. Zusätzlich sind in beiden Sprachen weitere orthographische Prinzipien von Bedeutung, die die Struktur des Schriftsystems verdeutlichen, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung: das morphematische, grammatische, semantische und etymologische Prinzip. Trotz dieser Unterschiede in Gewichtung und Transparenz der Schriftsysteme (siehe Kapitel 3) haben sich in beiden Sprachräumen evidenzbasierte, integrierte Methoden durchgesetzt, die analytisch-synthetische sowie phonologisch-syllabische Elemente kombinieren.*

*Für den luxemburgischen Kontext bedeutet dies, dass die Methodik keine Präferenz für Deutsch oder Französisch festlegt und Lehrpersonen ihre didaktischen Kompetenzen zwischen beiden Sprachen übertragen können.*

### 5.2 Bedeutung methodischer Integration

Die methodische Ausrichtung des Lese- und Schreibunterrichts hat sich in den letzten Jahrzehnten sowohl im deutschen als auch im französischen Sprachraum grundlegend gewandelt. Während frühere Debatten stark von methodischen Gegensätzen, insbesondere „synthetisch“ versus „analytisch“ oder „global“, geprägt waren, zeigt der heutige Forschungsstand eindeutig, dass integrierte, phonologische und syllabische Ansätze für den Schriftspracherwerb am wirksamsten sind.

Beide Bildungssysteme, sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Frankreich, haben diese Erkenntnisse aufgenommen und ihre Curricula entsprechend weiterentwickelt.

Schon Reber (2023) konstatierte auf Basis des deutschsprachigen Methodenstreits, dass Unterricht, der analytische und synthetische Prozesse kombiniert, langfristig die besten Lernergebnisse erbringt. Analytische Verfahren (Wort- und Silbenanalyse, Mustererkennung) und synthetische Verfahren (Buchstabe–Laut–Synthese und Laute zu Silben und Wörtern verbinden) ergänzen sich gegenseitig. Ein integrierter Ansatz ermöglicht eine klare Struktur und bietet gleichzeitig genügend sprachliche Werkzeuge für flexible Lernprozesse und kreative Sprachproduktion.

Diese Erkenntnis deckt sich mit internationaler Forschung:

- Castles, Rastle & Nation (2018) belegen in ihrem Überblick, dass Lesenlernen in alphabetischen Sprachen stets über die sichere Beherrschung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) verläuft, unabhängig von der Transparenz des Schriftsystems.
- Ehri (2005) beschreibt, wie Kinder über systematisches Dekodieren vom „Partial Alphabetic Stage“ zum „Full Alphabetic Stage“ und anschließend zum „Orthographic Stage“ gelangen.
- Das National Reading Panel (2000) zeigte, dass expliziter phonologischer und phonischer Unterricht die wirksamste Grundlage für den Leseerwerb bildet.
- Share (1995) spricht von der „self-teaching hypothesis“: Kinder müssen zuverlässig decodieren können, um orthographisches Wissen aufzubauen.

Somit besteht heute weitgehend Einigkeit darüber, dass phonologische, phonemische und syllabische Verfahren unverzichtbare Elemente des Schriftspracherwerbs darstellen – in Frankreich wie in Deutschland.

## 5.3 Methodisches Vorgehen im Deutschen: Analytisch-synthetische Ansätze und Silbenfokus

Im deutschsprachigen Raum führten linguistische und didaktische Forschungsergebnisse der 1990er und 2000er Jahre dazu, dass analytisch-synthetische Ansätze zum Standard wurden. Lehrwerke wie Karibu, Zebra, ABC der Tiere oder Jo-Jo-Lesetraining nutzen kombinierte Vorgehensweisen, bei denen:

- die GPK systematisch aufgebaut werden,
- die Silbe als zentrale Einheit fungiert,
- häufig auch eine Anlauttabelle unterstützend eingesetzt wird,
- Rechtschreibstrategien (orthographisch – morphematisch) sukzessive integriert werden.

Die Arbeiten von Thomé & Thomé (2023) unterstreichen, dass die Silbe eine hochgradig lernökonomische Struktur darstellt: Sie erleichtert prosodische Segmentierung, unterstützt die Automatisierung des Lesens und wirkt präventiv gegen typische Rechtschreibschwierigkeiten.

Interventionsstudien bestätigen diese Wirksamkeit:

- Müller et al. (2017) konnten zeigen, dass silbenbasiertes Training die orthographische Verarbeitung und insbesondere die Worterkennungsfähigkeit signifikant verbessert.
- Auch im deutschsprachigen Raum belegen zahlreiche Studien (u.a. Ennemoser & Hartung 2017) den Erfolg systematischer phonologischer und syllabischer Programme.

Der deutsche Unterricht zeichnet sich demnach durch eine systematische, phonetisch orientierte Progression aus, bei der die Silbe eine zentrale Rolle spielt.

## 5.4 Methodisches Vorgehen im Französischen: Rückkehr zur phonischen und syllabischen Methode

Die französische Schreib- und Lesedidaktik hat in den vergangenen zwanzig Jahren einen deutlichen Wandel durchlaufen. Während in den 1970er bis 1990er Jahren globalorientierte Verfahren zeitweise weit verbreitet waren, empfehlen seit den 2000er Jahren fast alle wissenschaftlichen Experten und Ministerialrichtlinien eine klare Ausrichtung auf phonische und syllabische Methoden:

„Dès le début des années 1990 - 2000, la supériorité des approches centrées sur le décodage – par rapport aux approches idéo-visuelles – est ainsi largement établie (...). La somme des recherches réalisées ces 20 dernières années permet notamment de souligner deux points essentiels :

- a. l'accès à la compréhension de l'écrit a pour condition première un décodage précis et fluide ;
- b. l'apprentissage précoce et systématique des correspondances lettre(s)/son(s) est le moyen le plus efficace d'acquérir un décodage précis et fluide.“

(Deauvieu, J. & Gioia, P. 2023, 9)

Anmerkung: Unter „approche idéo-visuelle“ wird die „reconnaissance globale des mots“ (vgl. „méthode globale“) verstanden.

Aufgrund der vergleichsweisen opaken französischen Orthographie sind Lernende beim Lesenlernen in besonderem Maße auf eine systematische Vermittlung der GPK sowie auf syllabische Verarbeitung angewiesen, um ineffiziente kompensatorische Ganzwortstrategien zu vermeiden (Ziegler & Goswami 2005).

Offizielle Programme der französischen Bildungspolitik (z.B. Blanquer 2018) verlangen heute ausdrücklich:

- Vermittlung aller Graphem-Phonem-Korrespondenzen,
- konsequente syllabische Progression,
- Verzicht auf rein globale Methoden,
- explizites, systematisches Vorgehen bei der phonologischen Bewusstheit.

Der damalige französische Bildungsminister Blanquer (2018) formulierte dies deutlich:

„Ce sujet ne relève pas de l'opinion, mais de faits démontrés par la recherche. (...) Je souhaite qu'on s'appuie sur les découvertes des neurosciences, donc sur une pédagogie explicite, de type syllabique, et non pas sur la méthode globale, dont tout le monde admet aujourd'hui qu'elle a eu des résultats tout sauf probants.“

Zahlreiche internationale Studien stützen diesen Ansatz:

- Binaoui et al. (2023) zeigten eine deutliche Verbesserung der Lesekompetenzen sowohl in Französisch als auch in Arabisch durch syllabisches Training.
- Sprenger-Charolles (u.a. 2018) und Peereman & Content (1997 & 1998b) belegten, dass systematische Graphem-Phonem-Korrespondenz-Vermittlung besonders bei opaken Schriftsystemen entscheidend ist.
- Der „Nationale Forschungsstand“ (Goigoux 2016, Studie „Lire-Écrire“) zeigt, dass Klassen mit stark phonisch-syllabischem Unterricht signifikant bessere Lernergebnisse erzielen.

In der Praxis folgt heute ein Großteil der französischen CP-Materialien (Taoki, Pilotis, Bulle, Lecture Piano) einer phonemspezifischen und syllabischen Progression, auch wenn weiterhin häufig eine *Méthode mixte* („gemischte Methode“) praktiziert wird, also eine Kombination von phonischem / syllabischem Dekodieren und globalem Worterkennen (Deauvieau & Gioia 2023). Dabei spielen neben dem phonologischen und silbischen Prinzip auch die weiteren orthographischen Prinzipien eine wichtige Rolle:

- Das morphematische Prinzip, das Ableitungsbeziehungen sichtbar macht;
- Das etymologische Prinzip, das die Herkunft vieler Wörter bewahrt;
- Das grammatische Prinzip, das grammatische Markierungen verschriftlicht;
- Das semantische Prinzip, das homophone Wörter unterscheidet.

In der Kombination mit einer konsequenten phonischen und syllabischen Progression tragen diese orthographischen Prinzipien zu einer kohärenten, systematischen und langfristig tragfähigen Alphabetisierung im Französischen bei.

## 5.5 Vergleich: Gibt es methodische Unterschiede zwischen Deutsch und Französisch?

Sowohl in Deutschland als auch in Frankreich stehen der Aufbau phonologischer Bewusstheit, die Vermittlung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen, syllabische Verarbeitung und systematisches Dekodieren im Zentrum der Alphabetisierung. Trotz unterschiedlicher Transparenz der Schriftsysteme und einer variierenden Gewichtung weiterer orthographischer Prinzipien – etwa des morphematischen, grammatischen, semantischen und etymologischen Prinzips – bleibt die phonologische Rekodierung die zentrale Grundlage des Schriftspracherwerbs. Diese universelle Basis macht phonische und syllabische Methoden in beiden Sprachen gleichermaßen wirksam (Castles et al. 2018; Ziegler & Goswami 2005).

Entsprechend beruhen alle alphabetischen Schriftsysteme auf dem Prinzip der phonologischen Rekodierung, wodurch phonisch-syllabische Ansätze in Deutsch wie in Französisch einen systematischen und nachhaltigen Schriftspracherwerb ermöglichen.

### 5.6 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Frankreich und Deutschland arbeiten heute nach sehr ähnlichen, evidenzbasierten Prinzipien. Beide setzen auf eine Kombination aus phonischer, syllabischer und analytisch-synthetischer Methode. Auch in Luxemburg wird diesen internationalen Entwicklungen bei der Ausarbeitung neuer Programme Rechnung getragen. Im Deutschen wird eine silbenanalytische Methode im Mittelpunkt stehen, welche die typische Grundstruktur des Zweisilbers berücksichtigt. Im Französischen wird eine Silbenmethode verfolgt, die mit dem Erlernen erster Laut-Buchstaben-Korrespondenzen beginnt. Diese Korrespondenzen ermöglichen das Lesen erster Silben; nach und nach werden zunehmend komplexe Mehrsilber erschlossen.

Die Silbe ist in beiden Systemen ein zentraler Lernanker. Sie erleichtert die Automatisierung und unterstützt Leseflüssigkeit und Rechtschreibleistung. Opake Orthographien wie Französisch benötigen besonders konsequentes Graphem-Phonem-Korrespondenz-Training. Genau deshalb verweisen Experten in Frankreich heute mehr denn je auf die Bedeutung der syllabischen Methode.

Die methodischen Grundlagen des Deutschen und Französischen unterscheiden sich demnach kaum noch. Für den luxemburgischen Kontext bedeutet dies, dass der Fokus im Orientierungsprozess

weniger auf feinen Methodenunterschieden liegen sollte, sondern auf den lautsprachlichen Kompetenzen des Kindes (vgl. Kapitel 6). Lehrpersonen, die bereits Erfahrung in der Alphabetisierung auf Deutsch oder Französisch besitzen, können ihre Kenntnisse problemlos auf die jeweils andere Sprache übertragen, wodurch ein effizienter Unterricht in beiden Sprachen unterstützt wird.

## 6. Orientierungskriterien im Kontext des Schriftspracherwerbs

### 6.1 Leitthese

*Die Wahl der Alphabetisierungssprache im luxemburgischen Kontext sollte nicht durch sprachstrukturelle Unterschiede oder methodische Ansätze bestimmt werden, sondern auf einer differenzierten Analyse des individuellen Profils des Kindes basieren. Entscheidend sind die lautsprachlichen Kompetenzen des Kindes, die sprachlichen Ressourcen der Familie sowie die Motivation, Einstellungen und das familiäre Sprachprojekt.*

### 6.2 Lautsprachliche Kompetenzen des Kindes

Die lautsprachlichen Kompetenzen eines Kindes bilden die Grundlage für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Die Analyse umfasst drei Schritte:

1. Erfassung der Sprachbiographie
2. Identifikation der stärksten Sprache
3. Einschätzung des allgemeinen Sprachentwicklungsstands

#### 6.2.1 Sprachbiographie des Kindes erfassen

Die Sprachbiographie ist ein zentraler Prädiktor für den Alphabetisierungserfolg (Paradis 2019; Unsworth 2016). Sie sollte systematisch erhoben werden, u. a. anhand folgender Fragen:

- Familiäre Sprachpraxis: Welche Sprachen werden zuhause gesprochen? Wer spricht welche Sprache mit dem Kind?
- Familiensprache: Welche Sprache dient als gemeinsamer Kommunikationscode?
- Schulsprachen: Hat das Kind im familiären Umfeld Kontakt mit der luxemburgischen, französischen und/oder deutschen Sprache?
- Sprachliches Umfeld: Mit welchen Sprachen kommt das Kind in Crèche, Maison Relais, Medien oder durch Kontakte mit Verwandten in Berührung?
- Alter des Erstkontakts (age of onset): Seit wann hört und spricht das Kind die jeweilige Sprache?
- Input-Intensität: Erlebt das Kind die Sprache täglich und über längere Zeiträume oder nur sporadisch?

Je genauer diese Faktoren dokumentiert werden, desto zuverlässiger lässt sich bestimmen, auf welcher sprachlichen Basis das Kind am besten alphabetisiert werden kann.

## 6.2.2 Identifikation der stärksten Sprache

Die dominante Sprache – also jene mit den stabilsten lautsprachlichen Kompetenzen – ist von zentraler Bedeutung für die sprachliche Entwicklung des Kindes und besonders lernförderlich für die frühe Alphabetisierung (Scheele, Leseman & Mayo 2010; Slavin & Cheung 2005). Sie bildet eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Phonem-Graphem-Korrespondenzen sowie für weiterführende schriftsprachliche Kompetenzen.

Die Einschätzung erfolgt über:

a) Selbstwahrnehmung des Kindes

Fragen wie „Welche Sprache sprichst du am liebsten?“ liefern überraschend zuverlässige Hinweise (Buac et al. 2014).

b) Beobachtung im Alltag

- Wechsel der Sprache je nach Gesprächspartner
- Spontansprache im freien Spiel
- Umfang und Flüssigkeit von Erzählungen

c) Produktion

- Umfang des Wortschatzes
- Satzlänge
- grammatische Sicherheit (z.B. Subjekt-Verb-Kongruenz, Wortstellung, Kasus)

Die sprachlichen Kompetenzen in den Erstsprachen der Kinder werden ergänzend über die Einschätzung der Eltern erfasst, insbesondere wenn das pädagogische Personal nicht über entsprechende Kompetenzen in diesen Sprachen verfügt. Dabei orientiert sich die Einschätzung vor allem an der Differenzierung zwischen der Produktion einzelner Wörter, einzelner Sätze mit oder ohne grammatische Unsicherheiten sowie längerer, verständlicher Sätze.

## 6.2.3 Analyse des Sprachentwicklungsstandes

Wenn auf Grundlage der Sprachbiographie und der Einstufung der stärksten Sprache keine klare Empfehlung möglich ist, können Sprachproben zusätzliche Orientierung bieten. Dies ist z.B. relevant, wenn:

- die Kompetenzen im Deutschen und Französischen schwer unterscheidbar sind,
- die Kompetenzen in verwandten Sprachen (z.B. Portugiesisch, Italienisch, Niederländisch) stärker erscheinen,
- widersprüchliche Eindrücke aus Alltag und Einschätzung vorliegen.

In solchen Fällen sollte – sofern dies möglich ist – die Anfertigung von Transkripten erfolgen, um eine präzisere Datenbasis für die Entscheidung zu gewinnen. Aus der Analyse der Transkripte können folgende Orientierungspunkte abgeleitet werden:

- Zeigt das Kind in einer der beiden Alphabetisierungssprachen (Deutsch oder Französisch) stärkere lautsprachliche Kompetenzen, spricht dies für eine Alphabetisierung in dieser Sprache.
- Verfügt das Kind in einer verwandten Sprache über deutlich bessere Kompetenzen (z.B. Portugiesisch in Bezug auf Französisch oder Niederländisch in Bezug auf Deutsch), kann auch dies ein Hinweis auf eine Alphabetisierung in der entsprechenden Sprache sein.

- Sind die Kompetenzen in den Alphabetisierungssprachen sowie in verwandten Sprachen vergleichbar, gewinnen andere Faktoren (siehe Punkte 6.3 und 6.4) an Bedeutung.

Empfohlen wird die Anfertigung von Transkripten in den relevanten Sprachen, basierend auf:

- freien Gesprächen (Spontansprache)
- Erzählungen (z.B. Bildergeschichten)
- Äußerungen aus Alltagssituationen

Auch Eltern oder andere Bezugspersonen können bei der Verschriftlichung unterstützen.

#### **Auszüge aus Transkripten:**

##### **- Transkript (1)**

Luxemburgisch:

- Kasimir hëlt Botter.
- De Frippe leet de Mëllech op Dësch.
- Elo si réieren Deeg.
- Elo Frënn kommen feieren.

Französisch:

- Kasimir prend le beurre.
- Frippe met le lait sur la table.
- Maintenant ils mélangent la pâte.
- Enfin, les amis de Kasimir arrivent pour fêter avec lui.

##### **- Transkript (2)**

Luxemburgisch:

- De Kasimir hëlt de Botter.
- De Frippe leet d'Mëllech op den Dësch.
- Elo réieren si den Deeg.
- Endlech kommen d'Frënn fir mam Kasimir ze feieren.

Französisch:

- Kasimir prend beurre.
- Frippe met lait sur table.
- Maintenant mélanger pâte.
- Enfin ! Les amis !

Folgendes Stufenmodell hilft bei der Einordnung des Sprachentwicklungsstandes:

1. Produktion einzelner Wörter (Hond, Ball)
2. Kombination von Wörtern (Hond do, Ball do huelen)
3. kurze, unvollständige Sätze (Ech elo molen Hond. Hond op Stull ass.)
4. kurze, vollständige Sätze mit Kongruenz- und/oder Verbstellungsschwierigkeiten (Du mol elo de Hond. De Hond ass op den Stull.)

5. vollständige Hauptsätze mit (fast) korrekter Kongruenz und Verbstellung (Ech mole séier en Hond. Den Hond ass um Stull. D’Kaz läit op dem Fënster.)
6. längere, komplexere Sätze (Ech molen den Hond, deen um Stull sëtzt.)

### Auswertung der Transkriptauszüge

#### - Transkript (1)

Kompetenzstufe	Luxemburgisch	Französisch
einzelne Wörter	ok	ok
Wortkombinationen	ok	ok
kurze unvollständige Sätze	Artikel fehlen	ok
Hauptsätze (schwierig: Kongruenz, Verbstellung)	V2 schwierig	ok
(fast) korrekte Hauptsätze	-	ok
längere Sätze	-	ok

Aufgrund der ausgeprägten Kompetenzen im Französischen wäre eine Alphabetisierung auf Französisch – ausschließlich unter Berücksichtigung der Sprachkompetenzen des Kindes – sinnvoll.

#### - Transkript (2)

Kompetenzstufe	Luxemburgisch	Französisch
einzelne Wörter	ok	ok
Wortkombinationen	ok	ok
kurze unvollständige Sätze	ok	Artikel fehlen
Hauptsätze (schwierig: Kongruenz, Verbstellung)	ok	SVK schwierig
(fast) korrekte Hauptsätze	ok	-
längere Sätze	ok	-

Aufgrund der ausgeprägten Kompetenzen im Luxemburgischen wäre eine Alphabetisierung auf Deutsch – ausschließlich unter Berücksichtigung der Sprachkompetenzen des Kindes - sinnvoll.

## 6.3 Rolle der sprachlichen Kompetenzen der Bezugspersonen und deren Organisation im familiären Umfeld

Die sprachlichen Ressourcen der Familie stellen einen zentralen Erfolgsfaktor im Schriftspracherwerb dar. Die Alphabetisierung gelingt insbesondere dann nachhaltig, wenn Kinder auch außerhalb der Schule sprachlich unterstützt werden können, etwa beim Vorlesen, Erzählen oder bei schulischen Aufgaben.

Die sprachliche Entwicklung mehrsprachiger Kinder wird dabei nicht ausschließlich durch institutionelle Kontexte geprägt, sondern in hohem Maße durch die Organisation von Sprache im familiären Alltag. In diesem Zusammenhang gewinnt das Konzept des sprachlichen Familienprojekts („family language policy“) an Bedeutung. Darunter versteht man die bewusste oder implizite

Entscheidung von Familien, welche Sprachen in welchen Situationen, mit welchen Personen und mit welchen Zielen verwendet werden.

Ein zentrales Prinzip stellt dabei der Ansatz „First language first“ dar. Die Erstsprache(n) des Kindes sollten im Mittelpunkt der sprachlichen Interaktion stehen, da sie die Grundlage für kognitive, emotionale und sprachliche Entwicklung bilden. Bezugspersonen – insbesondere Eltern – sollten daher möglichst konsequent die Sprache verwenden, in der sie selbst über die höchsten Kompetenzen verfügen. Dies ermöglicht reichhaltigen sprachlichen Input, differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten und eine stabile sprachliche Basis für den weiteren Sprach- und Schriftspracherwerb.

In diesem Zusammenhang wird häufig das Prinzip „one person – one language“ als Orientierung herangezogen. Dabei spricht jede Bezugsperson bevorzugt eine bestimmte Sprache mit dem Kind. Dieses Modell kann dazu beitragen, sprachliche Strukturen klar zu trennen und dem Kind Orientierung zu bieten. Allerdings sollte es nicht als starre Regel verstanden werden, sondern als flexible Leitlinie, die an die jeweilige Familiensituation angepasst wird.

Entscheidend ist weniger die strikte Trennung der Sprachen als vielmehr ein bewusster, konsistenter und funktionaler Umgang mit ihnen. Während eine unreflektierte und permanente Vermischung von Sprachen insbesondere in frühen Erwerbsphasen zu Unsicherheiten führen kann, unterstützt eine situationsgebundene und kommunikativ sinnvolle Mehrsprachigkeit die Entwicklung differenzierter sprachlicher Kompetenzen.

Die sprachlichen Ressourcen der Familie umfassen dabei nicht nur die verfügbaren Sprachen, sondern auch die Einstellungen der Bezugspersonen zu diesen Sprachen sowie die Art und Weise, wie sie im Alltag gelebt werden. Damit bildet das sprachliche Familienprojekt die zentrale Schnittstelle zwischen sprachlichem Input, emotionaler Sicherheit und Lernmotivation.

## 6.4 Einstellung des Kindes und der Familie

Die Einstellungen des Kindes und seiner Familie gegenüber den verwendeten Sprachen sind eng mit dem sprachlichen Familienprojekt verknüpft und beeinflussen maßgeblich, wie konsequent und unterstützend sprachliche Strategien im Alltag umgesetzt werden. Motivation, emotionale Sicherheit und positive Zuschreibungen gegenüber einer Sprache stellen zentrale Prädiktoren für den Bildungserfolg dar.

Empirische Studien zeigen, dass Kinder erfolgreicher lesen und schreiben lernen, wenn sie eine positive emotionale Beziehung zur Alphabetisierungssprache entwickeln (Dörnyei & Clément 2001). Ebenso beeinflussen familiäre Einstellungen zu Sprachen das Engagement und die Ausdauer im Lernprozess erheblich (De Houwer 2009). Negative Erfahrungen, Unsicherheiten oder geringe Wertschätzung einer Sprache können den Schriftspracherwerb hingegen hemmen – unabhängig vom tatsächlichen sprachlichen Potenzial des Kindes.

Die Theorie der „Family Language Policy“ (Curdt-Christiansen 2009) unterstreicht, dass eine konsistente und bewusst gestaltete familiäre Sprachstrategie stabilisierend wirkt. Ein solches sprachliches Familienprojekt trägt dazu bei, klare Erwartungen zu schaffen, Orientierung zu geben und Lernprozesse zu strukturieren. Gleichzeitig stärkt es die Identifikation des Kindes mit den verwendeten Sprachen und fördert die Bereitschaft, diese aktiv zu nutzen.

Für die Entscheidung über die Alphabetisierungssprache bedeutet dies, dass neben den lautsprachlichen Kompetenzen (vgl. 6.2) und den sprachlichen Ressourcen der Familie (vgl. 6.3) auch

die Frage berücksichtigt werden muss, welche Sprache für das Kind emotional zugänglich, positiv besetzt und im Alltag funktional verankert ist. Eine Sprache, die sowohl im familiären Umfeld unterstützt als auch vom Kind akzeptiert wird, bietet die günstigsten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

## 6.5 Schlussfolgerungen für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Die Wahl der Alphabetisierungssprache sollte nicht von organisatorischen Rahmenbedingungen oder gesellschaftlichen Erwartungen bestimmt werden, sondern von drei miteinander verknüpften Faktoren:

1. Mehrsprachige Kompetenzen des Kindes
  - Verfügt das Kind über stabile lautsprachliche Grundlagen in Deutsch oder Französisch?
  - Bestehen ausgeprägte Kompetenzen in einer für Deutsch oder Französisch verwandten Sprache?
2. Sprachliche Ressourcen und sprachliches Familienprojekt
  - Welche Sprache kann im familiären Umfeld kontinuierlich und qualitativ hochwertig unterstützt werden?
  - Wie sind die Sprachen im Alltag organisiert und funktional eingebettet?
3. Einstellungen, Motivation und emotionale Sicherheit
  - Welche Sprache ist für das Kind positiv besetzt und emotional zugänglich?
  - Welche Sprache wird im Rahmen des familiären Sprachprojekts aktiv getragen?

Diese drei Faktoren stehen in enger Wechselwirkung: Die lautsprachlichen Kompetenzen des Kindes (vgl. 6.2) entfalten ihre Wirkung insbesondere dann, wenn sie durch ein unterstützendes sprachliches Umfeld (vgl. 6.3) sowie durch positive Einstellungen und Motivation (vgl. 6.4) stabilisiert werden.

Obwohl sich Deutsch und Französisch hinsichtlich der Transparenz ihrer Orthographie sowie in grammatischen Strukturen unterscheiden und orthographische Prinzipien unterschiedlich gewichtet sind, spielen diese Unterschiede im Entscheidungsprozess für die Alphabetisierungssprache eine untergeordnete Rolle. Evidenzbasierte phonische und syllabische Methoden sind in beiden Sprachen wirksam und ermöglichen – bei angepasster didaktischer Umsetzung – einen erfolgreichen Schriftspracherwerb unabhängig von der gewählten Sprache.

Die Entscheidung für Deutsch oder Französisch kann daher primär auf Grundlage der individuellen sprachlichen Voraussetzungen des Kindes, der familiären Ressourcen sowie des sprachlichen Familienprojekts getroffen werden. Die Passung zwischen diesen Faktoren ist entscheidend dafür, inwiefern der Schriftspracherwerb nachhaltig unterstützt und erfolgreich gestaltet werden kann.

## 7. Förderkonzept im *Cycle 1*

### 7.1 Leitthese

*Im Cycle 1 werden Luxemburgisch als Kommunikationssprache sowie Deutsch und Französisch im Rahmen des „Éveil aux langues“ und durch vorbereitende Maßnahmen auf die Alphabetisierungssprache spielerisch gefördert. Dieses mehrsprachig ausgerichtete Vorgehen bildet die Grundlage sowohl für eine informierte individuelle Wahl der Alphabetisierungssprache als auch für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.*

### 7.2 Ausgangsbasis im *Cycle 1*: Die Rolle der Sprachen

Empirische Studien und Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik zeigen, dass ein strukturiertes, sprachsensibles Förderkonzept in vorschulischen Einrichtungen zu signifikanten Vorteilen für den späteren Schriftspracherwerb führt (Gogolin et al. 2020; Thordardottir 2011; De Houwer 2009; Cummins 2000).

Der *Cycle 1* nimmt im luxemburgischen Bildungssystem eine Schlüsselrolle ein. Er bildet die sprachliche Grundlage für die spätere Alphabetisierung im *Cycle 2* und stellt zugleich einen institutionellen Raum dar, in dem Kinder vielfältige Sprachkontakte erleben. Angesichts der hohen sprachlichen Heterogenität stehen die Lehrpersonen vor der Aufgabe, mehrere Sprachbereiche gleichzeitig zu berücksichtigen: Luxemburgisch als Kommunikations- und Integrationssprache, Deutsch und Französisch im Hinblick auf die Vorbereitung auf die Alphabetisierung sowie die Erstsprachen der Kinder im Rahmen des „Éveil aux langues“.

Dabei nimmt das Luxemburgische als Kommunikations- und Integrationssprache eine zentrale Rolle ein. Es fungiert als Basissprache der sozialen Interaktion, der Alltagsbewältigung und des Beziehungsaufbaus im *Cycle 1* und erfüllt folgende Funktionen:

- Aufbau von Sicherheit und sozialer Eingebundenheit,
- Entwicklung kommunikativer Routinen,
- Erwerb grundlegender phonologischer und grammatischer Muster,
- Förderung lexikalischer Breite für Alltagssituationen.

Für Kinder, die Luxemburgisch nicht als Familiensprache sprechen, ist dieser kontinuierliche Input entscheidend für den Aufbau alltagsbezogener mündlicher Sprachkompetenzen im Sinne der BICS („Basic Interpersonal Communicative Skills“; Cummins 2000).

Die Vorbereitung auf die Alphabetisierung in Deutsch oder Französisch erfolgt schrittweise und orientiert sich am Entwicklungsstand der Kinder. Sie umfasst insbesondere den Aufbau phonologischer Bewusstheit, die Erweiterung eines grundlegenden Wortschatzes sowie erste Erfahrungen mit Schrift (z. B. Buchstaben-, Zeichen- und Namensübungen).

Am Ende des *Cycle 1* wählen die Eltern die Alphabetisierungssprache ihres Kindes – entweder Deutsch oder Französisch. Die vorbereitenden Aktivitäten berücksichtigen dabei den vorhandenen Zeitrahmen im *Cycle 1.2* und sollen die notwendigen Grundlagen für den Einstieg in die Alphabetisierung sichern, ohne die bestehenden pädagogischen Abläufe oder andere Entwicklungsbereiche zu belasten. Sie bieten eine erste, an den individuellen Rhythmus der Kinder angepasste Annäherung an die gewählte Alphabetisierungssprache.

Im Rahmen des „Éveil aux langues“ werden die Erstsprachen der Kinder gezielt aufgegriffen und wertschätzend in den pädagogischen Alltag integriert. Im Sinne der Forschung zur „Family Language Policy“ (Curdt-Christiansen 2009) und zur Bedeutung von Herkunftssprachen (De Houwer 2009) kann dies beispielsweise erfolgen durch:

- mehrsprachige Begrüßungsrituale,
- Lieder oder Reime in verschiedenen Sprachen,
- Bilderbücher / digitale Hörgeschichten in Familiensprachen,
- Besuche von Eltern oder Gästen, die ihre Sprache vorstellen.

Dies stärkt die sprachliche Identität der Kinder, fördert Vertrauen und unterstützt eine positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Lernen.

Im Folgenden werden einige zentrale Prinzipien eines mehrsprachigen Förderkonzepts für den *Cycle 1* vorgestellt, die diese Ausgangsbedingungen systematisch aufgreifen. In der Publikation „Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. Schritt für Schritt in die Praxis.“ (Schmidt 2021) wird ein solches Konzept anhand von zehn grundlegenden Prinzipien praxisorientiert und detailliert erläutert.

## 7.3 Förderformate im *Cycle 1*: Sprachbildung im Alltag und in geplanten Sequenzen

Die Qualität und Struktur der sprachlichen Interaktion im *Cycle 1* sind entscheidend für die Sprachentwicklung (Mashburn et al. 2008). Es wird zwischen offenen Alltagssituationen und geplanten Aktivitäten mit sprachlichen Lernzielen unterschieden:

- Offene Situationen fördern Spontansprache, lexikalische Erweiterung und kommunikative Flexibilität. Beispiele: Freispiel, Rollenspiele, Bastelaktivitäten, Konfliktlösungen. Lehrpersonen begleiten diese Situationen sprachlich, modellieren sprachliche Strukturen und erweitern die Äußerungen der Kinder.
- Geplante Aktivitäten fördern gezielt Grammatik, phonologische Bewusstheit und Wortschatz. Beispiele: Geschichten erzählen, Nacherzählprojekte, Rollen- und Dialogspiele, Sprachlernspiele, Reime und Lieder in Luxemburgisch, Deutsch oder Französisch. Geschlossene Formate legen den Fokus bewusst auf Sprache und ermöglichen die Einführung klarer sprachlicher Zielstrukturen.

## 7.4 Monolinguale und multilinguale Situationen im Gleichgewicht

Mehrsprachige Förderung folgt international anerkannten Prinzipien (García & Wei 2014; De Houwer 2009). Im *Cycle 1* wird bewusst zwischen monolingualen und multilingualen Phasen gewechselt:

- Monolinguale Situationen („one language only“)

In monolingualen Phasen steht eine Sprache im Fokus, wodurch Kinder gezwungen sind, sich in dieser Sprache zu äußern (vgl. Porter et al. 2023). Sie sind unverzichtbar für:

- den sicheren Aufbau phonologischer Muster
- die Entwicklung grammatischer Strukturen
- die Festigung einer stabilen Basis in Luxemburgisch

Eowyn Crisfield (2020) betont: „Monolingual situations – this is what your children need. They need time with people who speak the minority language only, and activities that ONLY happen in this language.“

Praktische Umsetzung:

- eine Person wendet sich in bestimmten Situationen in nur einer Sprache an die Kinder
- Handpuppen sprechen nur eine Sprache
- Lese-Ecken in einer bestimmten Sprache
- festgelegte Zeitabschnitte, in denen eine Sprache im Fokus steht
- Multilinguale Situationen

In multilingualen Aktivitäten werden mehrere Sprachen bewusst parallel eingesetzt. Sie fördern:

- Sprachbewusstheit
- metakognitive Strategien
- positive Haltung zur Mehrsprachigkeit
- Transferfähigkeiten (Cummins' Interdependenzhypothese)

Formate:

- Translanguaging-Phasen, in denen alle verfügbaren Sprachressourcen bewusst genutzt werden
- bewusstes Sprachvergleichen („Wie heißt das auf Französisch?“)
- offene Interaktionen, in denen Kinder alle Sprachressourcen nutzen
- Projekte, in denen mehrere Sprachen sichtbar nebeneinander eingesetzt werden

Ein pädagogisch ausgewogenes Verhältnis zwischen mono- und multilingualen Situationen ist entscheidend.

## 7.5 Modellierungstechniken und Qualität der Interaktion

Die Qualität der sprachlichen Interaktion ist der wichtigste Faktor für erfolgreiche Sprachentwicklung im Vorschulalter (Hoff 2018, Mashburn et al. 2008).

Sprachsensibles Lehrerverhalten ist entscheidend für den Lernerfolg:

### 1. Korrekatives Feedback

Äußerungen des Kindes werden korrekt zurückgespiegelt, ohne als ausdrückliche Korrektur markiert zu werden:

- K: „E Kaz.“
- E: „Eng Kaz. Du hues eng Kaz. Eng léif Kaz hues du.“

### 2. Expansion

Kinderäußerungen werden erweitert:

- K: „Ech Tiger hunn!“
- E: „Du hues en Tiger. An de Jérôme weess, wat en Tiger ass, oder?“

### 3. Lexikalische Brücken zwischen Sprachen

Verknüpfungen zwischen Sprachen werden hergestellt:

- E: „Tiger – tigre, dat ass bal d'nämmlecht.“
- E: „Haus – house: Héiers du, dat kléngt ganz änlech?“

### 4. Einladung zur Metasprache

Kurze Reflexionsmomente über Sprachen werden eingebaut:

- E: „Op Franséischen heescht dat esou ...“
- E: „Am Lëtzebuergeschen soe mir ...“
- E: „Je mange, tu manges, il mange, einfach, am Lëtzebuergeschen mussen mer oppassen: Ech iessen, du äss, hien ässt.“

Diese Interaktionen fördern sowohl Sprachkompetenz als auch Sprachbewusstheit.

## 7.6 Schlussfolgerung für den luxemburgischen Kontext und die Reform „ALPHA“

Der *Cycle 1* stellt im luxemburgischen Bildungssystem einen zentralen pädagogischen Gestaltungsraum dar, in dem die Umgebungssprache Luxemburgisch im Zentrum aller Aktivitäten steht und die sprachlichen Voraussetzungen für den späteren Schriftspracherwerb angebahnt werden. Vor dem Hintergrund hoher sprachlicher Heterogenität erfordert dies ein Förderkonzept, das sowohl strukturierend als auch ressourcenorientiert ausgerichtet ist.

Mit der neuen Gesetzeslage und dem bereits ausgearbeiteten Curriculum sind zentrale Voraussetzungen geschaffen, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Das vorgestellte Förderkonzept verbindet dabei wissenschaftlich fundierte Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik mit den spezifischen Anforderungen des luxemburgischen Kontexts:

- Luxemburgisch wird als stabile Kommunikations- und Integrationssprache konsequent vermittelt und bildet die Grundlage für soziale Teilhabe und sprachliche Sicherheit.
- Deutsch und Französisch werden vorbereitend auf die Alphabetisierung eingeführt.
- Familiensprachen werden punktuell und wertschätzend integriert, wodurch Identitätsentwicklung, Motivation und Sprachbewusstheit gestärkt werden.
- Offene Alltagssituationen und geplante Sprachlernsequenzen stehen in einem ausgewogenen Verhältnis und ermöglichen sowohl spontane Sprachverwendung als auch gezielte sprachliche Förderung.
- Monolinguale und multilinguale Phasen werden bewusst eingesetzt, um einerseits stabile sprachliche Strukturen aufzubauen und andererseits Transfer, Metasprache und positive Mehrsprachigkeitserfahrungen zu fördern.
- Sprachinteraktionen zeichnen sich durch modellierendes, reflektierendes und sensibles Lehrerverhalten aus, das als zentraler Qualitätsfaktor frühkindlicher Sprachbildung gilt.

Ein solches integrierte Vorgehen schafft verlässliche sprachliche Grundlagen für den Schriftspracherwerb im *Cycle 2*, ohne eine frühe Festlegung auf eine bestimmte Alphabetisierungssprache zu erzwingen. Die Entscheidung für Deutsch oder Französisch kann somit auf der Basis der individuellen sprachlichen Voraussetzungen, Ressourcen und Motivation des Kindes sowie seines familiären Umfelds getroffen werden.

Die Reform „ALPHA“ greift diese Prinzipien auf und führt sie konsequent weiter, indem es den Übergang vom *Cycle 1* in den *Cycle 2* als kontinuierlichen, sprachlich begleiteten Prozess versteht. Damit leistet die Reform einen wesentlichen Beitrag zur Reduktion früher Bildungsungleichheiten und stärkt die Chancen aller Kinder auf eine erfolgreiche Alphabetisierung – unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage.

## Schlusswort

Luxemburg ist durch ein ausgeprägt mehrsprachiges Umfeld geprägt, in dem Kinder früh mit mehreren Familiensprachen, Luxemburgisch als Integrationssprache sowie Deutsch und Französisch als Bildungssprachen in Kontakt kommen. Diese komplexe sprachliche Ausgangslage stellt besondere Anforderungen an das Bildungssystem, da die frühkindliche Sprachentwicklung eine zentrale Grundlage für soziale Integration, spätere Alphabetisierung und schulischen Erfolg bildet.

Für Kinder ist es besonders förderlich, wenn sie über solide lautsprachliche Kompetenzen in einer der beiden Alphabetisierungssprachen oder in einer typologisch verwandten Sprache verfügen. Empirische Befunde zeigen, dass insbesondere phonologische Bewusstheit, Wortschatz und grammatische Kenntnisse in der Alphabetisierungssprache zentrale Prädiktoren für den Lese- und Schreiberfolg sind. Kinder mit Kompetenzen in verwandten Sprachen profitieren zudem von crosslingualen Transfereffekten, bei denen sprachliche Strukturen, lexikalische Ressourcen und orthographische Prinzipien auf die Alphabetisierungssprache übertragen werden können. Diese Effekte sind besonders ausgeprägt zwischen typologisch nahen Sprachen, etwa anderen germanischen Sprachen und Deutsch oder zwischen anderen romanischen Sprachen und Französisch.

Die Reform „ALPHA“ berücksichtigt diese sprachliche Diversität in Luxemburg und erhöht den Anteil der Kinder, deren sprachliche Voraussetzungen eine erfolgreiche Alphabetisierung begünstigen. Rund 43 % der Kinder verfügen über eine romanisch orientierte Familiensprache, etwa 40 % über eine überwiegend germanische. Durch gezielte Fördermaßnahmen im *Cycle 1* wird Luxemburgisch als Kommunikationssprache gefestigt, während Deutsch und Französisch frühzeitig und spielerisch eingeführt werden. Monolinguale und multilinguale Förderformate sowie interaktive Modellierungstechniken schaffen die Grundlage für eine Sensibilisierung auf die Alphabetisierungssprache und liefern Hinweise für die Wahl der geeigneten Alphabetisierungssprache.

Darüber hinaus zeigt die vorliegende Arbeit, dass die Alphabetisierungskonzepte sowohl hinsichtlich der deutschen als auch der französischen Sprache – trotz unterschiedlicher orthographischer Transparenz und sprachstruktureller Besonderheiten – auf vergleichbaren evidenzbasierten phonologischen und syllabischen Alphabetisierungsansätzen beruhen. Graphem-Phonem-Korrespondenzen werden systematisch vermittelt, und Silben fungieren in beiden Sprachen als zentrale Verarbeitungseinheit. Methodische Unterschiede zwischen den beiden Alphabetisierungspfaden sind daher für die Orientierungsentscheidung von nachgeordneter Bedeutung.

Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass Alphabetisierung in Luxemburg besonders dann erfolgreich verlaufen kann, wenn sie an die individuellen sprachlichen Kompetenzen der Kinder anknüpft. Kindern mit gut entwickelten lautsprachlichen Fähigkeiten in Deutsch oder Französisch oder in typologisch verwandten Sprachen werden laut Forschung höhere Lernerfolge zugesprochen. Die kommenden Jahre nach der landesweiten Implementierung der Reform „ALPHA“ werden zeigen, inwieweit sich diese Befunde auch empirisch im luxemburgischen Bildungssystem bestätigen lassen.

## Literatur

- Barking, M., Backus, A., Mos, M. (2022). Similarity in Language Transfer - Investigating Transfer of Light Verb Constructions from Dutch to German. *Journal of Language Contact*, 15 (1), 198-239.
- Bassano, D. (2000). *Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar*, Cambridge University Press.
- Baugh, A. & Cable, Th. (2013). *A History of the English Language*. Routledge.
- Binaoui, A., Moubtassime, M., Belfakir, L. (2023). The Impact and Effectiveness of the Syllable-based Reading Approach on Moroccan Pupils' Reading Competency. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 15 (2), 26–39.
- Blanquer, J.-M. (2018). *Recommandations pour l'enseignement de la lecture*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Bredel, U., Fuhrhop, N., Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Francke Verlag.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press.
- Buac, M., Gross, M., Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57 (5), 1804–1816.
- Bundesministerium Bildung, Bundesgesetz für die Republik Österreich (2018). *Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik*.
- Bushati, B., Krammer, G., Dorner, M., Schmölzer-Eibinger, S. (2023). Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*. Springer Verlag.
- Castles, A., Rastle, K., Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19 (1), 5–51.
- Catach, N. (1995). *Dictionnaire historique de l'orthographe française*. Larousse.
- Clahsen, H. (1991). *Child language and developmental dysphagia*. John Benjamins Publishing Company.
- Crisfield, E. (2020). Blog-Artikel, "The Importance of Monolingual Situations for Bilingualism – on raising bilingual children". [onraisingbilingualchildren.com](https://onraisingbilingualchildren.com).
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in the UK. *Language Policy*, 8, 351–375.
- De Angelis, G. (2007). Third or additional language acquisition. *Multilingual Matters*.
- De Houwer, A. (2009). *An introduction to bilingual development*. Multilingual Matters.

- Deacon, S.H., Desrochers, A., Levesque, K. (2017). Learning to read French. In: L. Verhoeven & Ch. Peretti (Hrsg.). Learning to read across languages and writing systems, 243-269. Cambridge University Press.
- Deauvieu, J., Gioia, P. (2023). Pratiques enseignantes et inégalités scolaires à l'entrée dans l'écrit. Collège de France.
- Deutscher Bundestag (2016). Elfter Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland.
- Dörnyei, Z., Clément R. (2001). Motivational Characteristics of Learning Different Target Languages: Results of a nationwide survey. In: Z. Dörnyei, Z. & R. Schmidt (Hrsg.). Motivation And Second Language Acquisition, 399–433. Routledge.
- Duncan, L. G., Casalis, S., & Colé, P. (2009). Early metalinguistic awareness of derivational morphology: Observations from a comparison of English and French. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 405–440.
- Edustat (2024). Enseignement fondamental. <https://edustat.lu/fr/statistiques/statistiques-globales/enseignement-fondamental/qui-sont-les-eleves>.
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167–188.
- Ehri, L. (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: Ch. A. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (Hrsg.). Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages, 237-269. Routledge.
- Engel, P., Fricke, S., Wealer, C. (2020). Effects of an early literacy intervention for linguistically diverse children: A quasi-experimental study. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 569854.
- Ennemoser, M., Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 198 – 219.
- Ernst Klett Verlag (2013). deutsch.kompetent 5/6. Fördermaterial Rechtschreiben. Diagnostizieren, differenzieren, fördern. Kopiervorlagen.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. (2008). Orthographier. Presses Universitaires de France.
- Fischer, O. (2007). Morphosyntactic Change: Functional and Formal Perspectives. Oxford University Press.
- García, O., Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S., Rauch, D. (2020) (Hrsg.). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Springer VS.
- Goigoux, R. (2016). Lire et Écrire : Synthèse du rapport de recherche sous la direction de R. Goigoux. Université de Lyon.
- Goswami, U., Bryant, P. (2016). Phonological skills and learning to read. Psychology Press & Routledge Classic Editions.

- Hoff, E. (2018). Bilingual development in children of immigrant families. *Child Development Perspectives*, 12.2, 80-88.
- Hogg, R. & Denison, D. (2006) (Hrsg.). *A History of the English Language*. Cambridge University Press.
- Hornung, C., Kaufmann, L. M., Ottenbacher, M., Weth, C., Wollschläger, R., Ugen, S., Fischbach, A. (2023). Early childhood education and care in Luxembourg: Attendance and associations with early learning performance. LUCET.
- Hulme, Ch., Melby-Lervåg, M. (2015). Educational interventions for children's learning difficulties. In: A. Thapar, D. S. Pine, J. F. Leckman, St. Scott, M. J. Snowling, E. Taylor (Hrsg.). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (6th ed.), 533–544. John Wiley & Sons.
- Janson, T. (2010). *Eine kurze Geschichte der Sprachen*. Spektrum.
- Jarvis, Sc., Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Katz, L., Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. In: R. Frost, L. Katz (Hrsg.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. 67-84. Elsevier North Holland Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1–44.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. McGraw-Hill.
- Lightbown, P.M. (1985): Structure and variation in child language. In: D.I. Slobin (Hrsg.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Vols. 4-5, 1-97. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lindner, J.A. (2024). Rezeptive Sprachfähigkeiten zu Schulbeginn und deren Einfluss auf die Lesekompetenz am Ende des ersten und vierten Schuljahres. *Didaktik Deutsch*, 57, 45–68.
- Lindner, J.A. (2025). Sprachproduktive Fähigkeiten und deren Auswirkungen auf Lese- und Rechtschreibkompetenzen bei neu zugewanderten Kindern am Übergang vom Vorkurs Deutsch in den Regelunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 30 (1), 51-77.
- Lorenz, A. (2024). *Vokale im Zweitschifterwerb des Französischen. Empirische Untersuchungen im Deutsch-Französischen Grundschulkontext*. Dissertation. Uni Leipzig, Uni Luxemburg.
- MacSwan, J., Rolstad, K. (2005). Modularity and the Facilitation Effect: Psychological Mechanisms of Transfer in Bilingual Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27 (2), 224-243.
- Marie, L. (2024). *Mon répertoire des régularités orthographiques*. L'atelier de l'orthophoniste.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79 (3), 732–749.
- Ministère de l'éducation nationale (2015). *La maîtrise de la langue française : un plan d'action global*. [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).
- Menje (2025). *Plan d'études de l'enseignement fondamental*.

- Mossé, F. (1967), *A History of French Influence on English*. Blackwell.
- Müller, A., & Hulk, A. (2001). Crosslinguistic Influence in Bilingual Language Acquisition: Italian and French as recipient languages. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 4 (1), 1-21.
- Müller, B., Richter, T., Karageorgos, P., Krawietz, S. & Ennemoser, M. (2017). Effects of a syllable-based reading intervention in poor-reading fourth graders. *Journal of Learning Disabilities*, 50 (4), 424–435.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. U.S. Government Printing Office.
- Naumann, J. (2015). Orthographietransparenz und Erwerbsverläufe. *Journal für Schulentwicklung*, 10 (3), 45-60.
- Naumann, C. L. (2015). Die Architektur der Schrift im Deutschen ist asymmetrisch. Was bedeutet das für den Erwerb? In: N. Kruse & A. Reichardt (Hrsg.). *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule*, 67–79. Erich Schmidt Verlag.
- NICHHD – National Institute of Child Health and Human Development (Phase II, 1995-1999). NICHHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD). <https://www.icpsr.umich.edu/web/DSDR/studies/21941>
- Paradis, J. (2019). English Second-Language Acquisition from Early Childhood to Adolescence: The Role of Age, First Language, Cognitive, and Input Factors. In: M. M. Brown, B. Dailey (Hrsg.), *Proceedings of the 43rd Boston University Conference on Language Development*, 11-26. Cascadilla Press.
- Parisse, C., Le Normand, M. T. (2000). Automatic disambiguation of morphosyntax in spoken language corpora. In: *Behavior Research Methods: A Journal of the Psychonomic Society, Inc*, 32(3), 468-481.
- Peereman, R., Sprenger-Charolles, L., Messaoud-Galusi, S. (2013). The contribution of morphology to the consistency of spelling-to-sound relations: A quantitative analysis based on French elementary school readers. *L'Année Psychologique*, 113(1), 3-33
- Peereman, R., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: distributional characteristics of grapheme–phoneme mappings, and infralexical and lexical units in child-directed written material. *Behavior Research Methods*, 39 (3), 579-589.
- Peereman, R., & Content, A. (1997). Orthographic and phonological neighborhoods in naming: Not all neighbors are equally influential in orthographic space. *Journal of Memory and Language*, 37, 382-410.
- Peereman, R., & Content, A. (1998). Orthographic inconsistency and reading in French. *Reading and Writing*, 10, 141–163.
- Porter, S.I. & Castillo, M.S. (2023). The Effectiveness of Immersive Language Learning: An Investigation into English Language Acquisition in Immersion Environments versus Traditional Classroom Settings. *Research Studies in English Language Teaching and Learning* 1 (3), 155-165.

- Prévost, P. (2009). *The Acquisition of French: The Development of Inflectional Morphology and Syntax in L1 Acquisition, Bilingualism, and L2 Acquisition*. John Benjamins Publishing Company.
- Reber, K. (2023). *Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Reber, K. (2020). *Richtig schreiben lernen – Rechtschreiben von Anfang an*. [https://karin-reber.de/wp-content/uploads/2020/04/richtigschreibenlernen\\_tipps\\_gastvortraglm\\_u\\_download.pdf](https://karin-reber.de/wp-content/uploads/2020/04/richtigschreibenlernen_tipps_gastvortraglm_u_download.pdf)
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters LTD.
- Röber-Siekmeier, Chr. (2011). *Schrifterwerb*. In: K. Knapp, G. Antos, M. Becker-Mrotzek, A. Deppermann, S. Göpferich, J. Grabowski, M. Klemm & Cl. Villiger (Hrsg.). *Angewandte Linguistik, Ein Lehrbuch*, 2. Aufl., 5–25. A. Francke.
- Rothman, J. (2011). *L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model*. *Second Language Research*, 27 (1), 107–127.
- Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. In: S.B. Neuman, D.K. Dickinson (Hrsg.). *Handbook of early literacy research*, 97–110. Guilford Press.
- Scheele, A.F., Leseman, P.P.M., Mayo, A.Y. (2010). *The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency*. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
- Schmidt, M. (2021). *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. 2. Aufl., Reinhardt.
- Schmidt, M. (2018). *Kinder in der Kita mehrsprachig fördern. Schritt für Schritt in die Praxis*. Reinhardt.
- Seymour, P., Aro, M., Erskine, J. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. *British Journal of Psychology*, 94 (2), 143–174.
- Share, D.L. (2008). *On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography*. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 584-615.
- Share, D.L. (1995). *Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition*. *Cognition*, 55 (2), 151–218.
- Slavin, R., Cheung, A. (2005). *A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners*. *Review of Educational Research*, 75 (2), 247–284.
- Snow, C. E., Burns, M. S., Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Sonnleitner, P., Krämer, C., Gamo, S., Reichert, M., Keller, Fischbach, A. (2021). *Neue längsschnittliche Befunde aus dem nationalen Bildungsmonitoring ÉpStan in der 3. und 9. Klasse: Schlechtere Ergebnisse und wirkungslose Klassenwiederholungen*. In: *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021*, 109–115. Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET); Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT); Universität Luxemburg (UL).

- Sprenger-Charolles, L., Desrochers A., Gentaz, E. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue Française*, 199 (3), 51–67.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. S., Béchennec, D., Serniclaes, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84 (3), 194–217.
- Störig, H-J. (2002): Abenteuer Sprache. dtv.
- Stuart, M., Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30 (2), 139-181.
- Thomé, G., Siekmann, K. (2011). Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie: Ergebnisse einer neuen 100000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, G. (Hrsg.). *Legasthenie und Dyskalkulie. Stärken erkennen - Stärken fördern*. Winkler, 51-64.
- Thomé, G. (2019). *Deutsche Orthographie. Historisch, systematisch, didaktisch: Grundlagen der Wortschreibung* (2. Aufl.). isb-Fachverlag.
- Thomé, G., Thomé, D. (2023). *Professionelles Wissen über Rechtschreibung für Schule und Förderung* (2. Aufl.). isb-Fachverlag.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 32 (3), 699–724.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Tracy, R. (2002). Growing (clausal) roots: All children start out (and remain) multilingual. *Linguistics* 40 (4). 653–686.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and Quality of Language Input in Bilingual Language Development. In: E. Nicoladis, S. Montanari (Hrsg.). *Lifespan perspectives on bilingualism*, 136-196. Radboud Repository. <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/150237/1/150237.pdf>
- Wealer, C., Fricke, S., Loff, A., Engel, P. (2022). Preschool predictors of learning to read and spell in an additional language: A two-wave longitudinal study in a multilingual context. *Reading and Writing*, 35 (5), 1265–1288.
- Wealer, C., Fricke, S., Engel, P. (2024). Exploring cross-language transfer among children in multilingual education: a longitudinal study in Luxembourg. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (3), 415–430. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2024.2433143>
- Vogelzang, M., Tsimpli, I. M., Balasubramanian, A., Panda, M., Alladi, S., Reddy, A., Marinis, T. (2024). Effects of mother tongue education and multilingualism on reading skills in the regional language and English in India. *TESOL Quarterly*, 59 (1), 448–485. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.3326>
- Ziegler, J. C., Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131 (1), 3–29.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Coltheart, M. (2000). The DRC model of visual word recognition and reading aloud: An extension to German. *European Journal of Cognitive Psychology*, 12 (3), 413–430.

[https://www.researchgate.net/publication/228694438\\_The\\_DRC\\_model\\_of\\_visual\\_word\\_recognition\\_and\\_reading\\_aloud\\_An\\_extension\\_to\\_German](https://www.researchgate.net/publication/228694438_The_DRC_model_of_visual_word_recognition_and_reading_aloud_An_extension_to_German)