

Forschungsschwerpunkt

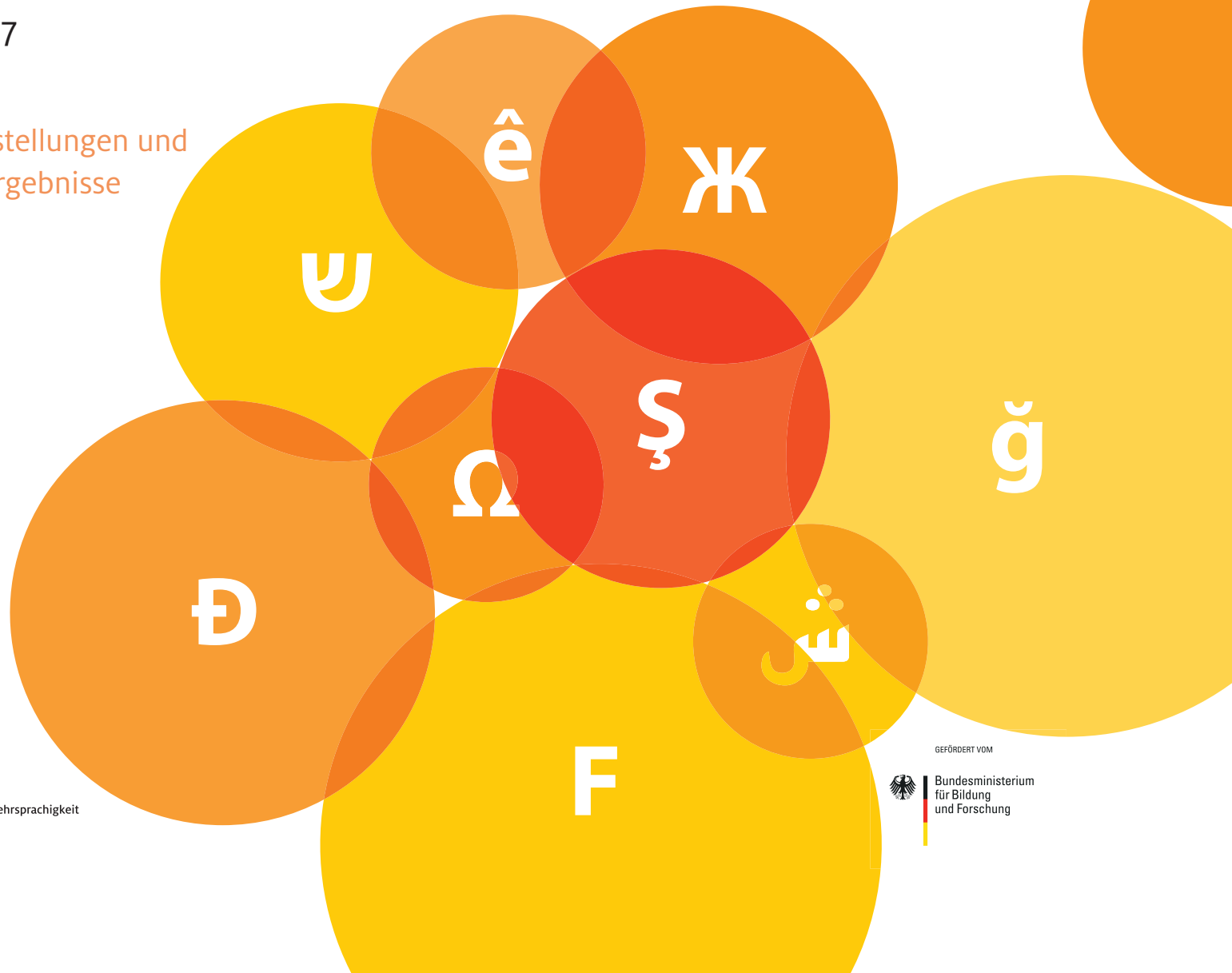
Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit

2013–2017

Projektvorstellungen und
Zwischenergebnisse



Forschungsschwerpunkt
sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Impressum

Copyright © Hamburg, 2017

Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Universität Hamburg, Institut für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

kombi@uni-hamburg.de

www.kombi-hamburg.de

KONZEPTION UND REDAKTIONELLE BEARBEITUNG

Dr. Sarah Mc Monagle (KoMBi), Antje Hansen (KoMBi)

STAND Januar 2017

DRUCK Universitätsdruckerei, Uni-Hamburg

GESTALTUNG Sebastian Vollmar & Pauline Altmann,
Berlin

Der Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit ist Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der Empirischen Bildungsforschung und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Vorwort

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser, der Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit und die dazugehörige Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung (KoMBi) werden seit 2013 vom Ministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Mit dieser Broschüre informieren wir über Zwischenergebnisse der Forschung im Schwerpunkt. Ziel ist es, das Wissen über sprachliche Entwicklung und Bildung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu erhöhen. Mehrsprachigkeit in Deutschland hat viele Ursachen; eine wichtige ist Migration. Es leben Menschen aus ca. 190 Herkunftsstaaten im Land – also aus beinahe allen Staaten der Welt.

Was aber sind die Konsequenzen mehrsprachigen Aufwachsens und Lebens für (nicht nur sprachliche) Entwicklung, Erziehung und Bildung? Darüber war bis dato wenig bekannt. Vorliegende Forschung wendet sich hauptsächlich dem Kindesalter zu – wie es mit der Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Verlauf der Bildungskarriere weitergeht, ist hingegen wenig erforscht. Bisherige Forschung nahm vor allem die Entwicklung von zwei Sprachen in den Blick. Wie aber Sprachentwicklung vonstattengeht, wenn drei, vier oder mehr Sprachen beteiligt sind, stand nicht im Fokus. Das jedoch ist die reale sprachliche Lage einer zunehmenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Für sie alle ist selbstverständlich Deutsch eine wichtige Sprache des alltäglichen Lebens und der Bildung. Zudem erlernen alle Kinder in der Schule eine erste Fremdsprache – zu-

meist Englisch. Für eine zunehmende Zahl von Kindern, kommt eine zweite Fremdsprache hinzu. Und ebenfalls wachsend ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen (meist jener, die aus einer Familie mit Migrationshintergrund stammen), die mit mehr als einer Sprache aufwachsen und leben.

Der Forschungsschwerpunkt, unterstützt von KoMBi, vereint zwölf Projekte an verschiedenen deutschen Universitäten, die sich vorgenommen haben, Beiträge zur Klärung der offenen Fragen zu leisten. Sie untersuchen zum Beispiel, welche Sprachlernbiographien, Lernsettings, Sprachförderkonzepte und Sprachlernstrategien sich günstig oder hemmend auf die Entwicklung von Mehrsprachigkeit auswirken.

Die Ergebnisse der Forschung im Schwerpunkt sollen nicht nur das wissenschaftliche Wissen zu den offenen Fragen erhöhen. Vielmehr ist es ein Ziel, auch Grundlagen für das Handeln in der Bildungspraxis zu liefern. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob und wie die Potenziale, die in der Mehrsprachigkeit liegen, für das Lernen von Sprachen (einschließlich der deutschen) und fachlichen Inhalten genutzt werden können. Auch die Lehrerbildung kann von den Ergebnissen profitieren.

Im Folgenden werden die Projekte und ihre Ergebnisse in aller Kürze dargestellt.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme und anregende Lektüre – Ihr KoMBi-Team

Ingrid Gogolin – Antje Hansen – Sarah Mc Monagle



© Stefan Lenz
– Fotolia.com



Inhaltsverzeichnis

- 1 Vorwort
- 3 Übersicht über Stand und Zwischenergebnisse des Forschungsschwerpunkts Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit
- 10 Forschungslandkarte
- 14 **BiPeer** – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning
- 18 **IMe** – Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht
- 22 **IMKi** – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen
- 28 **MEG-SKoRe** – Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englisch-erwerb in der Grundschule
- 32 **Mehrschriftlichkeit** – Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren
- 36 **MEZ** – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf
- 40 **MIKS** – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Eine Interventionsstudie in Grundschulen
- 44 **MuM-Multi** – Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit
- 48 **Russische & polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht**
- 52 **SchriFT** – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen
- 58 **SimO** – Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe
- 62 **Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit** – Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht
- 68 **KoMBi** – Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung

Übersicht über Stand und Zwischenergebnisse des Forschungsschwerpunkts *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*

Bisherige Forschung, die den Zusammenhang von Migration, Mehrsprachigkeit und Bildung untersucht, kommt zu widersprüchlichen Ergebnissen:

Einerseits wird durch die großen Schulleistungsvergleichsstudien nahegelegt, dass Mehrsprachigkeit, festgemacht am Sprechen einer anderen Sprache als Deutsch im Elternhaus, ein Risiko für den Bildungserfolg darstellt – insbesondere, wenn Kinder aus Familien stammen, die unter ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen leben. Dies ist in Familien mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich oft der Fall.

Andererseits zeigte sich jedoch auch, dass Rückstände in der Lesekompetenz auch bei denjenigen Schüler(inne)n nachgewiesen werden können, die in der Familie überwiegend Deutsch sprechen. Im internationalen Vergleich wird zudem deutlich, dass es Bildungssysteme gibt, in denen es sich nicht negativ auf die Bildungskarriere auswirkt, wenn im Elternhaus andere Sprachen als die Schulsprache gesprochen werden. Zudem liegen Studien vor, die zu dem Schluss kommen, dass mehrsprachiges Aufwachsen und Leben förderliche Konsequenzen für das Lernen

mit sich bringt. Solche wurden für die Sprachaneignung im engeren Sinne gefunden, aber auch für andere – vor allem kognitive – Anforderungen des Lernens. Die Vorteile blieben auch unter Kontrolle relevanter Einflussfaktoren sichtbar, wie z. B. der sozialen Lage der Familien.

Die Forschungsprojekte des Schwerpunkts *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* setzen an dieser Gemengelage vorliegender Forschungsergebnisse an. Sie haben sich vorgenommen, Wissenslücken zu schließen und Ergebnisse zu erzielen, auf deren Grundlage es gelingen kann, die Potenziale der Mehrsprachigkeit im Bildungsprozess besser zu nutzen und die gleichfalls vorhandenen Risiken zu verringern.

Eine verbindende Perspektive dabei ist es, das Konzept einer ›erfolgreichen Mehrsprachigkeit‹ theoretisch, empirisch fundiert und mit Relevanz für die Praxis weiterzuentwickeln. Der ›Erfolg‹ der Mehrsprachigkeit bemisst sich hier an der Teilhabe an Bildung. Als bildungsrelevante Mehrsprachigkeit wird im Schwerpunkt Sprachhandlungsfähigkeit verstanden, die komponiert ist aus:

- a. der allgemeinen Verständigungssprache Deutsch, so dass diese Sprache in allen Bereichen der Bildung zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten genutzt werden kann.
- b. dem sprachlichen Wissen und Können, das alle Kinder und Jugendlichen in mindestens einer, in vielen Fällen aber auch weiteren Fremdsprachen gewinnen, die in der Schule und in anderen Bildungsinstitutionen gelehrt und gelernt werden.
- c. dem sprachlichen Wissen und Können, das Kinder und Jugendliche besitzen, die in der Familie andere Sprachen als das Deutsche oder neben der deutschen alltäglich nutzen – also den Herkunftssprachen, die durch Migration nach Deutschland gebracht werden.

Dabei werden von den Schwerpunktprojekten folgende Bereiche bearbeitet:

- Sprachentwicklung über den Verlauf der Bildungsbiographie. Hier geht es um Untersuchungen der sprachlichen Entwicklung von Kindern in Bildungsinstitutionen – vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe I und den Übergang in die Sekundarstufe II oder die berufliche Bildung. Insbesondere die späteren Stationen im Bildungsverlauf und der Übergang in den Beruf wurden in der bisherigen Forschung kaum in den Blick genommen.
- Grundlegende Anforderungen an die Entwicklung von Literalität im Kontext der Mehrsprachigkeit. Hier geht es beispielsweise darum, Alternativen oder Ergänzungen zur üblichen Förderung der Lesefähigkeit zu entwickeln und ihr Erfolgspotenzial zu ermitteln.

- Funktionen und Wirkungen einer Einbeziehung der Herkunftssprachen in Lehr- und Lernprozesse. In diesen Vorhaben wird vor allem die Frage geprüft, ob und unter welchen Bedingungen sich eine Einbeziehung der Herkunftssprachen positiv auf das fachliche Lernen auswirkt.
- Besondere Potenziale Mehrsprachiger. Hier werden Forschungsergebnisse aufgegriffen und in bildungspraktischen Kontexten überprüft, die zu den Vorteilen der Mehrsprachigkeit vorliegen – zum Beispiel mit Blick auf die systematische Nutzung metasprachlicher Fähigkeiten zur Unterstützung von Lernprozessen.
- Gestaltungsmerkmale von Bildungsinstitutionen und ihre Entwicklung, von denen eine förderliche Wirkung auf sprachliche Fähigkeiten und Bildungserfolge im Mehrsprachigkeitskontext erwartet werden kann.

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die bisherigen Ergebnisse der Schwerpunktprojekte. Dabei handelt es sich um einen Bericht aus der Forschungswerkstatt: Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Publikation hat noch keines der Projekte seine Arbeit vollständig abgeschlossen. Detailliertere Darstellungen und Berichte über den weiteren Verlauf der Projekte finden sich in den ausführlichen Selbstportraits auf der Website des Schwerpunkts: www.kombi-hamburg.de.

Übersicht über den bisherigen Stand und Erträge der Schwerpunktprojekte

Forschungsmethoden und Instrumente

Zu den bedeutenden Erträgen der Forschung im Schwerpunkt gehört die Weiterentwicklung von Forschungsmethoden und Instrumenten für die Mehrsprachigkeitsforschung. In ihren Untersuchungen entwickeln die Projekte Instrumente weiter, die sich für eine angemessene Erfassung von Einflussfaktoren auf Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit eignen. Ein Beispiel ist die Erfassung familialer Sprachpraxis in Migrantenfamilien. Diese lässt sich mit den üblicherweise verwendeten dichotomisierenden Kategorien (»überwiegend Deutsch«/ »überwiegend Herkunftssprache«) nicht angemessen abbilden, so dass darauf basierende Interpretationen oft irreführend sind.

Von großer Bedeutung ist die Pionierarbeit, die im Hinblick auf Instrumente zur Erfassung von Sprachstand in verschiedenen Herkunftssprachen und in langzeitlicher Perspektive geleistet wird. Solche Instrumente bilden eine Grundvoraussetzung dafür, Mehrsprachigkeit und ihre Entwicklung überhaupt verfolgen zu können. Erforderlich ist es, dass die Verfahren sprachübergreifende Vergleiche erlauben. Erprobte Prototypen für solche Instrumente liegen nun erstmals für Deutsch und relevante Herkunftssprachen vor und können in weiterer Forschung eingesetzt werden.

Inhaltliche Erträge

Auswirkungen der Nutzung von Mehrsprachigkeit

a) im Sprach- und Fachunterricht

Eine Leitfrage der Arbeiten in diesem Bereich ist, welche Auswirkungen der Einbezug von Herkunftssprachen im Fachunterricht auf die Aneignung von Fachinhalten und die fachsprachliche Kompetenz im Deutschen und in den Herkunftssprachen hat. Hier wurden Formen des Einbezugs von Herkunftssprachen in den Fachunterricht und Formen der Kooperation des Fachunterrichtes mit dem Herkunftssprachenunterricht untersucht.

Es konnte gezeigt werden, dass eine mehrsprachige Förderung, also eine Förderung im Fachunterricht, die Herkunftssprachen zulässt und gezielt zweisprachig unterstützt, zu fachlichen Leistungszuwächsen führt. Für Lernende mit guten herkunftssprachlichen Kompetenzen lässt sich sogar die Tendenz nachweisen, dass sie von einer zweisprachigen Förderung mehr profitieren als von einer einsprachig deutschen.

Dieser Nutzen scheint sich auch in den Fällen zu ergeben, in denen Schüler(innen) erst relativ spät in ihrer Bildungsbiographie die Erfahrung machen, dass ihre Herkunftssprachen wertgeschätzt und als Ressource für das Lernen genutzt werden.

Es zeigte sich weiterhin, dass durch eine Koordinierung des Herkunftssprachenunterrichts (am Beispiel von Türkisch) mit dem Fachunterricht Transferleistungen vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt möglich sind und dass grundlegende Fähigkeiten, die in einem Fach erworben wurden, auf andere Fächer übertragen werden können – beispielsweise die Fähigkeit zum Verfassen fachspezifischer Textsorten.

Zudem liegen Hinweise darauf vor, dass die Förderung spezifischer Strategien der Verbesserung von Schreibfähigkeit im Deutschen auch Rückwirkungen auf herkunftssprachliche Schreibfähigkeiten hat: Schüler(innen), die nach entsprechender Intervention im Deutschen bessere Texte schreiben, produzieren im Verhältnis auch im Türkischen bessere Texte. Die verbreitete Annahme hingegen, dass das Sprechen einer anderen als der deutschen Sprache im Elternhaus negative Konsequenzen für die Entwicklung der literalen Fähigkeiten im Deutschen mit sich bringt, wird durch die vorliegenden Ergebnisse nicht unterstützt: Schüler(innen) mit nichtdeutscher Familiensprache haben sich mit Bezug auf Textlänge und Textqualität weder von Schüler(inne)n mit nur deutscher Familiensprache noch von Schüler(inne)n mit deutscher und einer nichtdeutschen Familiensprache unterschieden.

Angeichts der Vielfalt der Sprachen schließlich, die durch die Lernenden in die Bildungseinrichtungen mitgebracht werden, stellt sich die Frage, wie man herkunftssprachliche Ressourcen der Kinder für das Lernen nutzen kann, ohne dass die Lehrkräfte selbst mehrsprachig sein müssen. Eine Möglichkeit

ist es, dass sich Kinder gegenseitig mit Hilfe ihrer Herkunftssprache unterstützen. Wie es scheint, hängt der Erfolg solcher Maßnahmen unter anderem davon ab, wie Kindergruppen zusammengesetzt sind und welche Erfahrungen sie bereits damit gemacht haben, ihre Herkunftssprachen für das Lernen zu nutzen.

Projekte: Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen (SchriFT); Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit (MuM-Multi); Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning. Zur Bedeutung des Sprachintergrunds und der Sprache der Peer-Kommunikation (Bi-Peer); Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe (SimO).

b) zur Funktion von metasprachlichen und sprachbegleitenden Fähigkeiten

In den Studien zu diesem Themenfeld soll das Potenzial der Mehrsprachigkeit für die Ausbildung von fachunabhängigen, allgemein förderlichen (metasprachlichen) Fähigkeiten ausgelotet werden, die nach vorliegenden Forschungsergebnissen eine Begleiterscheinung mehrsprachigen Lebens sind. Dabei geht es insbesondere um Formen von Sprachbewusstheit (also des Wissens über Sprache), über die mehrsprachig lebende Menschen meist intuitiv verfügen. Der systematische und strategische Einsatz dieses Wissens kann die Aneignung von weiteren sprachlichen Kompetenzen unterstützen. Offen ist unter anderem die Frage, ob und unter welchen

Umständen die lebensweltlich angelegten Fähigkeiten den Bildungsprozess überdauern und ihre Weiterentwicklung unterstützt werden kann. Zudem geht es um den Einsatz von sprachbegleitenden Fähigkeiten – wie mimischer, gestischer Ausdrucksmöglichkeiten – als Bestandteil sprachlicher Kompetenz.

In den Projekten zu diesem Thema werden die Fragen, welche Einflüsse lebensweltliche Mehrsprachigkeit auf die Ausbildung von Sprachbewusstheit hat, auf Lern- und Leistungsbereiche der Schule hin konkretisiert. Dabei geht es unter anderem um das Lernen von Fremdsprachen. In einer Untersuchung zum Lernen des Englischen zeigte sich, dass Mehrsprachigkeit an sich weder eine allgemeine Ressource noch einen Nachteil bedeutet. Einflussreich sind vielmehr individuelle Faktoren – unter anderem eine hohe metasprachliche Bewusstheit und andere kognitive Fähigkeiten. Auch zum wechselseitigen Einfluss von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren liegen Ergebnisse vor. Eine Variante des Anknüpfens an mehrsprachige Erfahrungen ist es, dramapädagogische Übungen in den Unterricht einzubeziehen, die die Mehrsprachigkeit der Schüler(innen) aufgreifen. Mit Hilfe von Spielsequenzen soll hier sprachbegleitendes Wissen und Können angebahnt werden, das Verständigung auch über ihre im engeren Sinne verbalen Anteile hinaus unterstützt.

In einem weiteren Projekt zu diesem Thema zeigt sich, dass mehrsprachige Grundschulkinder tatsächlich sowohl eine größere Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen als auch niveauhöhere Sprach-

reflexionen produzierten als einsprachig lebende Kinder. Am prägnantesten zeigen sich metasprachliche Fähigkeiten bei jenen Kindern, bei denen sowohl die herkunftssprachlichen als auch die Deutschkenntnisse gut ausgebaut sind.

Projekte: Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht (Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit); Mehrschriftlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren; Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- & Projektunterricht. Empirische Analysen zu sprachlich & kulturell heterogenen Kontexten unter Berücksichtigung von Herkunftssprachen und Deutsch als Zweitsprache (IME); Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Grundschule (MEG-SkoRe).

Implementation von Maßnahmen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen

In zwei Projekten werden Bildungseinrichtungen dabei begleitet, die in ihrer Klientel vorhandene Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und produktiv zu nutzen. Befragungen in den beteiligten Einrichtungen ergaben, dass Fach- und Lehrkräfte den sprachbildenden Maßnahmen einen hohen Stellenwert einräumen. In Beobachtungen hingegen waren kaum Spuren einer Praxis nach dieser Auf-

fassung zu finden. Die in den Projekten durchgeführten Qualifizierungsmaßnahmen richteten sich daher auf die Verbesserung der Wissensgrundlagen des Personals über Sprachentwicklung und Mehrsprachigkeit sowie darauf, die Umsetzung von Wissen in praktisches Handeln zu begleiten.

Vielfach besteht die Hoffnung, dass der Einsatz von Personal, das eigene Mehrsprachigkeitserfahrung besitzt, eine ausreichende Ressource für die Verbesserung der Sprachbildungspraxis in mehrsprachigen Kindertageseinrichtungen sei. In der Untersuchung zeigt sich demgegenüber, dass auch diese Kräfte Wissenserweiterungs- und Reflexionsprozesse durchlaufen müssen, um ihre eigene Mehrsprachigkeit als Ressource in der Praxis einsetzen zu können.

In der Untersuchung zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in die Grundschule werden Qualitätsmerkmale für eine erfolgreiche Praxis sichtbar. Auch hier steht die Qualifizierung des Personals im Mittelpunkt. Der Erfolg der Qualifizierung steht und fällt damit, dass die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, Handlungsvorschläge in der eigenen Praxis zu erproben und ihre Erfahrungen anschließend begleitet zu reflektieren. Lehrkräfte benötigen die Gelegenheit, Vorschläge zum konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit an den eigenen Unterricht anzupassen. Eine andere Gelingensbedingung ist es, dass Kooperation im Kollegium angeregt und ermöglicht wird. Inhalte der Qualifizierung sollten mit anderen Inhalten des Schulentwicklungsprogramms verzahnt und an anstehende Entwicklungsaufgaben angeknüpft werden.

Projekte: Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi); Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Eine Interventionsstudie in Grundschulen (MiKS).

Individuelle mehrsprachige Entwicklung im Zeitverlauf

Diesem Thema ist das Projekt ›Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ)‹ gewidmet. Es untersucht die Entwicklung in den Sprachen Deutsch (Schulsprache), Englisch (als erste Fremdsprache), Türkisch und Russisch (als Herkunftssprachen), Französisch und Russisch (als zweite Fremdsprachen). Erstmals – nicht nur für Deutschland – wird parallel und systematisch die Entwicklung rezeptiver (Leseverständnis) und produktiver Fähigkeiten (schriftliche Textproduktion) in allen beteiligten Sprachen untersucht. Zudem werden in einer umfassenden Weise Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung einbezogen (individuelle Faktoren, familiäre Bedingungen, Migrations- und Sprachenerwerbsgeschichte, schulischer Kontext, soziale Einbindung, Bildungs- und Berufsaspirationen). Die Entwicklung der Schüler(innen) wird über vier Messzeitpunkte verfolgt. Untersucht wird eine substanzialisierte Stichprobe $n = \text{ca. } 1800$. Das Design der Untersuchung erlaubt es, Annahmen über kausale Zusammenhänge zu plausibilisieren.

Projekt: Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ).

Förderung der Herkunftssprachen

Das Projekt ›Russische & polnische Herkunftssprache‹ untersucht die familiale Sprachpraxis und Kompetenzen von Jugendlichen in ihren Herkunftssprachen und identifiziert Bereiche, in denen eine gezielte Förderung dieser Kompetenzen sinnvoll ist. Bei den untersuchten Jugendlichen zeigen sich vor allem Stärken in der gesprochenen Sprache einschließlich des Hörverstehens. Viele verfügen über eine akzentfreie Aussprache. Hingegen bereitet das Schreiben in der Herkunftssprache eher Schwierigkeiten, obwohl die Mehrzahl der untersuchten Jugendlichen Einführungen in die Schrift in der Herkunftssprache erhalten hatten (häufig durch die Eltern).

Vom regelmäßigen Besuch eines Unterrichts der Herkunftssprache profitieren die Jugendlichen insbesondere im Bereich der literalen Fähigkeiten. Allerdings wird auch festgestellt, dass die lebensweltlich vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten als Potenzial im Unterricht dieser Sprachen zumeist ungenutzt bleiben.

Projekt: Russische & polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht.

Ein genaueres Bild von der Anlage der Untersuchungen und ihren vorläufigen Resultaten geben die Kurzdarstellungen im folgenden Kapitel.

Forschungslandkarte: Übersicht, der am Schwerpunkt beteiligten Projekte

BiPeer – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning – Zur Bedeutung des Sprachintergrunds und der Sprache der Peer-Kommunikation

IMe – Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- & Projektunterricht. Empirische Analysen zu sprachlich & kulturell heterogenen Kontexten unter Berücksichtigung von Herkunftssprachen und Deutsch als Zweitsprache

IMKi – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

MEG-SKoRe – Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Grundschule

Mehrschriftlichkeit – Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren

MEZ – Mehrsprachigkeit im Zeitverlauf

MIKS – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Eine Interventionsstudie in Grundschulen

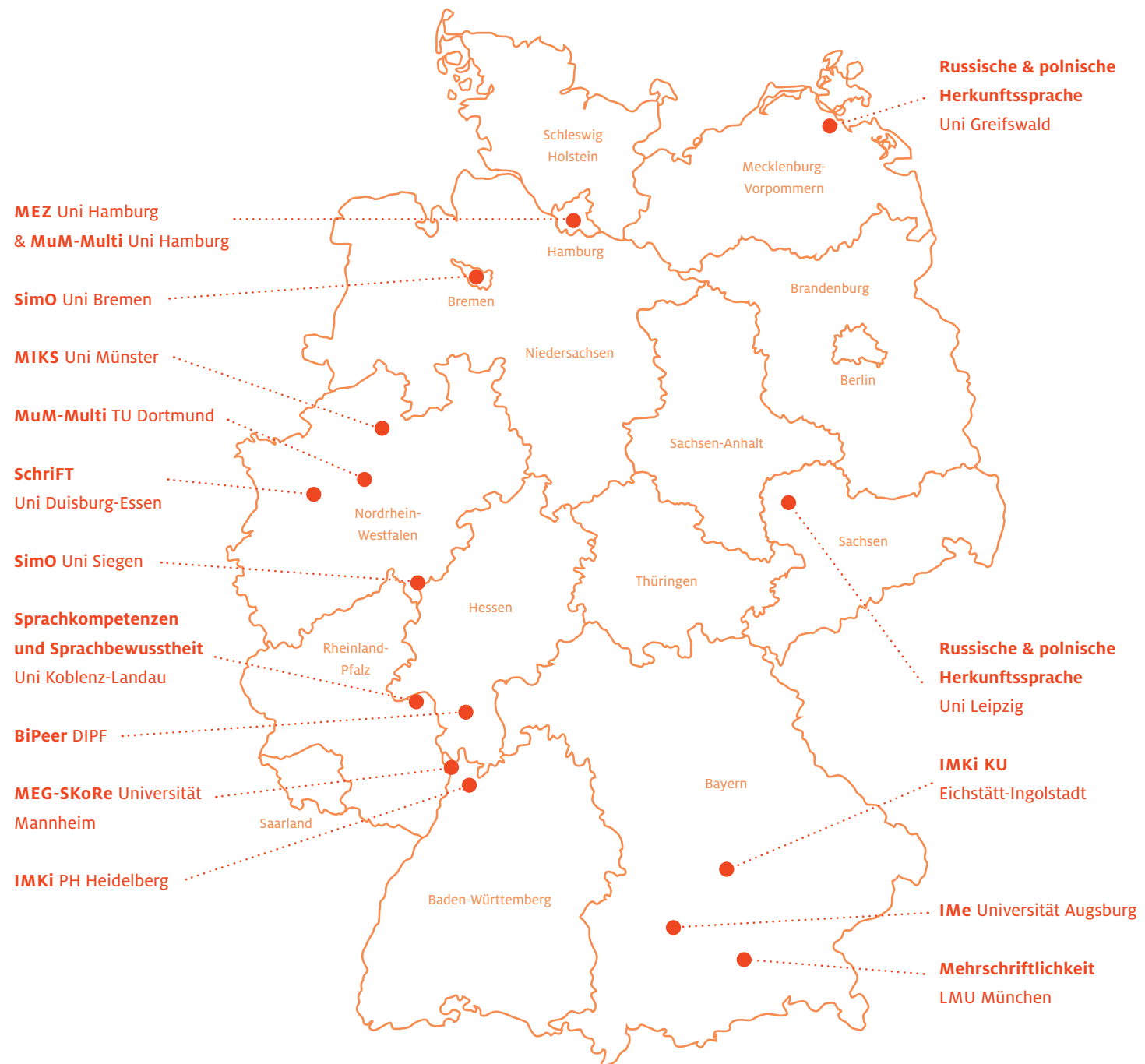
MuM-Multi – Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit

Russische & polnische Herkunftssprache als Resource im Schulunterricht – Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären & schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schülerinnen & Schüler mit Migrationshintergrund

SchriFT – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen – Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von schreibfördernden Konzepten im Fachunterricht und im Herkunftssprachenunterricht Türkisch

SimO – Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe. Wirksamkeit profilierter Revisionsarrangements im Hinblick auf die Textproduktion von Schülerinnen und Schülern der 6. Jahrgangsstufe in den Erstsprachen Deutsch und Türkisch

Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit – Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht





Projektvorstellungen und Ergebnisse im Einzelnen



BiPeer

Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning: Zur Bedeutung des Sprachhintergrunds der Peers sowie der Sprache der Peer-Kommunikation

Institution

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Laufzeit

Juli 2014 – Juli 2017

Leitung & Mitarbeitende

Jun. Prof. Dr. Dominique Rauch & Dr. Jasmin Decristan, Valentina Reitenbach & Martin Schastak

Projektvorstellung

Kinder mit Zuwanderungshintergrund aus der Türkei verfügen bereits in der Grundschule über niedrigere Lesekompetenzen als ihre Mitschüler(innen). Dieses Projekt untersucht Möglichkeiten, das Deutsch-Leseverstehen Türkisch / Deutsch bilingualer Grundschüler(innen) durch Peer-Learning zu unterstützen. Beim Peer-Learning lernen jeweils zwei Kinder (Peers) gemeinsam nach strukturierten Abläufen. Interventionsstudien haben gezeigt, dass Peer-Learning schulisch relevante Kompetenzen wie Lesekompetenz fördert und Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status oder mit Zuwanderungshintergrund hiervon besonders profitieren. Forschung zur Tandem-Zusammenstellung berücksichtigte hauptsächlich das Geschlecht, Alter und Leistungsniveau der Peers. Obwohl kommunikative Fähigkeiten für erfolgreiches Peer-Learning essenziell sind, wurde die Tandem-Zusammensetzung hinsichtlich des Sprachhintergrunds sowie Sprachgebrauchs bilingualer Peers bisher kaum erforscht. Ein bilinguals Kind könnte mit einem monolingualen zusammen lernen und dabei vom größeren

Vokabular in der Unterrichtssprache des monolingualen Kindes profitieren. Auch wenn zwei bilinguale Kinder gemeinsam beide Sprachen beim Lernen nutzen, könnte dies die Kommunikation während des Peer-Learnings erleichtern und so zu höherem Leseverständnis führen. In dieser Studie wird deshalb untersucht, inwieweit es gelingt, die Lesefertigkeiten von Türkisch / Deutsch bilingualen 3.- und 4.-Klässler(inne)n mit einem Peer-Learning-Training zu verbessern (Forschungsfrage 1) und welchen Einfluss die Zusammensetzung der Tandems hinsichtlich des Sprachhintergrunds (Forschungsfrage 2) und die in der Peer-Interaktion gesprochene Sprache (Forschungsfrage 3) auf den Trainingserfolg haben.

Wie und was wurde untersucht?

BiPeer untersucht die oben angeführten Fragestellungen in einer Peer-Learning gestützten Interventionsstudie mit 160 monolingual deutschsprachig und bilingual türkisch-deutschsprachig aufwachsenden Kindern der 3. und 4. Klasse: Das besondere an der Interventionsstudie ist, dass die drei Lese-Interventions-Gruppen (LG) mit drei Kontroll-Gruppen (RG)

verglichen werden, in denen die Kinder ebenso im Tandem lernten, aber Rechenstrategien einübten. Dementsprechend können die Forschungsfragen dieser Studie auch hinsichtlich des Förderinhalts „Rechnen“ untersucht werden.

war. Auch wurden in den beiden Gruppen ausgewählte Teile der Instruktionen, Gespräche und Spiele auf Türkisch eingebracht, um die Kinder zum Türkischsprechen anzuregen.

Interventionsdesign	LG1	LG2	LG3	RG1	RG2	RG3
Förderinhalt	Lesen	Lesen	Lesen	Rechnen	Rechnen	Rechnen
Sprachhintergrund (Kind 1 + Kind 2)	m. D. + b. T./D	b. T./D. + b. T./D.	b. T./D. + b. T./D.	m. D. + b. T./D.	b. T./D. + b. T./D.	b. T./D. + b. T./D.
Sprache während des Trainings	Deutsch	Deutsch	Türkisch/ Deutsch	Deutsch	Deutsch	Türkisch/ Deutsch

Anmerkungen m. D.: monolingual Deutsch; b. T./D.: bilingual Türkisch / Deutsch.

Die Trainings

Die Kinder nahmen zwei Mal pro Woche nachmittags für jeweils 45 Minuten an einem Peer-Learning-Training teil (insgesamt 12 Sitzungen). Im Lesetraining wurden Tandemlesen und drei Lesestrategien eingeübt: Wortbedeutung klären, Zusammenfassen und Vorhersage. Das Rechentraining bestand aus Kopfrechnen und drei Rechenstrategien: Hilfsaufgabe, Vereinfachen und Ergänzen.

Die Inhalte der zwölf Sitzungen waren vorstrukturiert, um den Ablauf für alle Kinder vergleichbar zu halten. Während der Sitzungen nahmen die Kinder wechselnde Rollen als Tutor (Lehrender) oder Tutand (Lernender) an. Jedes Tandem wurde durch eine geschulte Übungsleitung begleitet, die in den Gruppen LG 3 und RG 3 ebenfalls Türkisch/Deutsch bilingual

Erhebungen

Erhebungen fanden vor, während und unmittelbar nach der Intervention sowie etwa ca. 6 Wochen später statt. Neben dem Einsatz von Fragebögen, standardisierten Kompetenz- und Leistungstests zum Lesen und Rechnen, zu Türkischfähigkeiten und Intelligenz (z. B. ELFE I – 6; HRT I – 4; WWT 6 – 10; CFT 20 – R) sowie trainingsnahen Erhebungsverfahren wurden ausgewählte Sitzungen mit Diktiergeräten aufgenommen. Diese Aufnahmen ermöglichen eine detaillierte Analyse der Peer-Interaktion hinsichtlich der genutzten Sprache(n). Die Eltern der teilnehmenden Kinder wurden fragebogengestützt in einem Telefoninterview unter anderem zum Spracherwerb und zur Sprachnutzung innerhalb der Familie befragt.



Vorläufige Ergebnisse

Auf Basis der bisherigen Datenlage deutet sich an, dass das Lesetraining erfolgreich war. Türkisch / Deutsch bilinguale Grundschul Kinder, die am Lesetraining teilgenommen haben, verbessern ihr Leseverstehen über die Dauer des Trainings hinweg signifikant und mehr als diejenigen, die am Rechentraining teilgenommen haben. Beim gegenwärtigen Stand des Projekts gibt es bereits erste Hinweise, dass Peer-Learning eine vielversprechende Methode darstellt, die Mehrsprachigkeit in Lernprozesse einzubringen. Auf Basis vorläufiger Analysen der Selbstberichte der Kinder der Gruppen LG 3 und RG 3 gibt die Mehrheit der Kinder an, im Training auch auf Türkisch miteinander gesprochen zu haben. Die Kinder begründeten dies u. a. damit, dass es die Kommunikation und Aufgabenbewältigung erleichtere und dass ihnen das Türkisch sprechen Freude und Spaß bereite. Wenn Schüler(innen) die Türkischnutzung ablehnten, so begründeten sie das mit mangelnden Kompetenzen im Türkischen bzw. mit den als höher empfundenen Fähigkeiten im Deutschen.

Was bedeutet das für die Praxis?

BiPeer hat eine Vielzahl an Daten generiert, die dazu genutzt werden, die noch offenen Forschungsfragen zu beantworten. Aufgrund der noch durchzuführenden Analysen und der Vorläufigkeit der Ergebnisse sind praktische Implikationen noch vorsichtig zu formulieren. Das nachmittägliche Peer-Learning-Training scheint vielversprechend, um das Leseverstehen von Türkisch-Deutsch bilingualen

Grundschulkindern zu fördern. Sowohl im Lese- als auch im Rechentraining konnte mithilfe des Peer-Learnings die Mehrsprachigkeit der Schüler(innen) einbezogen werden. Gezielte Anregung (z. B. durch Instruktionen und Spiele auf Türkisch) scheint hilfreich zu sein, damit die Kinder das Angebot zur Türkischnutzung auch annehmen. Zudem sollten explizit Möglichkeiten mit den Kindern entwickelt und aufgezeigt werden, wie die Mehrsprachigkeit beim Peer-Learning genutzt werden kann. Letztlich gilt auch zu überlegen, ob bestimmte sprachliche Fähigkeiten für spezielle Lerninhalte zunächst angebahnt werden müssen (z. B. Zahlwörter bei der gemeinsamen Bearbeitung von Rechenstrategien). Das BiPeer-Team wird nun gemeinsam mit erfahrenen Lehrkräften aus den kooperierenden Schulen, in denen die Untersuchung stattgefunden hat, Ideen diskutieren, wie Lehrkräfte Peer-Learning unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit für ihren Regelunterricht erfolgreich adaptieren können.



Hast du während des Trainings Türkisch gesprochen?

- ☒ Ja, warum: Ja Weil ich nicht alles auf Deutsch sagen kann.
- ☒ Ja, warum: weil es Spaß macht und ich tolle. ♥
- ☒ Ja, warum: weil das manchmal - Name des Trainingspartners - geholfen hat
geholten
- ☒ Nein, warum: Weil ich gerne Deutsch spreche.
- ☒ Nein, warum: Weil ich nicht so gut Türkisch reden kann,

Publikationen aus dem Projekt

M. SCHASTAK, V. REITENBACH, D. RAUCH & J. DECRISTAN
(eingereicht) »Türkisch-Deutsch bilinguale Interaktion beim
Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die
Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote.«

IMe

Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht

Institution

Universität Augsburg,
Lehrstuhl für Deutsch als
Zweit- und Fremdsprache
und seine Didaktik

Laufzeit

Oktober 2013 – März 2016

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Martina Rost-Roth,
Dr. Gunther Dietz,
Dr. Andreas Bülow,
Isabella Wlossek,
Miriam Riegger

Projektvorstellung

Das Projekt untersuchte den Aspekt der Mehrsprachigkeit und den Einbezug von Herkunftssprachen in spielerischen und dramapädagogischen Szenarien im Projekt- und im Regelunterricht (Klassenkontext) der Sekundarstufe I. Dies erfolgte vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die als Chance für Sprachbewusstheit, Sprachförderung, Interkulturalität und Integration gesehen wird.

Das Forschungsinteresse für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in spielerischen Szenarien lag im Einzelnen auf:

- a. der konkreten Umsetzung, d. h. auf dem sprachlichen Verhalten und den interaktiven Aushandlungen in Bezug auf Aufgabenverteilung, Verständnissicherung, performativen Aspekten der Selbstpräsentation und Feedback.
- b. den Perspektiven der Beteiligten: Selbst- und Fremdwahrnehmung von Sprachen und Kulturalität sowie Indikatoren für Lernprozesse und Veränderungen in den Wahrnehmungen und Beziehungen der Beteiligten in mehrsprachigen und interkulturellen Konstellationen.

Ausgelotet werden sollten hierbei Möglichkeiten und Grenzen der Aufnahme und Inszenierung von Mehrsprachigkeit in spielerischen Szenarien und theaterpädagogischen Ansätzen sowie die Formulierung von Gelingensbedingungen für den unterrichtlichen Einbezug von Herkunftssprachen.

Wie und was wurde untersucht?

Grundlegender Bestandteil war das Konzept der ›Performativen Kompetenz‹. Darunter wird ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums verstanden, z. B. die Inszeniertheit allen sozialen Handelns nachvollziehen zu können, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren. In diesem Kontext wurde der Frage nachgegangen, wie sich Interaktionen zwischen den beteiligten Personen gestalten und wie im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik unterschiedliche sprachliche und kulturelle Ressourcen in den gegebenen Kontexten eingebracht wurden. Das Erkenntnisinteresse lag auf den Erfahrungen und Lernprozessen der Beteiligten sowohl in der Präsentation eigener Sprache(n) als auch in der


Möglichkeiten zum Vergleich der Interaktionen wurden über die Durchführung eines identischen Kanons mehrsprachiger spielerischer Szenarien im Projekt- und Regelunterricht hergestellt. Die Einheiten integrierten szenische Spielformen und waren performativ orientiert, d. h. der tatsächliche Gebrauch von Sprache stand im Fokus. Ebenso zielten die Übungen auf ganzheitliche Sprachbildung sowie das Anbahnen von »language awareness« (Sprachbewusstheit) über die Auseinandersetzung mit der vorhandenen Sprachenvielfalt der Schülerschaft. Sie orientierten sich an verbreiteten Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Um das Interaktionsverhalten zu analysieren, wurden die Situationen videografisch dokumentiert und analysiert. Um die Wahrnehmung und Perspektiven der beteiligten SuS sowie LuL zu erfassen, wurden mündliche Befragungen durchgeführt sowie einzelne Videosequenzen kommentiert (auch »Stimulated Recall« genannt). Komplementiert wurden die Untersuchungen durch Sprachstandtests (C-Test, Profilanalyse) und eine quantitative Fragebogenerhebung zu sozialen Hintergrunddaten, zur Sprachbiographie sowie zur Selbsteinschätzung mündlicher Kompetenz.

Besonderes Augenmerk wurde auf die Selbsteinschätzung der mündlichen Erzählkompetenz durch die Schüler/innen gelegt, also wie kompetent sich Lernende beim Gebrauch des Deutschen selbst erleben und beurteilen. Beim Abgleich dieser Einschät-

Die interviewten Lehrenden schrieben der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler/innen allgemein einen potentiell positiven Einfluss auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, Sprach- und Kulturbewusstheit zu, gleichzeitig zeichneten sich jedoch Zweifel ab, welcher Stellenwert den Herkunftssprachen eingeräumt werden soll. Viele Lehrkräfte sahen Herkunftssprachen als primäres Medium der Familienkommunikation kritisch im Hinblick auf die Entwicklung des Deutschen und waren sich bezüglich der Einbindung der Herkunftssprachen in den Unterricht unsicher, ob sich diese nicht auch irritierend auf die sprachliche Entwicklung der Kinder auswirken.



19



Die Schüler/innen bewerteten das Kennenlernen der Herkunftssprachen ihrer Mitschüler/innen durch die mehrsprachigen Übungen positiv, gleichzeitig zeigten sie eine ambivalente Haltung hinsichtlich des Einsatzes der eigenen Herkunftssprache. Als Schwierigkeiten werden in diesem Zusammenhang häufig Hemmungen oder Ängste genannt, die auf negative Erfahrungen mit der Verwendung der Herkunftssprache zurückzuführen waren. Andererseits beschrieben viele einen Prozess des Entdeckens, der durch den Kontakt mit den Sprachen ihrer Mitschüler/innen zustande kam. Die Aussagen der Befragten legten einen Zugewinn an Erkenntnissen in den Bereichen Wortschatz, Lernstrategien und dem Erkennen struktureller Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen (language awareness) nahe.

Die Analysen zeigten, dass ›freiere Settings‹ wie der Projektunterricht durch eine freiere Situierung im Raum mehr Möglichkeiten zum interaktiven Austausch bieten können. Zudem bietet der Projektunterricht mehr Offenheit in Hinblick auf Thematisierung von Sprachen und Identitäten/ Zugehörigkeiten und mehr Gestaltungsmöglichkeiten für emotionale und soziale Aspekte. Gleichzeitig stellen freiere Settings durch die ihnen inhärente Offenheit im Prinzip aber auch höhere Anforderungen (Impulse, Reaktionen) an Lehrende oder andere am Projektunterricht beteiligte Personen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Zunächst deutet sich an, dass Lehrende ermutigt und befähigt werden sollten, im Sinne eines sprachbewussten Unterrichts Herkunftssprachen produktiv in den Unterricht einzubinden und selbst kompetent aus dem vorhandenen Angebot an mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten und Methoden wählen zu können. Insbesondere inszenierte Formen, die auf den Prinzipien der Dramapädagogik basieren, können einen bedeutenden Beitrag leisten, indem sie durch freie Gestaltung und vielfältige Ausdrucksformen zum einen die performative Kompetenz der SuS anregen, d. h. den Mut, überhaupt Sprache(n) zu benutzen (sowohl Deutsch wie auch die Herkunftssprache(n)), und zum anderen kreativen Raum lassen, auch sprachbiographische Elemente einfließen zu lassen.

Gleichzeit verdeutlichen die Befunde, dass ein großer Bedarf an Fortbildungen besteht, die Lehrende für den Umgang mit Erstsprache(n) / Herkunftssprache(n) sicherer machen und für eine kompetente Auseinandersetzung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen vorbereiten. Lehrkräfte sollten zudem motiviert werden, stärker auf die Sprachbiographie ihrer Schüler/innen einzugehen, um so mehr über die vorhandene Lebendigkeit der (teils verdeckten) Sprachen in ihrer Klasse zu erfahren, ohne dabei Gefahr zu laufen, zu stark zu kulturalisieren oder von außen Zuschreibungen vorzunehmen.



Publikationen aus dem Projekt

ROST-ROTH, MARTINA & BÜLOW, ANDREAS & MENGELE, HEIKE & WLOSSEK, ISABELLA (2015) »Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht. Empirische Analysen zu sprachlich und kulturell heterogenen Kontexten unter Berücksichtigung von Herkunftssprachen und Deutsch als Zweitsprache. Das Forschungsdesign.« In: H. RÖSCH & J. WEBERSIK (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik Beiträge aus dem 10. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«*. Stuttgart: Klett, S. 249 – 263.

HEIKE MENGELE & ISABELLA WLOSSEK & ANDREAS BÜLOW (2016) »Sprachenvielfalt dramapädagogisch inszenieren – Umsetzungsmöglichkeiten in heterogenen Schülergruppen der Sekundarstufe.« In: A. BETZ & C. SCHUTTKOWSKI & L. STARK & A. WILMS (Hrsg.) *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 99 – 118.

ISABELLA WLOSSEK & MARTINA ROST-ROTH (2016) »Sprache/n als Ressource im Klassenzimmer? Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrkräften in Regel- und Übergangsklassen.« In: V. SCHURT & W. WABURG & V. MEHRINGER & J. STRASSER (Hrsg.) *Heterogenität in Bildung und Sozialisation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 105 – 124.



IMKi

Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

Institution

Katholische Universität
Eichstätt-Ingolstadt,
Fakultät für Soziale Arbeit
Pädagogische Hochschule
Heidelberg, Institut für
Psychologie

Laufzeit

Oktober 2014 –
September 2017

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Jens Kratzmann,
Prof. Dr. Steffi Sachse
Beyhan Ertanir, Maren
Frank, Samuel Jahreiß

Projektvorstellung

Kindertageseinrichtungen stehen heute einer Vielzahl erstsprachlicher Hintergründe der Kinder gegenüber. Für das pädagogische Personal ergibt sich daraus die Frage, wie mit dieser sprachlichen Vielfalt umgegangen werden soll. In Praxisempfehlungen wird empfohlen, die unterschiedlichen Erstsprachen der Kinder aktiv in den Alltag der Einrichtungen zu integrieren. Dies soll die bilinguale Kompetenzentwicklung sowie die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder unterstützen. Bisher liegen kaum Erkenntnisse darüber vor, welche Effekte eine solche Integration der sprachlichen Vielfalt in Kindertageseinrichtungen hervorruft. Vorliegende Studien hierzu prüfen entweder den Effekt spezifischer, gezielter Maßnahmen oder untersuchen den Zweitspracherwerbsverlauf ohne Berücksichtigung der Erstsprachen der Kinder. Ziel der IMKi Studie ist es, Bedingungen für ein gelingendes mehrsprachiges Aufwachsen in der Kita zu identifizieren. Im Fokus stehen dabei migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsende Kindergartenkinder (3–6 Jahre) – insbesondere der Sprechergruppen Türkisch und Russisch.

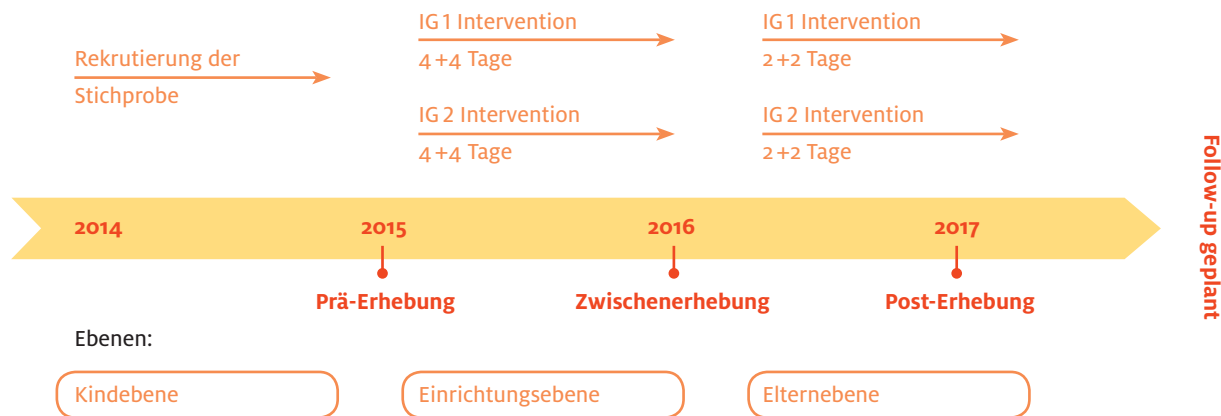
Fragestellungen

- Welche Veränderungen ergeben sich in der erst- und zweitsprachlichen Kompetenzentwicklung der Kinder, wenn Mehrsprachigkeit explizit in die Einrichtung integriert wird?
- Wie verändert sich die sozio-emotionale Entwicklung bei Einbezug von Mehrsprachigkeit in die Kindertageseinrichtung?
- Welche Veränderungen auf Einrichtungsebene sind auf die pädagogische Intervention zurückzuführen?
- Lässt sich durch die Integration von Mehrsprachigkeit in die Einrichtung eine Erhöhung der Zufriedenheit der Eltern mit der Kindertageseinrichtung und der Integration der Eltern in die Einrichtung erreichen?

Wie und was wurde untersucht

Es handelt sich um eine Interventionsstudie mit drei Messzeitpunkten, welche von 2014 bis 2017 in 19 Kindertageseinrichtungen in Süddeutschland durchgeführt wird. Die teilnehmenden Einrichtungen wurden zufällig in zwei Gruppen aufgeteilt und

Interventionsstudie im randomisierten Experimentalgruppendesign mit mehreren Messzeitpunkten (MZP)



erhielten zwei Jahre lang kitainterne Weiterbildungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit. Die beiden Interventionsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich des gewählten Weiterbildungsansatzes, nicht aber im zeitlichen Umfang der Weiterbildungsmaßnahmen. Veränderungen, die sich durch die Weiterbildungen ergeben, werden auf der Kind-, Einrichtungsebene und Eltern-ebene erfasst. Hierfür fanden drei Messzeitpunkte im jährlichen Abstand (2015/2016/2017) statt, einmal vor Beginn, einmal im Laufe und einmal am Ende der Intervention.

Kindebene

Die sprachliche Kompetenzentwicklung der Kinder wird in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch erfasst. Anhand standardisierter Verfahren sollen der expressive und rezeptive Wortschatz, semantische und Erzählfähigkeiten, ein Überblick über

grammatische Leistungen und das Sprachgedächtnis der Kinder abgebildet werden. Die Übersicht stellt die Erhebungen auf den einzelnen Sprachebenen und die zugehörigen Verfahren für die unterschiedlichen Sprachen gegenüber.

Zur Erfassung sozio-emotionaler Faktoren (z. B. prosoziales Verhalten, Problemverhalten, Selbstregulationsverhalten, soziale Kompetenzen etc.) wird der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997, 2005; Woerner et al., 2002) eingesetzt. Der SDQ wird sowohl von den Eltern als auch von den Gruppenleitungen ausgefüllt. Weiterhin füllen die Gruppenleitungen den KIPPS-Fragebogen aus dem BIKO 3-6 (BIKO- Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige, Seeger, Holodynski & Souvignier, 2015) aus.

Zur Erfassung des frühkindlichen Selbstkonzepts von mehrsprachigen Kindern wird die deutsche Übersetzung der Vorschulversion vom Self-Descrip-

Standardisierte Testverfahren	Deutsch	Türkisch	Russisch
Expressiver Wortschatz	AWST-R (Kiese-Himmel, 2005)	TIFALDI (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandstest Russisch (AW) (Gagarina et al., 2010)
Rezeptiver Wortschatz	PPVT-4 (Dunn & Dunn, 2007)	TIFALDI (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandstest (PW) (s. o.)
Erzählfähigkeiten	MAIN-DEU (Skerra et al., 2012), SETK 3–5 (ESR) (Grimm et al., 2010)	MAIN-TR (Skerra et al., 2012)	MAIN-RU (Skerra et al., 2012)
Grammatik (Nachsprechen von Sätzen)	HASE (Schöler & Brunner, 2008)	TODIL (SR) (Topbas & Güven, ip)	SR-RU (Meir et al., 2015)
Sprachgedächtnis	SETK 3–5 (PGN) (Grimm et al., 2010)	NWR-TR (Topbas et al., 2013)	NWR-RU (Armon-Lotem & Chait, i. E.)

tion Questionnaire von Mash et al. (SEFKI; Marsh, Ellis & Craven, 2002) verwendet. Hiermit soll das leistungsbezogene und das nicht-leistungsbezogene Selbstbild erfasst werden. In Anlehnung an SEFKI-Fragen wurden zusätzlich Fragen zur Erfassung der Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit der Vorschulkinder generiert.

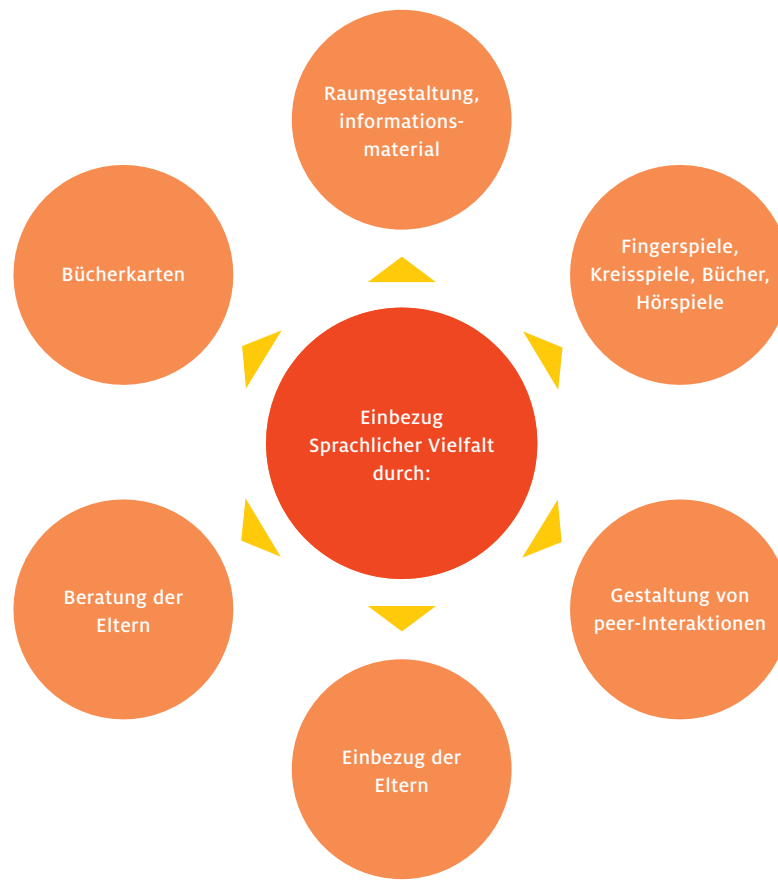
Einrichtungsebene

Auf Einrichtungsebene wird die pädagogische Qualität in der Kindertageseinrichtung und die Professionalität des pädagogischen Personals im Bildungsbereich Sprache und Mehrsprachigkeit erfasst. Es werden sowohl Orientierungsmerkmale (z. B. Einstellungen zum Thema Zwei- und Mehrsprachigkeit) schriftlich vom pädagogischen Personal erfragt, als auch Struktur- (z. B. Vorhandensein von zwei- und mehrsprachigen Materialien) und Prozessmerkmale (z. B. sprachförderliche Interaktionen) durch geschulte Beobachter(innen) erhoben. Die strukturellen Bedingungen der Kita werden in einem eigens für die Studie entwickelten »Ratingverfahren zur

Erfassung der sprachlichen Vielfalt in Kindertageseinrichtungen« (REVL, Jahreiß et al., in Vorb.) und durch das Beobachtungsverfahren »Supports for Early Literacy Assessment« (SELA, Smith et al., 2001) erhoben. Anhand der »Dortmunder Ratingskala zur Erfassung sprachförderrelevanter Interaktionen« (Do-RESI, Fried & Briedigkeit, 2008) und anhand des »Language Interaction Snapshot« (LISn, Atkins-Burnett et al., 2011) werden die Interaktionen und Kommunikationsstile des pädagogischen Personals und der Kinder eingeschätzt. Darüber hinaus werden der (aus-)bildungsbiographische Hintergrund und die Persönlichkeitsmerkmale (Big-Five-Inventory-10, Rammstedt et al., 2012) des pädagogischen Personals sowie deren Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit (Reich, 2007) und deren Wissen über Mehrsprachigkeit erfasst.

Elternebene

Auf der Elternebene werden durch Elternbefragungen folgende Bereiche erfasst: der sozioökonomische Status (ISEI, Ganzeboom 1992) und der Migrations-



hintergrund der Eltern, die Zufriedenheit mit und die Integration in die Einrichtung sowie eine Bewertung der Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Personal, die Sprache(n) der Kinder und die Alltagssprache(n) in der Familie, die Aktivitäten der Eltern mit dem Kind, die Anpassung der Eltern an die kulturellen Gegebenheiten in Deutschland (FRAKK, Bongard 2011).

Ergebnisse

Bei den hier berichteten vorläufigen Ergebnissen handelt es sich um eine Querschnittsbetrachtung der ersten Erhebung. Aussagen über Wirkungen der Intervention können nach Abschluss der Intervention Ende des Jahres 2017 gemacht werden.

Auf der Kindebene sehen wir, dass die türkisch-deutsch aufwachsenden Kinder mit relativ guten

Sprachkenntnissen in ihrer Familiensprache Türkisch in den Kindergarten kommen und wie erwartet dort beginnen, mehr Deutsch zu lernen. Die Kinder werden bis auf leicht erhöhte Verhaltensauffälligkeiten als Gesamtgruppe nicht als problematisch oder auffällig in Bezug auf ihre sozio-emotionale Entwicklung wahrgenommen. Allerdings besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch und sozio-emotionalen Kompetenzen, den es weiter aufzuklären gilt. Kinder mit besseren zweitsprachlichen Fähigkeiten gelingt es besser, sich in sozialen Interaktionssituationen adäquat zu verhalten.

Innerhalb der teilnehmenden Einrichtungen beobachten wir eine große Vielfalt an Herkunftssprachen, von denen neben der deutschen Sprache mindestens neun weitere vorhanden sind. Die pädagogischen Fachkräfte zeigen sich tendenziell sehr offen gegenüber der Mehrsprachigkeit der Kinder. Der Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Kita-Alltag gelingt jedoch bisher nur vereinzelt. Erste Analysen zeigen eine Bedeutung von Einstellungen und Wissen der pädagogischen Fachkräfte zur Mehrsprachigkeit hierfür auf. Fachkräfte, die in der Mehrsprachigkeit eine Bereicherung sehen und viel darüber wissen, tun mehr für die Integration von Mehrsprachigkeit in den Alltag der Kindertageseinrichtung. Nicht relevant ist dagegen, ob die pädagogische Fachkraft selbst mehrsprachig ist. Mehrsprachige Fachkräfte sprechen sich im Gegenteil eher für eine sprachliche Anpassung der mehrsprachigen Kinder an das Deutsche aus.

Was bedeutet das für die Praxis?

Die sprachlichen Ausgangsbedingungen der Kinder sollten genutzt werden, um sie erfolgreich in all ihren Sprachen im Laufe des Kindergartens zu unterstützen (s. Grafik auf S. 25). Damit dies gelingen kann, ist eine Reflexion der Einstellungen pädagogischer Fachkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit erforderlich. Allein die Reflexion der Einstellungen genügt jedoch nicht. Es bedarf darüber hinaus auch einer Erweiterung des Wissens zur Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder und des didaktischen Wissens in Bezug auf ein professionelles Handeln unter Bedingungen von sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit. Für die Umsetzung dieses Wissens sind konkrete Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit in die Praxis notwendig. Alleine die Beschäftigung von mehrsprachigem Personal in Kindertageseinrichtungen lässt vor dem Hintergrund der großen sprachlichen Vielfalt keine Verbesserung der Situation erwarten. Auch diese müssen einen Reflexionsprozess und eine Wissenserweiterung durchlaufen, um ihre eigene Mehrsprachigkeit positiv in der Praxis einzusetzen.



Publikationen aus dem Projekt

J. KRATZMANN, S. JAHREIß, M. FRANK, B. ERTANIR & S. SACHSE
(2016) *Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertages-
einrichtungen zur Mehrsprachigkeit* (in Begutachtung).

J. KRATZMANN, S. SACHSE, S. JAHREIß, M. FRANK & B. ERTANIR
(2016) *Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit
in Kindertageseinrichtungen. Dimensionierung eines mehrdimensionalen
Konstrukts* (in Begutachtung).

S. JAHREIß, M. FRANK, S. SACHSE, B. ERTANIR & J. KRATZMANN
(2016) *Sprachliche Vielfalt in den Räumen und Materialien in Kitas mit
hohem Migrantenanteil* (in Begutachtung).

M. FRANK, S. JAHREIß, B. ERTANIR, J. KRATZMANN & S. SACHSE
(2016) *Das Projekt IMKi. Bericht zur Stichprobe und Methodik*
(in Vorbereitung).

MEG-SKoRe

Sprachliche und Kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Grundschule

Institution

Universität Mannheim

Laufzeit

November 2014 –
Oktober 2017

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Holger Hopp,
Dr. Dieter Thoma,
Prof. Dr. Rosemarie Tracy,
Teresa Kieseier,
Markus Vogelbacher

Projektvorstellung

In den meisten Schulfächern wird Mehrsprachigkeit eher als Hindernis und nicht als Ressource für den fachlichen Lernerfolg gesehen. Jedoch erlernen mehrsprachige Kinder und Erwachsene schneller und einfacher weitere Sprachen als einsprachige (monolinguale) Altersgenossen. Vor diesem Hintergrund untersucht das Forschungsprojekt »MEG-SKoRe – Sprachliche und Kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Grundschule«, ob mehrsprachige Schüler(innen) ihre Mehrsprachigkeit als Ressource im frühen Englischunterricht nutzen können. So soll erforscht werden, (a) welche spezifischen Aspekte der Mehrsprachigkeit Einfluss auf den Englischerwerb haben und (b) ob und wie Mehrsprachigkeit als Ressource in der Fremdsprachendidaktik genutzt werden kann.

Der Forschungsstand zur frühen Mehrsprachigkeit und zum Englischerwerb im Primarbereich bietet ein sehr heterogenes Bild. So fanden bisherige Studien zu Englischkompetenzen in Lese- und Hörverständnis von einsprachig deutschen und mehrsprachigen Grundschüler(inne)n entweder keine

Unterschiede in den Erwerbsverläufen oder geringere Leistungen mehrsprachiger Schüler(innen) (als Überblick, Keßler & Paulick, 2010). Ein Grund für diese heterogenen Befunde liegt sicher darin, dass mehrsprachige Schüler(innen) individuell unterschiedliche Voraussetzungen und Kompetenzen in ihren jeweiligen Sprachen und sozialen Hintergründen mitbringen, die sich auf den Englischerwerb auswirken können. Hierbei scheinen linguistische (Sprachenkombination), kognitive (z. B. Arbeitsgedächtnis) und soziale (z. B. sozioökonomische oder familiäre) Faktoren zu differentiellen Ergebnissen zu führen (z. B. Maluch et al., 2015; Wilden & Porsch, 2015). Deshalb berücksichtigt MEG-SKoRe diese Faktoren systematisch, um zu einem umfassenderen Verständnis der sprachlichen Profile mehrsprachiger Schüler(innen) im frühen Fremdsprachenerwerb zu kommen.

Wie und was wurde untersucht

Das Projekt ist in zwei Teilbereiche gegliedert. Teilprojekt I beschäftigt sich mit dem sprachlichem Transfer und der Frage, inwieweit bestimmte Eigen-

schaften der Erst- und /oder Zweitsprache von Wortschatz und Grammatik im Englischen beeinflussen. In Teilprojekt 2 wird untersucht, ob z. B. metalinguistische Bewusstheit, d. h. Wissen über Sprache, als Ressource im frühen Englischerwerb genutzt werden kann.

Teilprojekt 1: Wortschatz und Grammatik

Für Teilprojekt 1 wurden allgemeine sprachliche Kompetenzen (Wortschatz und Grammatik) und spezifische grammatische Kompetenzen ermittelt. Hierfür wurden Sprachdaten in Deutsch, Englisch sowie in der jeweiligen nichtdeutschen Erstsprache der mehrsprachigen Schüler(innen) erhoben. Zur Erfassung des passiven Wortschatzes wurde der »British Picture and Vocabulary Scale« (BPVS-3) verwendet, bei dem die Schüler(innen) ein englisches Wort hörten, dem sie im Anschluss eines von vier Bildern zuordnen sollten. Zudem wurde ein Wert für den produktiven Wortschatz mithilfe eines Kategorienbenennungstests ermittelt. Den Schüler(inne)n wurden Kategorien wie »food« vorgegeben und sie nannten innerhalb einer Minute möglichst viele passende Begriffe. Zur Grammatik wurde der »Test for Reception of Grammar« (TROG-2) verwendet.

Neben diesen allgemeinen Sprachkompetenzen wurden spezifische grammatische Strukturen, d. h. Artikel, Subjekte und Wortstellung, untersucht. Diese wurden mithilfe eines computerbasierten englischen Satzwiederholungsexperiments erhoben. Die Schüler(innen) hörten korrekte oder inkorrekte englische Stimulussätze (Abb. 1) und sollten sie genauso wiederholen, wie sie sie gehört hatten. Ab-

hängig davon, ob inkorrekte Sätze verbessert wurden, konnte die Kompetenz für diese grammatischen Strukturen bestimmt werden. In der Auswertung untersuchen wir, ob es etwa für den Gebrauch von Artikeln im Englischen einen Unterschied macht, ob die Erstsprache mehrsprachiger Schüler(innen) Artikel verwendet (z. B. Italienisch) oder nicht (z. B. Türkisch, Russisch).

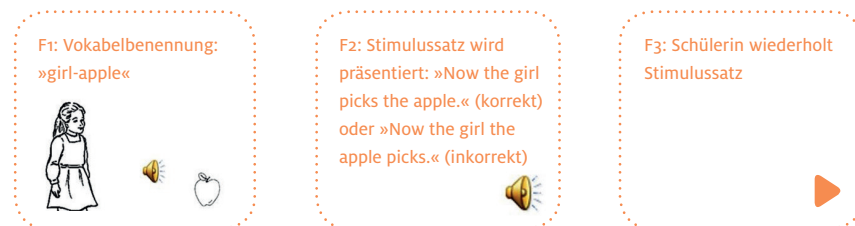


Abb. 1: Ablauf des Satzwiederholungsexperiments.

Teilprojekt 2: Kognitive Ressourcen

Für Teilprojekt 2 wurden zum einen die metalinguistische Bewusstheit in Aufgaben z. B. zur phonemischen Zerlegung von englischen Wörtern (»Was bleibt übrig, wenn man bei »green« den letzten Laut weglässt?«), und zum anderem das Sprachbewusstsein, d. h. die Fähigkeit, über Sprache explizit nachzudenken, untersucht. Hierzu sprachen die Schüler(innen) in einem Interview über ihre Sprachlernerfahrungen und diskutierten sprachliche Kontraste zwischen dem Englischen, dem Deutschen und ggf. ihrer Muttersprache (siehe Textbox 1, S. 30).

Frage: Gibt es denn Wörter in anderen Sprachen, die so ähnlich wie im Deutschen klingen? Warum ist das so, dass manche gleich, andere aber unterschiedlich sind?

Schülerin mit Rumänisch und Deutsch: Ja, »nest« gerade eben und »cat – Katze«, »bridge – Brücke« also beides mit »b«, »tower – Turm«, »gorilla – Gorilla«. Weiß ich nicht, weil manche Sprachen stammen ja vom Deutschen ab und so.

Schüler mit Italienisch und Deutsch: Also z. B. »Pizza«, schreibt man gleich und spricht man auch gleich aus wie im Deutschen. Dann noch »Pasta«, ist auch das gleiche. Weil wenn man immer die gleichen Wörter so ausspricht, dann hat jeder Mensch auf der Welt die gleiche Sprache und das wäre ja langweilig.

Schülerin mit Albanisch und Deutsch: »banana«, »apple«, »nest«, »Kaffee«, »spray« ... Also das kann man auch auf Deutsch sagen, weil die (Engländer) vielleicht nicht die richtigen Wörter gefunden haben, haben sie einfach das gleiche wie vielleicht Deutsch genommen.

Textbox 1: Ausgewählte Schülerantworten im Metalinguistischen Interview zu sprachlichen Unterschieden.

Instrumente zu allgemeinen Fertigkeiten und Hintergrundfaktoren

Zusätzlich wurden kognitive Fähigkeiten z. B. kognitive Grundfertigkeiten und Arbeitsgedächtnis getestet. Familiäre, sprachliche und sonstige Hintergrundfaktoren wurden durch einen Elternfragebogen erfasst. Mittels eines kurzen Lehrer(innen)fragebogens wurde der Englischinput in den Schulen bestimmt.

Stichprobe

Die Daten wurden an zwei Testzeitpunkten von den gleichen Schüler(inne)n am Ende der dritten und am Ende der vierten Grundschulklasse an sechs Regelgrundschulen in der Rhein-Neckar-Region erhoben. Am ersten Testzeitpunkt nahmen 200 Schüler(innen) teil. Hiervon waren 88 einsprachig und 112 mehrsprachig. Die Gruppe der mehrsprachigen Schüler(innen) umfasste dabei ein breites Spektrum an folgenden Erstsprachen: Afghanisch, Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch,

Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tamil, Türkisch, Ungarisch, Vietnamesisch.

Erste Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Schüler(innen) als Gruppe statistisch signifikant geringere Leistungen in Wortschatz und Grammatik des Englischen im Vergleich zu einsprachig deutschen Schüler(innen) erreichen.

In Analysen, die den Einfluss von kognitiven, sozialen und schulischen Faktoren berücksichtigen, zeigt sich ein differenzierteres Bild. So dokumentiert etwa eine Regressionsanalyse für den englischen Wortschatz (Abb. 2), dass besonders individuelle Unterschiede der Schüler(innen) in den kognitiven Grundfertigkeiten sowie die Unterschiede zwischen Schulen in ihrer sprachlichen Umgebung eine größere Bedeutung für den Umfang des Englischwortschatzes haben als der Faktor Mehrsprachigkeit der Schüler(innen) an sich.

Weitere Analysen weisen darauf hin, dass metasprachliche Fähigkeiten, d. h. höhere phonologische Bewusstheit, mit einem größeren Wortschatz im Englischen assoziiert ist, abhängig davon, ob ein(e) Schüler(in einsprachig oder mehrsprachig ist (Hopp et al., 2017).

In Grammatik haben Schüler(innen), deren Erstsprache eine andere Wortstellung als das Englische hat, haben z. B. mit der Wortstellung im Englischen (Subjekt-Verb-Objekt) größere Probleme als Schüler(innen), deren Erstsprache dem Englischen grammatisch ähnelt.

Was bedeutet das für die Praxis?

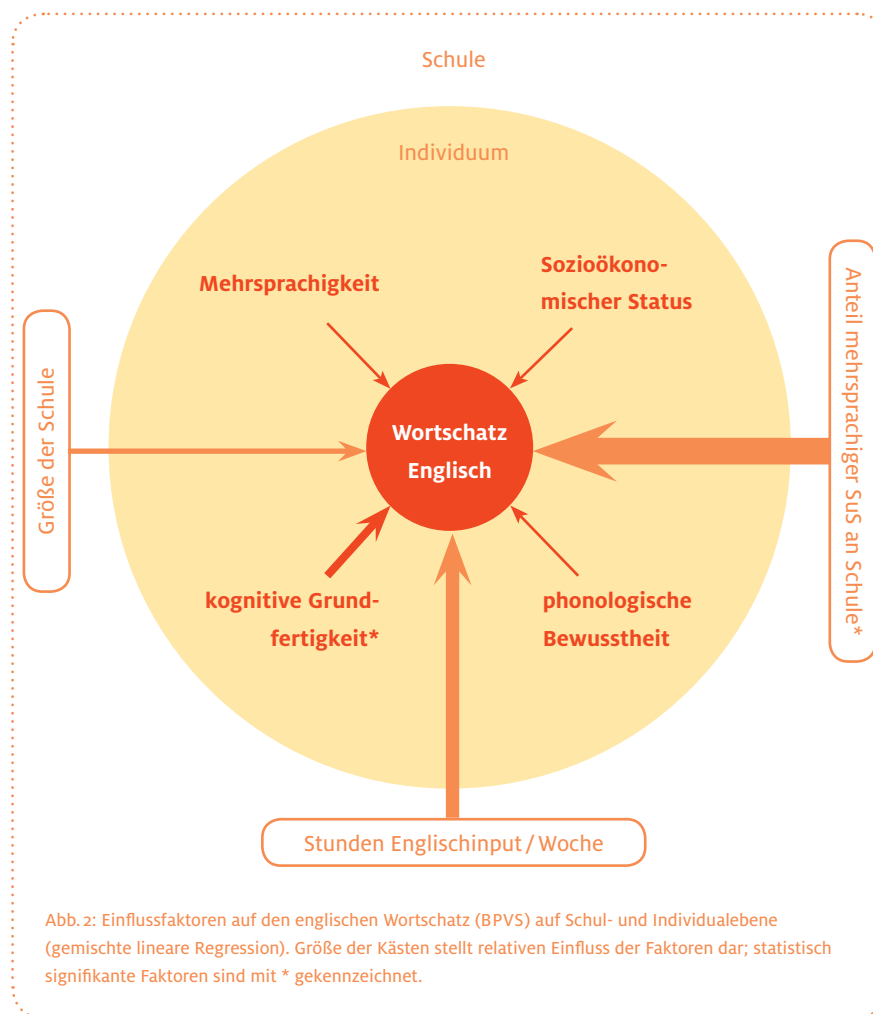
Die ersten Ergebnisse des Projekts MEG-SKoRe belegen, dass Mehrsprachigkeit an sich weder eine generelle Ressource noch einen Nachteil im frühen schulischen Englischwerb darstellt. Vielmehr zeigt sich, dass individuelle Faktoren, wie etwa kognitive Ressourcen, eine hohe metalinguistische Bewusstheit und ein größerer Wortschatz in der Muttersprache, Potenziale im Erlernen einer weiteren Fremdsprache sind. Diese Potenziale können im Englischunterricht didaktisch angesprochen und gezielt gefördert werden. So kann die Qualität des Englischunterrichts in der Primarstufe optimiert werden, denn gerade schulische Aspekte beeinflussen Kompetenzen in Wortschatz und Grammatik im Englischwerb am stärksten.

Literatur

J.-U. KEßLER & C. PAULICK (2010) »Mehrsprachigkeit und schulisches Englischlernen bei Lernern mit Migrationshintergrund«. In: B. AHRENHOLTZ (Ed.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. S. 257–278. Tübingen: Narr.

J. T. MALUCH, S. KEMPERT, M. NEUMANN & P. STANAT (2015) »The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning« In: *Learning and Instruction*, 36, S. 76–85.

E. WILDEN & R. PORSCH (2015) »Die Hör- und Leseverstehensleistungen im Fach Englisch von Kindern am Ende der Grundschulzeit unter besonderer Berücksichtigung von lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit«. In: M. KÖTTER & J. RYMARCYK (Eds.) *Englischunterricht auf der Primarstufe: neue Forschungen – weitere Entwicklungen*, S. 59–80. Frankfurt: Lang.



Publikationen aus dem Projekt

H. HOPP, T. KIESEIER, M. VOGELBACHER, S. KÖSER & D. THOMA (2017) »Mehrsprachigkeit und metalinguistische Bewusstheit im Englischwerb in der Grundschule«. In: I. FUCHS, S. JEUK & W. KNAPP (Eds.) *Mehrsprachigkeit: Sprachenwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Mehrschriftlichkeit

Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren

Institution

Institut für Deutsch
als Fremdsprache
LMU München

Laufzeit

Oktober 2013 – September
2016

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Claudia Maria Riehl,
Seda Yilmaz Woerfel,
Eleni Tasiopoulou,
Teresa Barberio

Projektvorstellung

Ziel des Projektes ist es, die Wechselwirkungen von schriftsprachlicher Kompetenz in Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schülerinnen und Schülern des 9. und 10. Schuljahres mit Türkisch, Italienisch und Griechisch als Herkunftssprache zu untersuchen. Dabei sollen die Einflüsse außersprachlicher Faktoren (z. B. Einstellung zur Sprache, literale Praktiken, Sprachgebrauch etc.) und metasprachlichen Bewusstseins¹ auf die Textkompetenz in beiden Sprachen beleuchtet werden. Es wurden die folgenden Hypothesen überprüft:

- Es besteht eine Wechselwirkung zwischen der Textkompetenz in der Erstsprache (L1) und der Zweitsprache (L2): Eine hohe Textkompetenz in der L1 bedingt eine hohe Textkompetenz in der L2
- Außersprachliche Faktoren und metasprachliches Sprachbewusstsein beeinflussen die Textkompetenz in der L1 und L2

Wie und was wurde untersucht

Es wurden zunächst Erhebungsinstrumente entwickelt, um die Textkompetenz und die außersprachlichen Faktoren sowie das metasprachliche Bewusstsein untersuchen zu können.

Textvorlagen

Es wurden Aufgaben entwickelt, um narrative und argumentative Texte zu elizitieren. Für die narrativen Texte wurden jeweils unterschiedliche Bildimpulse in L1 und L2 ausgewählt, die eine Phantasiegeschichte hervorrufen sollten. Für die argumentativen Texte wurde jeweils eine Aufgabe in Form eines argumentativen Briefes erstellt: in der L1 zum Thema »Fremdsprachenverbot auf dem Schulhof« und in der L2 zum Thema »Handyverbot am gesamten Schulgelände«. Die Aufgaben wurden zunächst pilotiert und dann im Abstand von vier Wochen in L1 und L2 erhoben.

¹ In unserem Ansatz zum metasprachlichen Bewusstsein konzentrieren wir uns auf sprachliche Aspekte und schließen Kognitions- und Performanzebenen ein (vgl. James / Garrett 1991): i) Die kognitive Ebene: Wissen über Grammatik, Regeln und Sprachfunktionen, ii) Die Performanzebene: Verwendung der Sprache/Sprachgebrauch, Kommunikationsstrategien und die Tätigkeit des Sprechens über Sprache, indem eine mehr oder weniger formale Metasprache verwendet wird (Fehling 2006: 86).

Language Awareness Test (LAT)

Auf der Grundlage des Sprachbewusstheitstests von Fehling (2005) wurde ein Test zur Messung des metasprachlichen Bewusstseins (LAT) entwickelt, der die Komponenten pragmatisches, semantisches und textuelles Wissen in L1 und L2 erfassen kann. Damit sollten auf der pragmatischen Ebene die Registerkompetenz und Adressatenorientierung und auf der semantischen Ebene der Gebrauch von Synonymen und Passepartout-Wörtern untersucht werden. Auf der textuellen Ebene sollte das Wissen über Textordnungsmuster bzw. die Kohärenz und Kohäsion eines Textes erfasst werden.

Sprachbiographische Schülerinterviews in L1 und L2

Zur Überprüfung des Einflusses außersprachlicher Faktoren auf die Textkompetenz dienen Interviews in L1 und L2, die Fragen nach Spracheinstellungen, Sprachgebrauch (mündlich und schriftlich) etc. enthielten. Ziel der Interviews in beiden Sprachen war es einerseits, die Kompetenzniveaus der Schüler(innen) zu interpretieren, sowie festzustellen, ob Spracheinstellungen in Abhängigkeit von dem/der jeweiligen muttersprachlichen Interviewer(in) in den jeweiligen Sprachen unterschiedlich kommuniziert werden.

Elterninterviews

Weitere soziolinguistische Daten (z. B. literale Praktiken im Elternhaus, Sprachgebrauch, sprachlicher Input) wurden durch Elterninterviews erhoben.

Mehrsprachigkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren

DE



Aufgabenstellung:
Deine Schulleiterin bzw. dein Schulleiter plant, ein Handyverbot am gesamten Schulgelände einzuführen. Schreibe einen Brief an sie bzw. ihn, in dem du dazu Stellung nimmst! Begründe deine Meinung!

Abb. 1: Aufgabe zum Verfassen des argumentativen Textes in der L2

Mehrsprachigkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren

DE



Aufgabenstellung:
Schreibe eine Geschichte über dieses Bild. Berichte aus Sicht einer der Personen, die du auf diesem Bild sehen kannst.
Überlege dir, wie es zu dieser Situation gekommen sein könnte:
• Wer sind die Personen?
• Was ist passiert?
• Wie gehtes weiter?
• ...

Abb. 2: Aufgabe zum Verfassen des narrativen Textes in der L2

Mehrsprachigkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren

L1



Άσκηση:
Ο διευθυντής / Η διευθύντρια του σχολείου σου σκοπεύει να εισάγει την απαγόρευση των κινηματογράφων στο σχολείο του σχολείου. Γράψε του / της ένα γράμμα, στο οποίο παίρνεις θέση σε αυτό το θέμα. Αιτιολόγησε την άποψή σου!


Esercizio:
Il direttore/la direttrice della tua scuola vuole introdurre il divieto di parlare le lingue straniere durante la pausa scolastica. Scrivigli/scrivile una lettera dove gli/le esponi la tua opinione a riguardo.

Görev:
Okul müdürünz yada okul müdürünz, ders aralarında, okul bahçesinde Almanca'dan başka bir dil konuşulmasını yasaklamayı planlıyor. Okul müdürüne yada okul müdürüne bu konudaki fikirlirini açıklayan bir mektup yazın.

Abb. 3: Aufgabe zum Verfassen des argumentativen Textes in der jeweiligen L1

Mehrsprachigkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren

L1



Άσκηση:
Γράψε μια ιστορία γι' αυτήν την εικόνα. Αφηγήσου την από την οπτική γωνία ενός ατόμου και περιγράψε όλα όσα βιώνει.

Esercizio:
Scrivi una storia basandoti sull'immagine che vedi sopra. Racconta la storia dal punto di vista di una persona e descrivi quello che succede.

Ödev:
Gördüğünüz resim hakkında hayali bir kişi tarafından, olanlar hakkında bir hikaye yazın. Olayın nasıl gelişmiş olduğunu anlatın!

Abb. 4: Aufgabe zum Verfassen des narrativen Textes in der jeweiligen L1

Übersicht über die erhobenen Daten

Im Rahmen des Projektes wurden insgesamt 206 Proband(inn)en erreicht und die folgenden Daten erhoben und ausgewertet.

Sprachgruppe	Proband(inn)enzahl	Argumentative Texte L1/L2	Narrative Texte L1/L2	LAT	Interviews L1/L2	Elterninterviews
Italienisch	68	136	136	68	136	17
Griechisch	60	120	120	60	120	15
Türkisch	78	156	156	78	156	19
Insgesamt	206	412	412	206	412	51

Auswertung

Entwicklung eines Textanalyserasters: Für die Beurteilung der Textkompetenz in den jeweiligen Sprachen wurde ein Modell entwickelt, mit dem es möglich ist, globale Textmuster zu erfassen. Dabei werden die Makro- und Mikrostruktur, der Diskursmodus (konzeptionell mündliche bzw. schriftliche Strukturen) und die kommunikative Grundhaltung (Distanzierung vs. Involvierung) berücksichtigt. Basierend auf diesen Kriterien wurde ein detailliertes Analyseraster für die jede Textsorte entwickelt, das fünf Textniveaustufen umfasst. Die Texte wurden von jeweils drei unabhängigen Bewerter(inne)n ausgewertet.

Auswertung des Language Awareness Tests

Die Antworten des LAT-Tests wurden hinsichtlich ihrer Angemessenheit anhand einer Skala von 1 bis 4 gerankt. Daraus ergeben sich die Werte auf der semantischen, pragmatischen und textuellen Ebene in

der L1 und L2, sowie der Gesamtwert des LAT-Tests. Diese Vorgehensweise ermöglicht die quantitative Auswertung der Aussagen.

Auswertung der sprachbiographischen Daten

Die sprachbiographischen Interviews wurden orthographisch transkribiert. Anhand der Sprecheraussagen wurden Sprachgebrauchsprofile erstellt, die die Unterschiede zwischen den Schüler(inne)n aufzeigen. In den Profilen wurden v. a. die Daten mit Hilfe der freien Programmiersprache für statistisches Rechnen und statistische Grafiken R (vgl. R Core Team 2013) nach dem generalisierten linearen gemischten Modell statistisch ausgewertet.

Ergebnisse

Die bisherigen Ergebnisse zeigen, dass die Proband(inn)en der drei Sprachgruppen ein höheres Niveau bei den argumentativen Texten in der L2 als in der L1 erzielen. Die argumentativen Texte der L1 weichen auf der Ebene der Textstruktur (Makrostruktur) erheblich von der jeweiligen kulturspezifisch geprägten Struktur ab, was mit dem fehlenden Erwerb der entsprechenden Muster in der L1 erklärt werden kann. Im Vergleich zu den Argumentationen wird bei den Narrationen ein höheres Textniveau in beiden Sprachen erreicht. Generell gilt, dass bei Proband(inn)en, die eine hohe Textkompetenz in der L1 aufweisen, auch eine gute Kompetenz in der L2 vorliegt.

In Bezug auf das metasprachliche Bewusstsein weisen die Ergebnisse auf einen Zusammenhang mit den Textkompetenzen hin. Die Schüler(innen) mit einer geringen Textkompetenz in der L1 zeigen, dass

sie sich der notwendigen Komponenten eines Textes (z. B. Textkohäsion und -kohärenz) bewusst sind und registerspezifische Normen (z. B. angemessene Adressierung des Hörers) in der Regel richtig einschätzen können. Diesen Aspekt gilt es daher in einem didaktischen Konzept zu berücksichtigen. Es sollten spezifische Aufgaben entwickelt werden, die das metasprachliche Bewusstsein fördern. Außerdem sollte ein Konzept entwickelt werden, z. B. im Sinne einer kontrastiven Sprachdidaktik, in dem die unterschiedlichen Textmuster, verschiedene Argumentationsmuster und rhetorisch-stilistische Unterschiede in den jeweiligen Sprachen gegenübergestellt werden.

Die statistische Analyse der soziolinguistischen Daten weist darauf hin, dass der muttersprachliche Unterricht erst bei einer Dauer von sieben Jahren einen positiven Einfluss auf die Textkompetenz in der L1 ausübt. Dies könnte aber auch mit anderen Faktoren wie z. B. der Gestaltung des Unterrichts (v. a. wenn er außerhalb des Regelunterrichts stattfindet) zusammenhängen. Das bestätigen Lehrer-(innen)befragungen und Stellungnahmen der Schüler(innen) in den sprachbiographischen Interviews. Allerdings lässt sich auch zeigen, dass Unterricht in der L1, wenn auch keine signifikant positive, aber auch keine negative Wirkung hat. Eine starke positive Wirkung auf die Textkompetenz in der L1 haben dagegen die literalen Praktiken im Elternhaus sowie die Spracheinstellung und der Sprachgebrauch der Proband(inn)en.

Was bedeutet das für die Praxis?

- Die Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern muss in beiden Sprachen erfolgen.
- Bei der Förderung der L1 leidet die L2 nicht, sondern wird im Gegenteil gestärkt.
- Zur mehrsprachigen Förderung gehört auch der Erwerb von Schriftlichkeit (Literalität) als Teil des expliziten Wissens.
- Die Förderung des metasprachlichen Bewusstseins, d. h. ein differenziertes Wissen über sprachliche Strukturen und Sprachgebrauchsregeln, soll im Unterricht stärker berücksichtigt werden.

Publikationen aus dem Projekt

TILL WOERFEL, NIKOLAS KOCH, SEDA YILMAZ WOERFEL & CLAUDIA M. RIEHL (2014) »Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren.« In: *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 43 / 174.

YILMAZ WOERFEL, SEDA YILMAZ WOERFEL & CLAUDIA M. RIEHL (2016) »Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachlichen Faktoren.« In: C. SCHROEDER UND P. ROSENBERG (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit in der Reihe DaZ-Forschung*, de Gruyter, Berlin (peer-reviewed).

CLAUDIA M. RIEHL, SEDA YILMAZ WOERFEL, TERESA BARBERIO & ELENI TASIPOPOULOU (Hgg.) (in Vorb.) »Mehrschriftlichkeit. Zur von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. Sammelband mit Beiträgen der Projektmitarbeiter.« Erscheint bei Waxmann. Reihe: *Mehrsprachigkeit*.



MEZ

Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf

Institution

Universität Hamburg,
Universität Mainz,
Universität Potsdam

Laufzeit

Oktober 2014 –
September 2019

Leitung & Mitarbeitende

Professor(inn)en Dr. Ingrid
Gogolin, Dr. Christoph
Gabriel, Dr. Michel Knigge,
Dr. Marion Krause,
Dr. Peter Siemund, Thorsten
Klinger, Dr. Marina Trebbels,
Hanne Brandt, Nora Dünkel,
Tetyana Pron, Sharareh
Rahbari, Birger Schnoor,
Sevda Topal, Irina Usanova

Projektvorstellung

Das Interesse an der Frage, ob sich mehrsprachiges Aufwachsen hemmend oder förderlich auf schulischen Erfolg auswirkt, ist im Anschluss an Ergebnisse der großen internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen auch in Deutschland stark gestiegen. Zum einen scheinen in Mehrsprachigkeit Anlässe für Benachteiligung zu liegen. Zum anderen jedoch gibt es Hinweise darauf, dass Mehrsprachigkeit eine gute Grundlage für erfolgreiches (Sprachen-)Lernen sein kann. Ziel der MEZ-Studie ist es, Bedingungen zu identifizieren, unter denen die Entwicklung von Mehrsprachigkeit eher gelingt oder eher misslingt. Damit sollen Grundlagen für die Entwicklung von Handlungsalternativen gewonnen werden, die die Bildungschancen insbesondere von mehrsprachig aufwachsenden Jugendlichen erhöhen. Zugleich wird damit ein Beitrag dazu geleistet, gesellschaftlichen Zusammenhalt in einer sprachlich und kulturell zunehmend heterogenen Bevölkerung nachhaltig zu sichern: Wir gehen davon aus, dass die Stärkung von Ressourcen und Potenzialen der jungen Menschen, unter anderem ihrer Mehrsprachig-

keit, einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung ihres Bildungserfolgs und der Teilhabe an der Gesellschaft leistet.

Die Projektziele richten sich nicht allein auf die Gruppe der Migrant(inn)en, sondern schließen auch die Frage nach Bedingungen gelingender Mehrsprachigkeitsentwicklung für Schüler(innen) ein, die lebensweltlich einsprachig aufwachsen. Auch diese machen mehrsprachige Erfahrungen, die im Projekt untersucht werden: Alle Schüler(innen) lernen neben Deutsch noch mindestens eine Fremdsprache, und viele Schüler(innen) lernen eine zweite oder dritte Fremdsprache in der Schule. Mehrsprachigkeit ist also ein intendiertes Ziel für alle Kinder und Jugendlichen in Deutschland. Die Ergebnisse des MEZ-Projekts sollen deshalb auch dazu beitragen, dass die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen *aller* jungen Menschen besser erkannt und für ihren Bildungserfolg genutzt werden können.

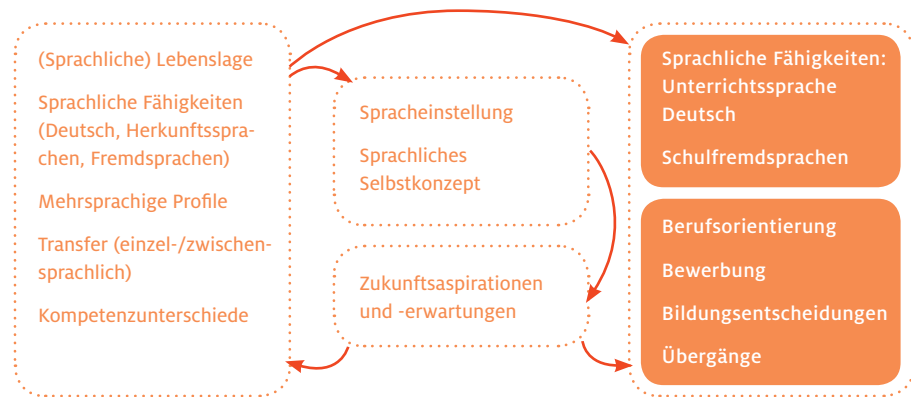
Anhand einer Zeitverlaufsstudie mit monolingual deutsch und lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden Schüler(inne)n wird Wissen darüber generiert, (a) welche sprachlichen und nicht-sprachlichen

Faktoren mehrsprachige Entwicklungsprozesse von Schüler(inne)n positiv oder negativ beeinflussen und (b) in welchem Zusammenhang dies mit der schulischen und beruflichen Entwicklung steht. Der Mehrwert der Beobachtung im Zeitverlauf besteht darin, dass Entwicklungsverläufe nachgezeichnet und Ursachen für Entwicklungen aufgedeckt werden können.

MEZ ist eine interdisziplinär ausgerichtete Untersuchung. Dies ermöglicht es, die Komplexität der Fragestellung durch einander komplementäre theoretische und methodische Zugänge zu bewältigen. Mitwirkende sind Wissenschaftler(innen) aus der Interkulturellen Bildungsforschung, der Pädagogischen Psychologie sowie der anglistischen, romanistischen und slavistischen Sprachwissenschaft.


Wie und was wird untersucht

In der Studie MEZ werden zwei parallele Startkohorten der Klassenstufen 7 und 9 in insgesamt vier Erhebungen bis zum Ende der 9. bzw. 11. Klassenstufe begleitet. Teilnehmer(innen) sind Schüler(innen) mit russischer und türkischer Herkunftssprache sowie eine ausschließlich deutschsprachig aufgewachsene Vergleichsgruppe. Untersucht wird die Entwicklung der Fähigkeiten im Deutschen, in den Herkunftssprachen Türkisch und Russisch sowie in den Schulfremdsprachen Englisch (als erste Fremdsprache) und ggf. Französisch oder Russisch (als zweite Fremdsprachen). Zudem werden die Schüler(innen) in ihrer schulischen Entwicklung beobachtet. Die eingesetzten Instrumente umfassen Sprachtests, einen Test zu nonverbalen kognitiven Fähigkeiten, Fragebögen für



Schüler(innen) sowie Schulleiter(innen)- und Elternfragebögen. Die Erhebungen werden jeweils an zwei Schultagen mit Papier und Stift an den Schulen durchgeführt. Zudem findet eine einmalige Online- bzw. Telefonbefragung derjenigen Schüler(innen) statt, die das allgemeinbildende Schulsystem während der Studienlaufzeit verlassen.

Es werden Sprachtests eingesetzt, mit denen die rezeptiven (Lese- und Hörverstehen) sowie produktiven (schriftliche und mündliche) Fähigkeiten im Deutschen, in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch, in der Schulfremdsprache Englisch und, sofern vorhanden, Französisch und Russisch erhoben werden. Mit Hintergrundfragebögen werden detaillierte Informationen zur Bildungs- und beruflichen Orientierung der Jugendlichen erhoben. Ferner werden kontextuelle, personale und sprachliche Faktoren erfasst, die Sprachentwicklung und Bildungserfolg beeinflussen (wie z. B. Migrationsbiographie, Sprachnutzung, Motivation, soziale Komposition der Schülerschaft, das Angebot von Schulprogrammen). Untersucht wird zudem die



soziale Einbindung in Gruppen Gleichaltriger. Dabei geht es um die Einbindung in soziale Netzwerke als potenzieller Einflussgröße auf die sprachliche und schulische Entwicklung.

Ergänzend finden an einer Teilstichprobe von ca. 140 deutsch-russischen, 160 deutsch-türkischen und 120 monolingual-deutschsprachigen Schüler(inne)n vertiefte linguistische Analysen zum Transfer zwischen den verschiedenen Sprachen statt. Besonderes Augenmerk liegt bei dieser Teilstudie auf der gesprochenen Sprache (insbes. Realisierung von Einzellauten und Sprachmelodie), die für die Wahrnehmung von abweichenden Akzenten in den Zielsprachen verantwortlich sind. Hierzu werden neben freien schriftlichen Texten und einem auf grammatische Interferenzen zielenden Wortstellungstest umfangreiche mündliche Daten erhoben (z. B. Test zur Wiedergabe der Melodien unterschiedlicher Satzmuster). Weiterhin werden ein Test zur phonologischen Bewusstheit und ein sprachbiographisches Interview durchgeführt. Einen Mehrwert im Vergleich zu bereits vorliegenden Studien bietet das so entstehende Korpus vor allem, weil Vergleichsdaten in allen Sprachen der Schüler(innen) erhoben werden. Ferner entsteht ein umfangreiches mündliches Teilkorpus mit teils kontrollierten (experimentellen), teils natürlichen (spontanen) Sprachdaten. Dies ermöglicht die Untersuchung von bislang kaum beachteten Aspekten gelebter Mehrsprachigkeit, so z. B. des potenziellen Vorteils deutsch-türkischer Schüler(innen) beim Erwerb der französischen Intonation. Die Verknüpfung sprachwissenschaftlicher, biographischer und motivatio-

ner Informationen erlaubt Rückschlüsse auf die Interaktion der unterschiedlichen Sprachen im Rahmen mehrsprachiger Erwerbsprozesse.

Forschungsstand

Die erste Erhebung wurde von Ende Januar bis Ende März 2016 in Zusammenarbeit mit dem Data Processing and Research Center (DPC) der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt. Insgesamt haben 1818 Schüler(innen) an 72 Schulen aus acht Bundesländern an unserer Studie teilgenommen. Davon sind ca. 57 Prozent monolingual deutschsprachig aufgewachsen. Ca. 26 Prozent der Schüler(innen) haben einen deutsch-türkischen und ca. 17 Prozent einen deutsch-russischen Sprachhintergrund. 780 der befragten Schüler(innen) lernen in der Schule Französisch, 69 Schüler(innen) lernen Russisch als Schulfremdsprache. Außer den Schüler(inne)n wurden im Rahmen der ersten MEZ-Erhebung die Schulleitungen der beteiligten Schulen sowie die Eltern der teilnehmenden Schüler(innen) befragt.

Der zweite Messzeitpunkt fand im Oktober / November 2016 statt. Hierbei wurden einige weitere Schüler(innen) und Schulen mit bestimmten, für die Ergebnisse relevanten Merkmalen in die Stichprobe aufgenommen. Messzeitpunkte drei und vier sind für Frühjahr 2017 bzw. 2018 vorgesehen.

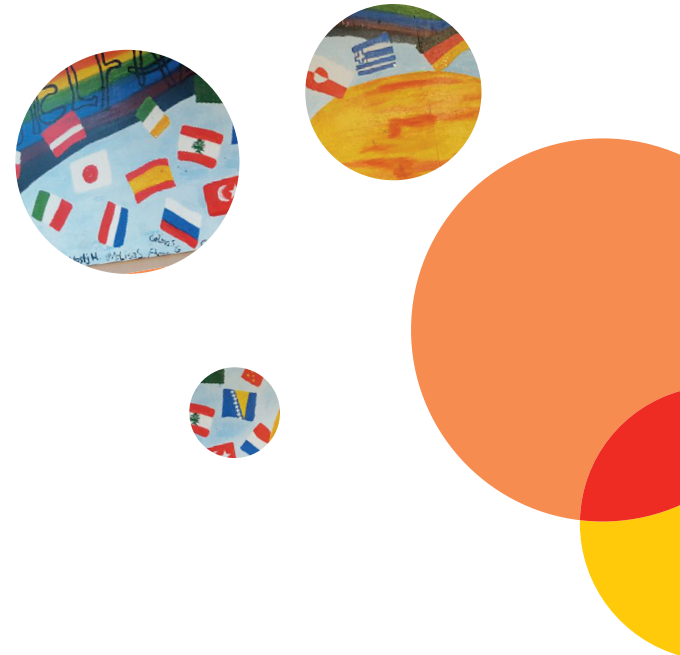
Über die genauen Daten der Erhebung sowie erste Auswertungsergebnisse werden ab Jahresende 2016 sog. Working Papers auf der Website des Projekts Auskunft geben: www.mez.uni-hamburg.de. Die an den Pilotierungen beteiligten Schulen werden in Ar-

beitsberichten über die wichtigsten Ergebnisse informiert. Daraus lassen sich bereits Erkenntnisse zu Stärken und Schwächen in den einzelnen Aufgabenformaten und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schülergruppen ableiten.

Was bedeutet das für die Praxis?

Der erwartete Nutzen für die Praxis liegt vor allem darin, eine bessere Informationsgrundlage darüber zu gewinnen, welche Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und damit für schulisches Lernen eher förderlich oder eher hinderlich sind. So werden einerseits Grundlagen dafür gewonnen, schulisches Handeln zu gestalten, und andererseits Anhaltspunkte für die Beratung von und Kooperation mit Eltern und den Schüler(inne)n selbst. Für die Gestaltung schulischen Handelns werden insbesondere Auskünfte über den wechselseitigen Einfluss von Nutzen sein, den die verschiedenen Sprachen aufeinander nehmen, die die Schüler(innen) sich aneignen. Solche Einflüsse – genannt: Transfer – zwischen Sprachen könnten systematisch für das Lehren und Lernen genutzt werden. Die Studie wird darüber Auskunft geben, welche Strategien die Schüler(innen) selbst einsetzen, wenn sie Verbindungen zwischen den von ihnen gelernten Sprachen herstellen. Solche Strategien können von Nachteil sein, wenn sie die Lernenden auf falsche Fährten locken. Sie können aber auch unterstützend sein, wenn sie systematisch entwickelt werden – das allerdings setzt die kundige Begleitung durch den Unterricht voraus. Erkenntnisse wie diese aus dem Projekt können sowohl in die Lehrerbildung einfließen als

auch in die Unterstützung von Materialentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Zudem werden Faktoren identifiziert, die die Motivation zum Sprachenlernen beeinflussen und die zur (Weiter-)Entwicklung von Berufsorientierungsprogrammen genutzt werden können – wie beispielsweise der wahrgenommene Nutzen mehrsprachiger Fähigkeiten beim Übergang in das Ausbildungssystem oder in den Arbeitsmarkt.



Publikationen aus dem Projekt

<https://www.mez.uni-hamburg.de/5publikationen.html>

MIKS

*Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung.
Eine Interventionsstudie in Grundschulen*

Institution

Westfälische Wilhelms-
Universität Münster

Laufzeit

Oktober 2013 –
September 2016

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Sara Fürstenau,
Dr. Katrin Huxel, Farina
Böttjer

Projektvorstellung

Mehrsprachigkeit ist eine Ausgangsbedingung des Handelns in der Schule. Die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache ist dabei eine wichtige Aufgabe. Darüber hinaus sind alle weiteren Sprachen, die die Kinder mit in die Schule bringen, eine Ressource, die für das Lernen genutzt werden kann. Wenn Kinder angeregt werden, ihre Familiensprachen in den Unterricht einzubringen, kann das für alle Beteiligten eine Bereicherung sein. Die schulische Aufgabe der Vermittlung und Förderung der Bildungssprache Deutsch wird durch die Berücksichtigung der mehrsprachigen Erfahrungen der Kinder sinnvoll ergänzt.

Im MIKS-Projekt wurde eine Maßnahme zur Professionalisierung und Schulentwicklung entwickelt, erprobt und wissenschaftlich untersucht. Die Forschungsfrage lautete: *Wie können Grundschulkollegien erfolgreich dabei unterstützt werden, die in der eigenen Schule vorhandene Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und für sprachliche Bildung und schulisches Lernen produktiv zu nutzen?*

Wissenschaftliche Erkenntnisse über Lehrerprofessionalität und Schulentwicklung waren für die Gestaltung der Professionalisierungsmaßnahme leitend. Die Maßnahme wurde in drei Grundschulen über einen Zeitraum von 1,5 Schuljahren durchgeführt. Sie umfasste Wissensvermittlung (psycholinguistische und soziolinguistische Grundlagen), Erprobungsphasen im Unterricht (Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze durch die Jahrgangsteams) und die angeleitete Reflexion von Erfahrungen und Überzeugungen in den beteiligten Kollegien.

Die Grundschulkollegien wurden dabei unterstützt, konstruktive Ansätze zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in die regulären Abläufe der eigenen Schule zu integrieren.

Wie und was wurde untersucht

In den drei Grundschulen wurden Interviews mit Schulleitungen und Lehrkräften durchgeführt, und es fanden Unterrichtsbeobachtungen statt. Die schulinternen Fortbildungsveranstaltungen und Reflexionstage wurden teilnehmend beobachtet und

Vermittlung von Erkenntnissen
der Psycholinguistik und der
Soziolinguistik

Kombination von
Wissensvermittlung, praktischer
Erprobung und Reflexion

Verknüpfung der
Fortbildungsinhalte mit den
Schulprogrammen

Entwicklung eines schulischen
Gesamtsprachenkonzepts

Nutzung vorhandener und
Aufbau weiterer Kooperationen
im Kollegium

Berücksichtigung von
Erkenntnissen über Schul-
entwicklung

protokolliert. Um die Wirkungen der Maßnahme zu erfassen, wurden Fragebogenerhebungen vor Beginn und nach Abschluss der Intervention durchgeführt. Befragt wurden jeweils die Kollegien in den drei Projektschulen und in drei Vergleichsschulen. Gegenstand der Befragung waren Wissen, Überzeugungen und Handlungsstrategien im Bereich sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit.

Ergebnisse

Qualitätsmerkmale für Inhalte und Arbeitsformen eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts zum Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht:

- Die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte können die Auswirkungen mehrsprachiger Sozialisation auf die sprachliche, kognitive und sozio-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen aus psycho- und soziolinguistischen Perspektiven nachvollziehen.
- Die Arbeit an einem schulischen Gesamtsprachenkonzept führt verschiedene Bereiche sprachlicher Bildung zusammen: Mehrsprachigkeitsdidaktik,

Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Lese- und Schreibunterricht, Herkunftssprachenunterricht, Fremdsprachen.

- Strategien der Schul- und Unterrichtsentwicklung ermöglichen die Institutionalisierung langfristiger Vorhaben zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht.

Innovation findet am ehesten dort statt, wo alle Beteiligten neue und gute Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht machen.



Toilettentür in einer
MIKS-Projektschule

Was bedeutet das für die Praxis?

Schon kleine Schritte der Schul- und Unterrichtsentwicklung haben in den beteiligten Grundschulen neue praktische Erfahrungen ermöglicht. Die Kollegien haben die Sprachen der Familien gemeinsam mit den Kindern und Eltern in den Räumen der Schulen sichtbar und hörbar gemacht. Die Lehrkräfte haben neue Handlungsansätze im Unterricht erprobt und dabei Sprachen berücksichtigt, die sie selbst nicht verstehen. Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrkräfte im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit haben sich in den Projektschulen deutlich erhöht. Das heißt, die Lehrkräfte trauten sich im Anschluss an die Intervention einen konstruktiven Umgang mit den Sprachen der Kinder zu.

Im Rahmen eines Folgeprojekts (2016–2019) wird das Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Bundesland Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren (LaKI) durch eine Multiplikatorenschulung (Fortbildung von Fortbildner(inne)n) in die Breite getragen.

Publikationen aus dem Projekt

SARA FÜRSTENAU (2016) »Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools« In: KÜPPERS / PUSCH / UYAN SEMERCI, (Hg.): *Bildung in transnationalen Räumen*. Wiesbaden, S. 71–89.

SARA FÜRSTENAU (2016) »Da kann ein Kind so viele Sprachen, und ich kann aber nur Deutsch«. Lehrerinnen und Lehrer denken über die Sprachenportraits der Kinder nach« In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 294, S. 39–41.

KATRIN HUXEL (2016) »Mit Kindern Sprache(n) reflektieren« In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 294, S. 48–50.

KATRIN HUXEL (2016): »>...die Sprachen, die tauchen jetzt einfach öfter auf im Unterricht.« Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt« In: *Die Deutsche Schule*, 13, S. 177–188.



MuM-Multi

Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit – Wirksamkeit und Wirkungen von ein- und zweisprachigen Förderungen

Institution

TU Dortmund und
Universität Hamburg

Laufzeit

September 2014 –
September 2017

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Jochen Rehbein,
Prof. Dr. Susanne Prediger,
Prof. Dr. Angelika Redder,
Meryem Çelikkol, Taha
Kuzu, Dr. Alexander Schüler-
Meyer, Dr. Lena Wessel,
Jonas Wagner

Projektvorstellung

Leistungsdisparitäten zwischen ein- und mehrsprachigen Jugendlichen sind vielfach belegt, daher ist die Sprachförderung auch für den Fachunterricht der Sekundarstufe I sehr bedeutsam. Dabei werden besonders Formen der alltäglichen Wissenschaftssprache (AWS) und fachspezifischen Wissenschaftssprache (FWS) relevant, ohne deren Bewältigung der Schulerfolg gefährdet ist. Ihre Rolle für das fachliche Lernen genauer zu verstehen, ist Ziel des Projekts, insbesondere mit Blick auf mehrsprachige Lernende. Oft wiederholt ist die Forderung, die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden konsequenter auch für Sprach- und Fachlernen zu nutzen. Doch wie kann eine diesbezügliche Praxis der Unterrichtskommunikation und gezielte Sprachbildung konkret aussehen? Und welche Hintergründe und Gelingensbedingungen müssen für mehrsprachige Lehr-Lernprozesse berücksichtigt werden?

In anderen Studien wurden korrelative Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Kompetenzen und Leistungsdaten bereits klar herausgearbeitet und Transferprozesse von der Förderung in einer

Sprache auf eine andere Sprache gezeigt. Darüber geht das interdisziplinäre Forschungsprojekt MuM-Multi hinaus, indem es die mehrsprachigen Lehr-Lernprozesse selbst zum Forschungsgegenstand macht: Durchgeführt wurden zweisprachig türkisch-deutsche fach- und sprachintegrierte Förderungen im Jahrgang 7 nach dem Prinzip der Sprach- und Darstellungsvernetzung.

Für das Fach Mathematik wird untersucht, wie für mehrsprachige Lernende die Förderung von *fachlich-konzeptuellen Verständnis* und die Förderung *verstehensprozessierenden sprachlichen Handelns* integriert werden können und welchen Einfluss die (*mehr-*) *sprachigen Ressourcen* auf Verstehensprozesse nimmt, auch unter schwierigen Bedingungen des späten Starts mehrsprachigen Lernens (in Klasse 7). Konkret werden im Projekt eine einsprachig deutsche und eine zweisprachig türkisch-deutsche Unterrichtsintervention zur Förderung des Brüche-Verständnisses von Jugendlichen auf Wirksamkeit und Wirkungen untersucht. Zwei zentrale Fragestellungen werden verfolgt: Inwieweit verbessern die ein- und zweisprachigen Förderungen die mathematischen

verstehensbezogenen Leistungen der Lernenden?
Welches situative Potential entfaltet welche Form der Vernetzung der Sprachen zur Intensivierung fachlicher und sprachlicher Verstehensprozesse?

Wie und was wurde untersucht

In einem Mixed-Methods-Design wird eine Interventionsstudie mit Prä-Post-Follow-Up-Messungen kombiniert mit Videoanalysen der zweisprachigen Lehr-Lernprozesse für eine Stichprobe von 128 türkisch-deutschen Jugendlichen mit schwachen Mathematikleistungen. Verglichen wird eine ein- und eine zweisprachige Förder-Intervention zum konzeptuellen Verständnis von Brüchen.

Die *quantitative Untersuchung der Wirksamkeit* zielt auf die abhängige Variable der Leistungszuwächse im Brüche-Verständnis. Als Kontrollvariable werden Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Zeitpunkt des Deutscherwerbs und Sprachkompetenz im Deutschen berücksichtigt. Die *qualitativen Analysen der genaueren Wirkungen* untersuchen die videographierten zweisprachigen Förderprozesse. Auf der Basis linguistischer und mathematikdidaktischer Analysen werden Fallkontrastierungen nach Interventionsform und mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden durchgeführt.

3 B Von „unten nach oben“ lesen



Can überlegt sich, welche Schritte er im Kopf macht, wenn er Brüche auf Türkisch liest.



Wenn ich „3de 1“ lese,
nehme ich „3 darin 1“

$$\frac{1}{3}$$

--	--	--

a) Was meint Can? Was bedeutet es, „3 darin 1“ zu denken?



b) Wie müsste Can die Brüche unten auf sagen und als Streifen zeichnen?

$$\frac{1}{2} \quad \frac{1}{4} \quad \frac{1}{8}$$

3 B „aşağıdan yukarıya“ okumak



Can kesirleri türkçe okurken aklından hangi adımları geçirdiğini düşünüyor.



„3te 1“ okurken

„3'ün içinde olan 1'i“ alıyorum.

$$\frac{1}{3}$$

--	--	--

a) Can ne demek istiyor? „3de 1“ deyince, aklınıza ne geliyor?



b) Canın aşağıdaki kesirleri nasıl okuması gerekir? Çubukda nasıl göstermesi gerekir?

$$\frac{1}{2} \quad \frac{1}{4} \quad \frac{1}{8}$$

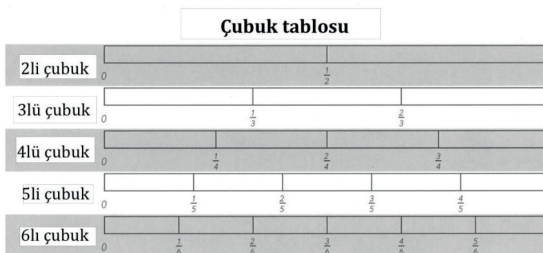
4 Gleich große Anteile

- a) Finde an der Streifentafel drei Anteile, die genauso groß sind wie $\frac{2}{6}$.
- b) Finde an der Streifentafel drei Anteile, die genauso groß sind wie $\frac{3}{5}$.



4 Eşit büyüklükte olan düşen paylar

- a) Çubuk tabosunda $\frac{2}{6}$ 'le eşit büyüklükte olan üç tane düşen pay bul.
- b) Çubuk tabosunda $\frac{3}{5}$ 'le eşit büyüklükte olan üç tane düşen pay bul.



Ergebnisse

Die ein- und zweisprachigen Förderungen zeigen beide erhebliche Leistungszuwächse mit sehr hohen Effektstärken, die sich signifikant von der Kontrollgruppe unterscheiden. Widerlegt werden konnte die oft geäußerte Hypothese, dass zweisprachiges Lernen Ablenkung vom Fachlernen bedeuten könnte: Selbst angesichts der institutionell ungewohnten Situation ist die zweisprachige Förderung für den mathematischen Leistungszuwachs genauso wirksam wie die einsprachige. Für Lernende mit hoher Türkisch-Kompetenz lässt sich sogar die Tendenz nachweisen, dass sie von der zweisprachigen Förderung mehr profitieren als von der einsprachigen. Daraus lässt sich schließen, dass längerfristige zweisprachige Förderungen, in denen die Lernenden ihr mehrsprachiges Repertoire breit aktivieren oder gar ausbauen, sich günstig auf das Fachlernen auswirken müssten.

Die derzeit laufenden qualitativen Detailanalysen der zweisprachigen Lehr-Lernprozesse erlauben Einsichten in unterschiedliche Strategien von Lehrkräften und von Lernenden, mit denen sie Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen aktivieren. Zugleich werden interessante Wirkungen in den mathematischen Konzeptentwicklungen erkennbar und zwar insbesondere in Momenten, in denen beide Sprachen vernetzt oder verknüpft werden. Der oft mit Skepsis betrachtete Sprachenmix könnte also positive Auswirkungen auf das Lernen haben. Die Hürden, die sich zunächst durch Lücken im schulischen Türkisch ergeben, können offenbar relativ schnell überwunden werden; der Nutzen durch die Vernetzung der Sprachen wird immer wieder sichtbar.

Der Untersuchung erbringt damit ein linguistisch differenziertes, auf wissenschaftliche Aspekte hin angelegtes Sprachkonzept, mit dem das Konstrukt ›Bildungssprache‹ ausdifferenziert werden kann (Redder 2016) und die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in den Prozessen greifbar werden (Rehbein 2011). So leistet es einen Beitrag zur Theoriebildung von mehrsprachiger Handlungsfähigkeit in fachlichen Lernprozessen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Auch wenn das Projekt zunächst Grundfragen mehrsprachigen Handelns im Fachunterricht bearbeitet, gibt es wichtige Konsequenzen für die Praxis:

- In jedem Alter kann damit begonnen werden, die erstsprachigen bzw. mehrsprachigen Ressourcen für das Fachlernen zu mobilisieren.
- Je besser die mehrsprachigen Repertoires ausgebaut sind, desto effizienter gestalten sich die fachlichen Lernzuwächse; daher sollte so früh wie möglich mit mehrsprachigen Angeboten begonnen werden.
- Auch wenn die Familiensprache nicht fachsprachlich verfügbar ist, können die Lernenden sie nutzen, um ein breiteres und sprachlich vernetztes Verständnis der fachlichen Konzepte aufzubauen und es mit Alltagsdenken zu verbinden. Im Unterricht sollten daher auch bei einsprachigen Materialien zeitweilig zweisprachige Kleingruppendiskussionen angeregt werden, bevor die Wissensgegenstände ins Deutsche übertragen werden.

Als praktische Maxime könnte gelten:

Keine Angst vor Sprachenmix und Code-Switching!

Denn beides scheint lernförderlich.

Literatur

J. REHBEIN (2011) »›Arbeitssprache‹ Türkisch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der deutschen Schule. Ein Plädoyer.« In: S. PREDIGER & E. ÖZDİL (Eds.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. S. 205 – 232. Münster u. a.: Walmann.

Publikationen aus dem Projekt

A. REDDER (2016) »Theoretische Grundlagen der Wissenskonstruktion im Diskurs.« In: J. KILIAN ET AL. (Hrsg.) *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: de Gruyter, S. 297 – 318.

L. WESSEL, S. PREDIGER, A. SCHÜLER-MEYER, T. KUZU (2016) »Is Grade 7 too late to start with bilingual Mathematics courses? An intervention study.« Paper presented at 13th International Congress on Math. Education. Hamburg.

Russische & polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht

Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schüler(innen) mit Migrationshintergrund

Institution

Institute für Slawistik der
Universität Greifswald und
Universität Leipzig

Laufzeit

Oktober 2013 –
September 2016

Leitung & Mitarbeitende

Team Greifswald:

Prof. Dr. Bernhard Brehmer,
Tatjana Kurbangulova und
Martin Winski

Team Leipzig:

Prof. Dr. Grit Mehlhorn,
Joanna Burkhardt und
Maria Yastrebova

Projektvorstellung

Gegenstand des Verbundvorhabens ist die Frage, inwiefern Jugendliche aus russisch- und polnischsprachigen Familien ihre Mehrsprachigkeit als Ressource betrachten, die sie sowohl in ihrem privaten Umfeld als auch im schulischen Kontext nutzen können.

Wichtige Erkenntnisinteressen des Projekts betreffen

- den Sprachstand in der Herkunftssprache Russisch / Polnisch und im Deutschen,
- die Rolle des familiären Inputs in beiden Sprachen für die Entwicklung des Sprachstands,
- die Sprachpraxis und Spracheinstellungen in den mehrsprachigen Familien sowie
- die Wahrnehmung der Potenziale der Mehrsprachigkeit innerhalb der Familie und durch Lehrer(innen) der Jugendlichen.

Wie und was wurde untersucht

Neben den Jugendlichen (insgesamt 45 Schüler(innen)) aus den Städten Berlin, Hamburg und Leipzig wurden ihre Eltern und das schulische Umfeld (v. a. Lehrkräfte aus dem Fremd- und Herkunftssprachenunterricht Polnisch/Russisch) in die Untersuchung

einbezogen. Von den Jugendlichen und jeweils einem Elternteil (i. d. R. die Mutter) wurden in zwei Erhebungswellen die Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung sowie Orthographie, Aussprache, Formenbildung, Satzbau und die Variation des Sprachgebrauchs in Abhängigkeit vom Adressaten – sowohl in der jeweiligen Herkunftssprache (Russisch / Polnisch) als auch im Deutschen – erfasst. Das ermöglichte nicht nur Aussagen zum Sprachstand und zu Entwicklungen im Erwerbsverlauf der Jugendlichen, sondern auch Aussagen zum Einfluss des quantitativen und qualitativen Inputs der Eltern in beiden Sprachen auf den Sprachstand ihrer Kinder. Neben bewährten Instrumenten zur Sprachstandserhebung, die zum Teil für die Herkunftssprachen (Russisch / Polnisch) adaptiert werden mussten (vgl. Abb. 1), wurden auch neue Instrumente (z. B. für die Untersuchung der mündlichen Sprachmittlung zwischen dem Deutschen und der Herkunftssprache) entwickelt.

Die Jugendlichen und ihre Eltern wurden ebenfalls im Abstand von einem Jahr zu ihren Sprachlernbiographien, zur Verwendung der Herkunftssprache

im Alltag, zu ihren Einstellungen in Bezug auf die Herkunftssprache sowie zu Sprachgebrauch und Spracherziehung in der Familie befragt. In den Interviews mit den Lehrkräften ging es u. a. um das Aufgreifen des sprachlichen Wissens der Schüler(innen) im schulischen Kontext, um Sprachvergleiche und den Umgang mit heterogenen sprachlichen Vorkenntnissen im Unterricht.

Ergebnisse

Anhand der Sprachstandserhebungen konnte nachgewiesen werden, dass die Jugendlichen relativ ausgeglichene Kompetenzen im Deutschen aufweisen, die nur bei wenigen Individuen Auffälligkeiten zeigen. In der Herkunftssprache zeigt sich dagegen eine große Varianzbreite bei den getesteten Fertigkeiten: Während sich die Ergebnisse bei den rezeptiven Tests (Hör- und Leseverstehen) denen im Deutschen weitgehend annähern, sind die Ergebnisse der Jugendlichen im schriftsprachlichen Bereich sehr verschieden ausgeprägt. Dies gilt für beide untersuchten Sprachgruppen (Polnisch / Russisch), die insgesamt wenig prinzipielle Unterschiede aufweisen. Die Stärken der untersuchten Jugendlichen in der Herkunftssprache liegen im Bereich der gesprochenen Sprache einschl. des Hörverstehens; viele verfügen darüber hinaus über eine akzentfreie Aussprache und teilweise auch über eine zielsprachennahe Intonation. Dies bestätigen auch die subjektiven Einschätzungen der befragten Jugendlichen und ihrer Eltern. In der mündlichen Sprachproduktion im Deutschen erreichen die Jugendlichen eine durchschnittlich doppelt so hohe Sprechgeschwindigkeit und eine höhere



Abb. 1: Mutter und Tochter bei der Bearbeitung einer Map Task

Lesegenauigkeit als in den entsprechenden Tests in der Herkunftssprache. In den schriftlichen Aufgaben treten die Unterschiede zwischen den Kompetenzen im Polnischen und Russischen einerseits und im Deutschen andererseits besonders deutlich zutage. So werden in der Herkunftssprache nicht immer zielsprachliche bzw. pragmatisch angemessene Formen verwendet, die Texte sind kürzer und weniger elaboriert als im Deutschen und es zeigen sich Defizite auf der orthographischen Ebene. Die lexikalischen Kompetenzen in der Herkunftssprache sind bei den Jugendlichen am stärksten ausgeprägt, die zu Hause Polnisch bzw. Russisch als Familiensprache nutzen und zudem an Unterricht in der Herkunftssprache teilnehmen.

Die Erhebungen haben gezeigt, dass für die Entwicklung in der Herkunftssprache die Qualität des elterlichen Inputs ein wichtiger Faktor ist, während dies für das Deutsche nicht zutrifft. Der Vergleich der quantitativen und qualitativen Daten erlaubt interessante Einsichten in Gemeinsamkeiten bzgl. des



Abb. 2: Regal einer 13-jährigen Jugendlichen mit deutschen und russischen Büchern

Spracherwerbs und -erhalts der Herkunftssprachen Polnisch und Russisch als auch zu standortspezifischen Unterschieden. So unternehmen z. B. die Berliner polnischsprachigen Jugendlichen – aufgrund der geographischen Nähe zu Polen – viel häufiger Reisen ins Herkunftsland ihrer Eltern. Durch die Anlage des Projekts als Longitudinalstudie konnten Entwicklungen in den sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen – besonders bzgl. der Herkunftssprache – herausgearbeitet werden, während die Daten bei den Eltern eher auf eine gewisse Stagnation – v. a. im Deutscherwerb – hinweisen.

Bei dem überwiegenden Teil der untersuchten Proband(inn)en handelt es sich um Angehörige aus bildungsnahen Familien. Die meisten befragten

Mütter unternehmen gezielte Anstrengungen, um die Herkunftssprache ihrer Kinder zu erhalten. Dennoch ist das Bewusstsein in Bezug auf Faktoren, die für den Spracherhalt von Bedeutung sind, sowie auf eigene Einflussmöglichkeiten recht verschieden ausgeprägt, was sich in unterschiedlichen kommunikativen Praktiken und Spracherziehungsstilen in den einzelnen Familien äußert.

Es konnte herausgearbeitet werden, welche Faktoren zur Wahrnehmung des Potenzials der Herkunftssprache aus Sicht der Jugendlichen, ihrer Eltern und Lehrkräfte beitragen und in welchen Bereichen noch Potenzial brachliegt. Jugendliche, die Unterricht in der Herkunftssprache besuchen, scheinen insbesondere im Bereich der literalen Fähigkeiten zu profitieren und stellen auch selbst Lernfortschritte bei sich fest. Gleichzeitig wurde in den Interviews deutlich, wie viel elterliche Überzeugungsarbeit sowie Ausdauer und Überwindung von Schülerseite der regelmäßige Besuch des zusätzlichen und nicht abschlussrelevanten Herkunftssprachenunterrichts kostet.

Was bedeutet das für die Praxis?

Ungenutztes Potenzial wurde v. a. im schulischen Kontext festgestellt, da die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler(innen) hier – von wenigen positiven Ausnahmen abgesehen – kaum eine Rolle spielt. Mehrere Jugendliche sind überzeugt davon, dass ein Großteil ihrer Lehrer(innen) nicht weiß, dass sie zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Die befragten Schüler(innen) konnten im Durchschnitt wesentlich mehr Beispiele für Paral-

lelen zwischen ihren Sprachen benennen als die interviewten Lehrkräfte. Im Polnisch- und Russischunterricht werden die Jugendlichen zwar auf Interferenzen aus dem Deutschen aufmerksam gemacht; aufgrund des Bemühens der Lehrkräfte um Einsprachigkeit wird die Ressource des Sprachenvergleichs im herkunftssprachlichen Unterricht jedoch weitgehend verschenkt.

Die Ergebnisse der Studie können als Ausgangspunkt für sprachliche Aspekte dienen, die im herkunftssprachlichen Unterricht verstärkt geübt werden sollten und Eingang in eine noch zu entwickelnde Herkunftssprachendidaktik finden müssten.

Durch die Zusammenarbeit der beiden Projektteams konnten innovative Instrumente entwickelt werden, die die Vorzüge der Mehrsprachigkeit der untersuchten Proband(inn)en besonders anschaulich dokumentieren (Sprachmittlung) und denen beim Ausbau des Potenzials der Mehrsprachigkeit im Rahmen eines systematischen Unterrichts in der Herkunftssprache besondere Bedeutung zukommen sollte. In den durchgeführten Interviews bestätigten die Eltern, dass ihre Kinder im Alltag oft sprachmittlerisch aktiv sind; dabei erleben die Jugendlichen Selbstwirksamkeit und eine Aufwertung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen.

Publikationen aus dem Projekt (Auswahl)

B. BREHMER (2016) »Bestimmung des Sprachstands in einer Herkunftssprache: Ein Vergleich verschiedener Testverfahren am Beispiel des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland.«
In: *Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics* XLIII, S. 39 – 52.

B. BREHMER & T. KURBANGULOVA (2017) »Lost in Transmission? Family language input and its role for the development of Russian as a heritage language in Germany.« In: L. ISURIN & C.-M. RIEHL (Eds) *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants: Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: John Benjamins.

B. BREHMER & G. MEHLHORN (2015) »Russisch als Herkunftssprache in Deutschland. Ein holistischer Ansatz zur Erforschung des Potenzials von Herkunftssprachen.« In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26 / 1, S. 85 – 123.

G. MEHLHORN (2015) »Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden.« In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 44 / 2, S. 60 – 72.

G. MEHLHORN (2016) »Herkunftssprecher im Russischunterricht. Sprachliches Vorwissen als Ressource.« In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5 / 2016, S. 10 – 11 plus Downloadmaterial.

SchriFT

Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen

Institution

Universität Duisburg-Essen

Laufzeit

Oktober 2014 –
September 2017

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Markus Bernhardt,
Prof. Dr. Hans E. Fischer,
Prof. Dr. Heiko Krabbe, Prof.
Dr. Martin Lang, Prof. Dr.
Sabine Manzel, Prof. Dr.
Heike Roll, Dr. Işıl Uluçam-
Wegmann, Sinan Akın,
Taner Altun, Christine
Boubakri, Nur Bülbül, Dr.
Erkan Gürsoy, Paul Haller,
Jana Kaulvers, Farina Nagel,
Michaela Schniederjan,
Anastasia Schreiber, Dimitri
Schreiber, Mareike-Cathrine
Wickner

Projektvorstellung

Ausgangslage

Textsortenbasiertes Schreiben (wie z. B. das Verfassen eines Versuchsprotokolls) im Fach ist ein zentraler Bestandteil des sprachsensiblen Unterrichts, da durch das Schreiben Fachinhalte strukturiert und nachhaltiger bearbeitet werden können (Beese & Roll 2015). Ob die Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei mehrsprachigen Schüler(inne)n durch den Einbezug von Ressourcen in den Herkunftssprachen in Koordination mit dem Herkunftssprachenunterricht Türkisch optimiert werden kann und welche Lernsettings sich günstig auswirken, sind Fragen, die bislang im Kontext des sprachsensiblen Unterrichts kaum erforscht und erprobt sind. Im Projekt SchriFT wird daher das textsortenbasierte Schreiben von Schüler(inne)n mit dem Fokus auf sprachliche Handlungsmuster (wie z. B. *Beschreiben* oder *Erklären*) am Beispiel des Deutschen und Türkischen untersucht.

Forschungslücken

Sprachliche und sozial-biographische Einflussfaktoren auf das Schreiben im Deutschen und im Türki-

schen sind nicht umfassend untersucht worden. Der Einfluss von Teilkomponenten wie Kohärenz oder Perspektivübernahme auf die Textqualität ist bislang in Bezug auf das Deutsche empirisch belegt worden (Becker-Mrotzek et al. 2014). Ob diese auch sprachunabhängig sind – bspw. ebenso im Türkischen als Herkunftssprache Einfluss ausüben – muss noch überprüft werden.

Der Einfluss von Sprachkompetenz auf die Mathematikleistung ist bislang in vielen Studien belegt. In den von uns untersuchten Fächern Physik, Technik, Geschichte und Politik fehlen aber statistische Analysen zu solchen Wechselbeziehungen.

Forschungsfragen

- i. Schreiben im Deutschen und Türkischen:
 - a. Welche Zusammenhänge gibt es zwischen Teilkomponenten der Schreibkompetenz und der Textqualität im Deutschen und im Türkischen als Herkunftssprache?
 - b. Sind die Zusammenhänge sprachunabhängig oder sprachspezifisch?
 - c. Inwiefern fördert eine Einübung von Schreib-

kompetenzen im Herkunftssprachenunterricht Türkisch in Koordination mit dem Fachunterricht bilaterale Schreibfähigkeiten mehrsprachiger Schüler(innen)?

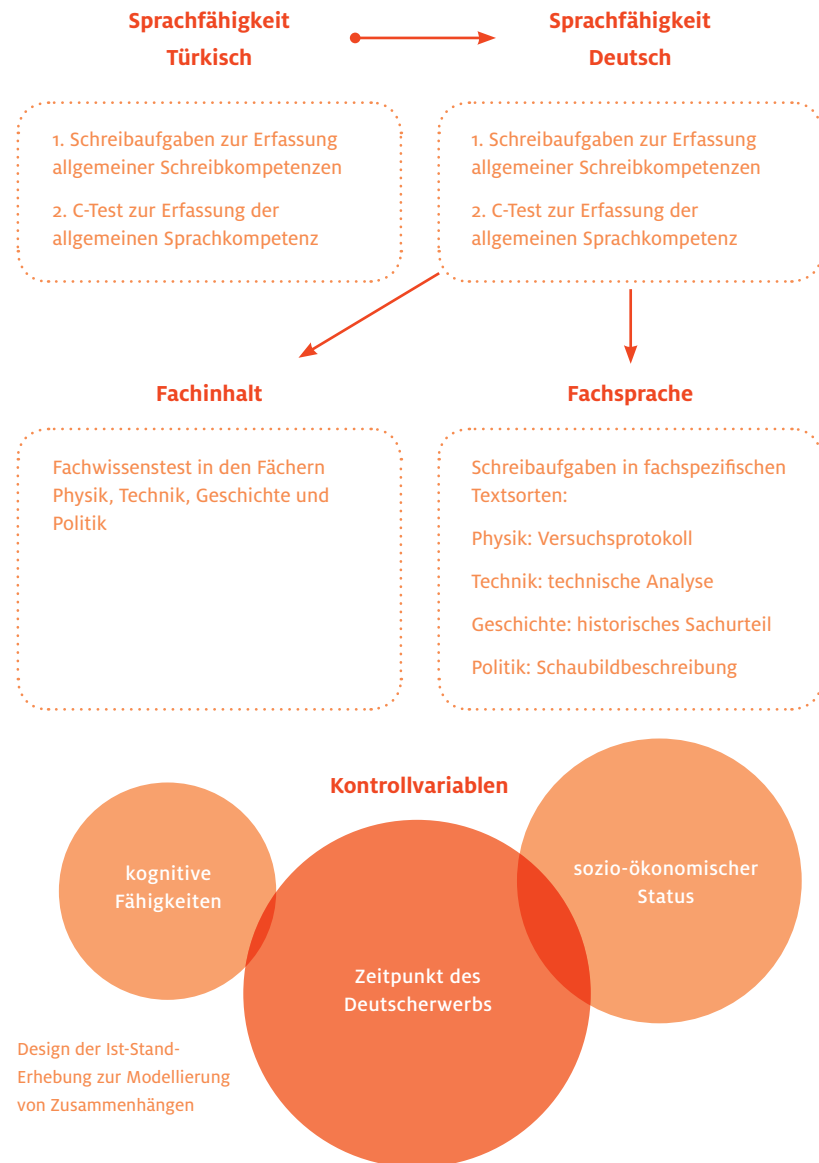
2. Fachsprache Deutsch im Fach:

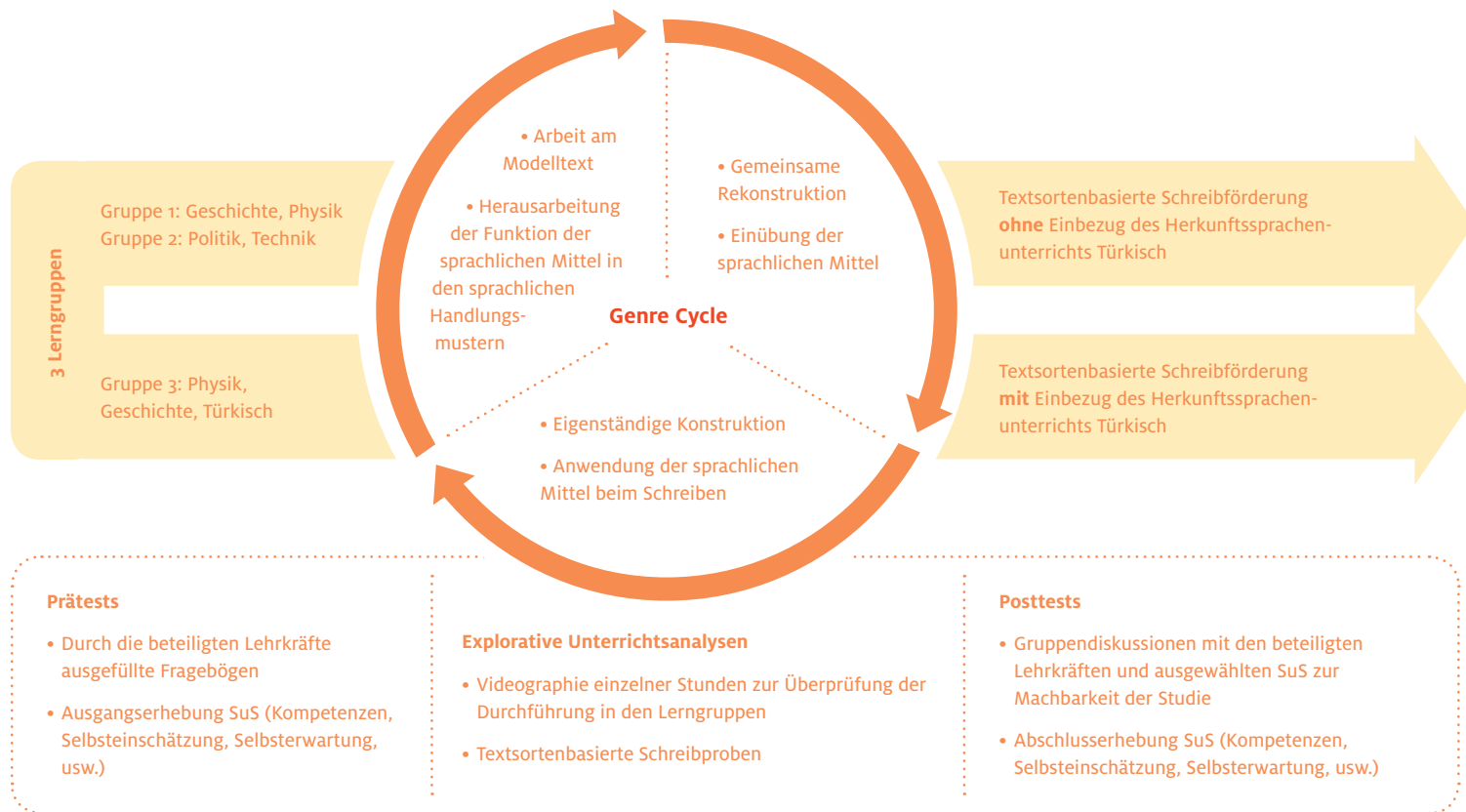
- d. Welche Zusammenhänge gibt es zwischen fachlichem Wissen und sprachlichen Fähigkeiten?
- e. Sind die Zusammenhänge fächerübergreifend oder für jedes Fach spezifisch bzw. unterschiedlich?
- f. Inwiefern fördert eine Einübung von Schreibkompetenzen im Deutschen unter Einbezug des Türkischen das fachliche Lernen?

Wie und was wurde untersucht

Ziel des interdisziplinären Projekts ist die wissenschaftlich überprüfte Entwicklung von fachorientierten und zweisprachig-koordinierten Lehr-Lernkonzepten für einen textsortenorientierten Unterricht. Die Grundlage der Untersuchung bildete eine Analyse von sprachlichen Handlungsmustern (wie z. B. *Beschreiben* oder *Erklären*) in Textsorten, die Schüler(innen) im Unterricht selbst anfertigen: das Versuchsprotokoll in Physik, Analysen von Systemen und Artefakten in Technik, das historische Sachurteil in Geschichte und die Schaubildbeschreibung in Politik. Für eine genügend große Stichprobe (1531 Schüler(innen) aus den Jahrgangsstufen 7 und 8, davon 279 aus dem Herkunftssprachenunterricht Türkisch) wurde bezogen auf die Anzahl der untersuchten Parameter (siehe Abbildung rechts) zunächst der Ist-Stand ihrer Schreibkompetenz in der Fachsprache Deutsch erhoben und dann mit ihren fachlichen

28 Schulen – 73 Lerngruppen – 1.531 Schüler(innen), davon 279 aus dem Herkunftssprachenunterricht Türkisch





Design für die Praxis

Kompetenzen und weiteren sprachlichen und sozialen Hintergründen in Zusammenhang gebracht. Weiterhin wurde bei deutsch- und türkischsprachigen Schüler(innen) unter Berücksichtigung von Textsorten des Herkunftssprachenunterrichts, untersucht, welche Wechselbeziehungen zwischen allgemeinen Schreib- und Sprachkompetenzen im Deutschen und im Türkischen vorliegen. Hierfür wurden die Textsorten Bauanleitung als Instruktionstext und die Beschreibung eines Schaubildes zur Untersuchung von Teilkomponenten der Schreibkompetenzen verwendet.

Überprüfung der Einsetzbarkeit von Schreibfördermaterialien in der Praxis

Im Anschluss an die Bestimmung der Einflussgrößen auf die Schreibkompetenz wurden in einem Schulhalbjahr Unterrichtseinheiten entwickelt, durchgeführt und überprüft, die auf die textlichen Anforderungen der beteiligten Fächer zugeschnitten sind. Es wurde untersucht, in welcher Weise Schüler(innen) durch die gezielte Einübung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz im Deutschen bezüglich des fachlichen Lernens in Physik, Technik, Geschichte und Politik gefördert werden können. Zusätzlich wurde bei deutsch- und türkischsprachigen Schüler(innen)

im Herkunftssprachenunterricht Türkisch überprüft, inwiefern die gezielte Einübung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz im Türkischen in Koordination mit dem Fachunterricht förderlich ist.

In begleitenden Videodokumentationen wurde die Aushandlung von Schreibprozessen und die Schreibplanung in Gruppenarbeitsphasen in den Fächern Geschichte, Physik, Politik und Technik sowie in einer zusätzlichen Gruppe in den Fächern Geschichte und Physik in Koordination mit dem Herkunftssprachenunterricht Türkisch beobachtet. Durch die fachübergreifende Kooperation konnten Konzepte für den Fachunterricht entwickelt werden, die fachliches und sprachliches Lernen kombinieren und textsortenbasiertes Schreiben durch den Einbezug des Herkunftssprachenunterrichts Türkisch in Koordination mit dem Fachunterricht ermöglichen. Ziel war es, Implementierungsmaßnahmen herauszuarbeiten. Sprachliche Handlungsmuster wie *Beschreiben* waren hierbei der gemeinsame Nenner in allen Fächern zur Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen im Deutschen und zur Verbindung vom Deutschen und Türkischen im Türkischunterricht. Methodisch wurde das Schreibförderkonzept Genre Cycle (Metropolitan East Disadvantaged Schools Program 1989) genutzt, womit die Schüler(innen) in drei Schritten auf das freie Schreiben textsortenbasiert und systematisch vorbereitet wurden.

Erste Ergebnisse

Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Teilfertigkeiten Kohärenzherstellung und Perspektivübernahme und der inhaltlichen Text-

qualität im Deutschen und im Türkischen als Herkunftssprache.

Auf der Basis bisheriger Teilstichproben besteht ein korrelativer Zusammenhang zwischen fachlichen und sprachlichen Leistungen in den von den Schüler(inne)n produzierten Texten in den Fächern Physik, Technik, Geschichte und Politik. Je häufiger die Schüler(innen) die für die Textsorten des Fachs notwendigen sprachlichen Mittel beim Beschreiben und Erklären verwenden, desto höher ist die fachliche Richtigkeit.

Teilkomponenten der Schreibkompetenz wie Perspektivübernahme und Kohärenzherstellung als sprachlicher Einflussfaktor auf die Textqualität konnten in den produzierten Textsorten im Deutschen und im Türkischen nachgewiesen werden. Je häufiger die deutsch- und türkischsprachigen Schüler(innen) sprachliche Mittel der Perspektivübernahme und der Kohärenzherstellung beim Beschreiben und Erklären in den Sachtexten verwenden, desto höher ist die inhaltliche Textqualität.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit den deutsch- und türkischsprachigen Schüler(inne)n zeigt, dass durch eine Koordinierung des Herkunftssprachenunterrichts mit dem Fachunterricht Transferleistungen vom Türkischen ins Deutsche und umgekehrt möglich sind und, dass das Bewusstsein für die sprachlichen Erfordernisse von unterschiedlichen Textsorten erhöht wird (s. Schüleräußerungen zur textsortenbasierten Schreibförderung). Hierbei erwies sich der Ansatz Genre Cycle als wirksam, da die Schüler(innen) mithilfe eines Modelltextes zur Veranschaulichung von sprachlichen und textuellen



Interviewer: Wie schreibt man ein Versuchsprotokoll?

Sevda: Also, man muss erst die Frage wissen, die die Lehrer uns stellen. Und ehm, (lachen) und ehm, wir müssen auch die Materialien und so alles aufschreiben. Dann müssen wir die halt aufschreiben, wie wir die Materialien zusammengefügt haben und so. Also die Durchführung. Und dann müssen wir die Beobachtung aufschreiben, was da alles so passiert, wenn wir das Licht an und ausgemacht haben oder so. Und Deutung ist halt, das Antwort einer Frage glaube ich.



Interviewer(in): Ich war ja im Physikunterricht das letzte Mal dabei und da habt ihr ja auch auf Deutsch und auf Türkisch gesprochen, was ihr ja durftet. Und was ich interessant fand, war, als ich euch gefragt habe, was heißt denn beobachten, habt ihr gesagt »gözlem«. Oder ich hab gefragt, was heißt denn beschreiben. Da habt ihr gesagt »betimlemek«. Oder auswerten »değerlendirmek«. Ehm, das fand ich halt ganz interessant (...), weil als ich in der siebten Klasse war, konnte ich solche Wörter nicht im Türkischen, das hat mich sehr überrascht.

Sevil: Das ist nur wegen / weil wir das auch in Türkisch gemacht haben. (...) Also das Gleiche, nur das alles auf Türkisch und auch eh die Fragestellung und die Materialien / Materialien vielleicht nicht, Durchführung, Beobachtung und Deutung haben wir auch in (...) Türkisch gemacht und deswegen wussten wir auch die Wörter. Und Versuchsprotokoll auch.

Mesut: Also früher wussten wahrscheinlich meine Freunde das auch nicht.

Schüleräußerungen zur textsortenbasierten Schreibförderung

Besonderheiten die Anforderungen an das Schreiben eines Textes nachvollziehen konnten und somit textsortenbasiertes Schreiben initiiert werden konnte.

Erste Beobachtungen zeigen, dass die deutsch- und türkischsprachigen Schüler(innen) nach der textsortenbasierten Schreibförderung im Deutschen wie im Türkischen längere Texte schreiben und die sprachlichen Mittel, die für die jeweiligen Textsorten erforderlich sind, stärker berücksichtigen. Beispielsweise wurden im Posttest die sprachlichen Mittel der Unpersönlichkeit (Passivgebrauch, man-Sätze) zum Schreiben einer Durchführungsbeschreibung eines Experiments im Physikunterricht auf das Türkische zum Beschreiben einer Bauanleitung übertragen,

obwohl im Türkischunterricht der Fokus auf der Kohärenzherstellung lag. Im Prätest hatten die deutsch- und türkischsprachigen Schüler(innen) die Unpersönlichkeit im Türkischen kaum beachtet und stattdessen den Leser häufiger direkt angesprochen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Sprachbildung in allen Fächern heißt auch, dass der Herkunftssprachenunterricht einbezogen werden sollte (Gogolin & Lange 2010). Sprachlich-kognitive Handlungsmuster wie Beschreiben oder Erklären sind sprachenübergreifende Phänomene, die in den Textsorten der Fächer Physik, Technik, Geschichte und Politik sowie des Türkischunterrichts erscheinen, sodass Textsorten des Herkunftssprachenunterrichts für eine Sprachbildung in der Herkunftssprache (nicht nur im Türkischen!) genutzt werden können. Dabei sollten die sprachlichen Ausdrucksmittel im Türkischen im Türkischunterricht auf der Basis ihrer Funktionalität und der curricular vorgesehenen Textsorten vermittelt werden.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass sprachliches und fachliches Lernen als zwei Seiten einer Medaille betrachtet werden müssen. Daher sollten Sprachdiagnostik und Sprachbildung im Fachkonzept und sprachliche Handlungsmuster in den jeweiligen fachspezifischen Textsorten berücksichtigen. Um eine fachorientierte Sprachbildung in allen Fächern zu ermöglichen, sollten Textsorten der Fächer eben auch im Fachunterricht stärker einbezogen werden.

Die Vermittlung von sprachlichen Mitteln, sprachlichen Handlungsmustern und Teilkomponenten der Schreibkompetenz im Herkunftssprachenunterricht

kann kognitive Denk- und Verstehensprozesse anbahnen, die als Ressource im Fachunterricht genutzt werden können. Eine koordinierte Förderung von sprachlichen Handlungsmustern und Textsortenwissen in der Herkunftssprache und im Deutschen sowie die systematische Vor-/Nachbereitung im Herkunftssprachenunterricht in Abstimmung mit dem Fachunterricht könnte zugleich bei allen mehrsprachigen Schüler(inne)n die Hemmschwelle herabsetzen, ihre Herkunftssprache als Ressource im Fachunterricht zu erkennen und zu verwenden.

Literatur

M. BECKER-MROTZEK, J. GRABOWSKI, J. JOST, M. KNOPP & M. LINNE-MANN (2014) »Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und schriftlich realisierter Teilkomponenten von Schreibkompetenz.« In: *Didaktik Deutsch* (37), S. 21–43.

I. GOGOLIN & I. LANGE (2010) »Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung.« In: S. FÜRSTENAU & M. GOMOLLA (Hrsg.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107–127.

Metropolitan East Disadvantaged Schools Program (1989) »A brief introduction to genre.« Erskineville: The Department of Employment, Education and Training.

Publikationen aus dem Projekt

M. BEESE & H. ROLL (2015) »Textsorten im Fach – zur Förderung von Literalität im Sachfach in Schule und Lehrerbildung.« In: C. BENHOLZ, M. FRANK & E. GÜRSOY (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 51–72.

C. BOUBAKRI, M. BEESE, H. KRABBE, H.-E. FISCHER & H. ROLL (im Druck) »Wie sprachliche Strukturen in Versuchsprotokollen in der Physik fachliches Lernen und experimentelle Kompetenz unterstützen.«

Anregungen für eine koordinierte Sprachbildung in allen Fächern und in allen Herkunftssprachen:

1. Fachinterner Austausch im Fachunterricht: Welche sprachlichen Handlungsmuster kommen in den fachspezifischen Textsorten vor? Welche sprachlichen Mittel sind dafür notwendig?
2. Austausch mit anderen Fächern: Festlegung gemeinsamer sprachlicher Handlungsmuster und sprachlicher Mittel, die in den Textsorten der Fächer erscheinen.
3. Austausch mit den Lehrkräften für den Herkunftssprachenunterricht: Arbeit an grundlegenden sprachlichen Handlungsmustern und sprachlichen Mitteln in der Herkunftssprache als Vorbereitung auf den Fachunterricht.

In: M. BECKER-MROTZEK, H.-J. ROTH (Hrsg.) *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann

H. ROLL, E. GÜRSOY & C. BOUBAKRI (im Druck) »Mehrsprachige Literalität fördern – ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten.« In: *Der Deutschunterricht*.

I. ULUÇAM-WEGMANN, H. ROLL & E. GÜRSOY (2016) »Türkisch an der Ruhr.« In: *Essener Unikate* 49, S. 78–85.

M. BERNHARDT & M.-C. WICKNER (2015) »Die narrative Kompetenz vom Kopf auf die Füße stellen – Sprachliche Bildung als Konzept der universitären Geschichtslehrausbildung.« In: C. BENHOLZ, M. FRANK & E. GÜRSOY (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern – Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Beiträge zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit aus dem Modellprojekt ProDaZ*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 281–296.

M. LANG & M. SCHNIEDERJAN (2015) »Förderung von Schreibkompetenz im Technikunterricht durch textsortenbasierte Interventionsinstrumente.« In: *transfer Forschung – Schule*, Heft 1: *Sprachsensibel Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinghardt, S. 151–155.

S. MANZEL & FARINA NAGEL (im Druck) »Links unten steht der Bundespräsident – Sprachliche und fachliche Herausforderungen politischer Schaubilder mit ersten Ergebnissen aus dem BMBF-Projekt SchriFT.« In: S. MANZEL & C. SCHELLE (Hrsg.) *Empirische Forschung zur Politischen Bildung*. Wiesbaden: Springer Verlag.

SimO

Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe

Institution

Universität Bremen
Fachbereich 10: Sprach- und
Literaturwissenschaften,
Universität Siegen
Fakultät I: Germanistisches
Seminar

Laufzeit

Oktober 2013 –
September 2016

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Nicole Marx
(Universität Bremen)
Prof. Dr. Torsten Steinhoff
(Universität Siegen)
Anne Kathrin Wenk
(Universität Bremen)
Lars Rüßmann
(Universität Siegen)

Projektvorstellung

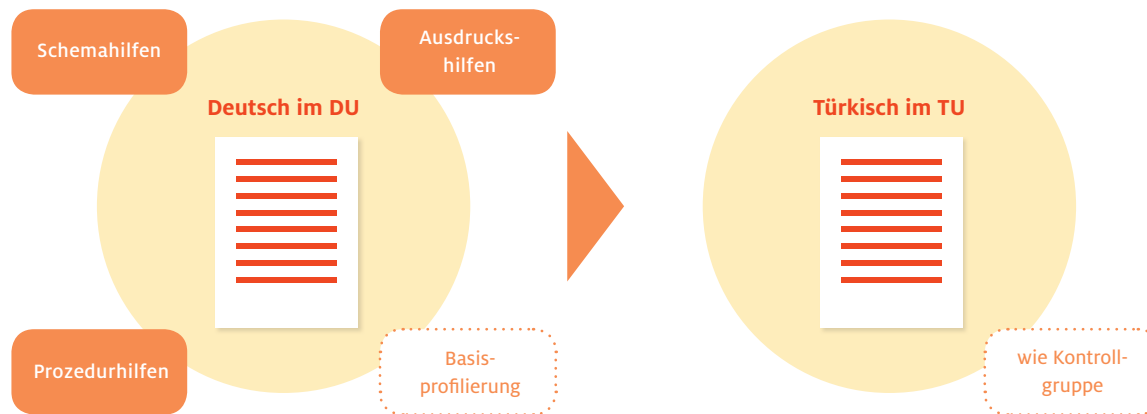
Ausgehend von Erkenntnissen der Mehrsprachigkeits- und Schreibforschung wird untersucht, wie sich der wiederholte Einsatz von verschiedenen »Schreibarrangements«, d. h. didaktischen Textproduktionssettings auf die Qualität der Texte von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Familiensprachen in der 6. Jahrgangsstufe von Gymnasien, Gesamtschulen und Oberschulen auswirkt. Die Spezifika der Arrangements bestehen in ihrer jeweiligen »sprachlichen Profilierung«, d. h. darin, ob den Schüler(inne)n sprachliche Hilfen angeboten werden und woraus diese bestehen. Das Interesse der Untersuchung richtet sich sowohl auf intra- als auch interlinguale Effekte.

In **intralingualer** Hinsicht wird untersucht, wie sich die unterschiedlichen Schreibarrangements auf die deutschen Texte der beteiligten Schüler(innen) auswirken. Die Untersuchung der Wirksamkeit eines solchen Schreibförderkonzepts ist ein Desiderat der schreibdidaktischen Forschung. Dabei wird auch der Einfluss interindividueller Lernercharakteristika, z. B. der Familiensprache(n) der Schüler(innen),

erforscht. Diesbezüglich werden die folgenden drei Gruppen unterschieden:

1. in Deutschland aufgewachsene und eingeschulte Lernende, deren Familiensprache Deutsch ist (»dF«),
2. in Deutschland aufgewachsene und eingeschulte Lernende, deren Familiensprachen Deutsch und mindestens eine nichtdeutsche Sprache sind (»dndF«),
3. in Deutschland aufgewachsene und eingeschulte Lernende, deren Familiensprache eine (oder mehr) nichtdeutsche Sprache(n) ist (oder sind) (»ndF«).

In **interlingualer** Hinsicht steht im Mittelpunkt, welche Auswirkungen die deutschen Schreibarrangements auf die türkischen Texte einer Subgruppe von bilingualen Schüler(inne)n mit türkischer oder deutsch-türkischer Familiensprache haben, d. h. inwiefern sich die unterschiedlichen sprachlichen Hilfen im Deutschen auf die Textproduktion im Türkischen auswirken. Ein Förderansatz im Hinblick auf eine literal weniger entwickelte Familiensprache (Türkisch) allein auf der Grundlage der literal stärker



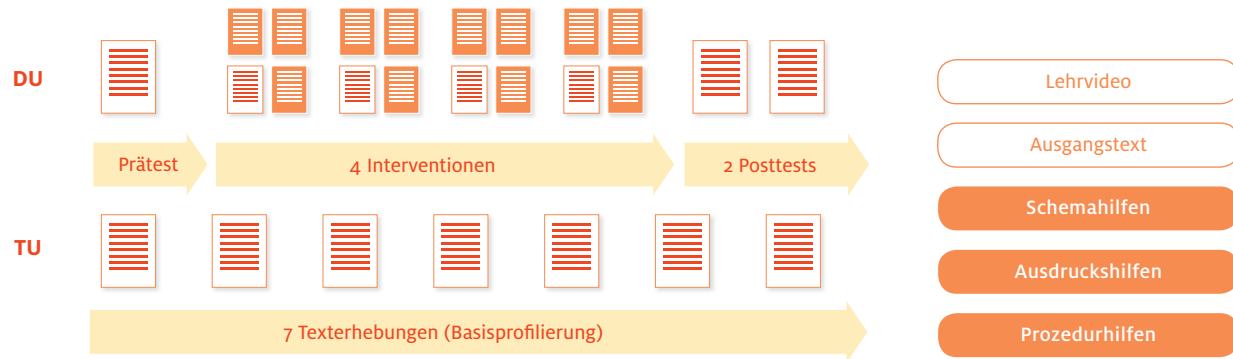
entwickelten Amtssprache (Deutsch) ist ein Desiderat der Mehrsprachigkeitsforschung.

Wie und was wurde untersucht

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Interventionsstudie in 15 sechsten Klassen eines Gymnasiums sowie einer Gesamtschule in NRW und einer Oberschule in Bremen durchgeführt. Sie erstreckte sich über fünf Monate und umfasste jeweils sieben Erhebungszeitpunkte im Deutschen und im Türkischen. Die Intervention fand ausschließlich im Deutschunterricht statt. Die Schüler(innen) hatten zu jedem Erhebungszeitpunkt die Aufgabe, eine Figurenbeschreibung anzufertigen. Gegenstand der Beschreibungen waren stets »Superhelden und Superschurken«. Bei jeder Erhebung wurde eine andere Figur eingesetzt, die von allen Teilnehmenden zu beschreiben war. Dies machten sie auf Basis des gleichen defizitären »Ausgangstexts« zur Figur. Alle Gruppen wurden überdies mittels eines Lehrvideos mit den gleichen Überarbeitungsstrategien vertraut gemacht.

Es wurden vier Gruppen gebildet, drei Interventionsgruppen und eine Kontrollgruppe. Die Unterschiede zwischen den Arrangements ergaben sich allein dadurch, ob und wie im Deutschen zusätzliche sprachliche Hilfen gegeben wurden. Dabei liegt der Gestaltung der Intervention das Konzept der »Textprozedur« (Feilke 2014, Steinhoff 2007: 118f.) zugrunde, das die semiotische Kopplung von sprachlicher Form und Funktion in Texten beschreibt. Die Teilnehmenden verblieben während der gesamten Interventionsphase in der ihnen zugeteilten Gruppe:

- Im Arrangement der Kontrollgruppe (»Basisprofilierung«) erhielten die Lernenden keine sprachlichen Hilfen.
- Die erste Interventionsgruppe erhielt nur Schemahilfen (»Schemaprofilierung«) bzgl. der Funktion einer sprachlichen Handlung (z. B. *Stelle die Figur vor oder Vergleiche die Figur mit anderen Figuren.*).
- Die zweite Interventionsgruppe erhielt nur Ausdruckshilfen (»Ausdrucksprofilierung«) in Form von Formulierungsbeispielen (z. B. *bei ... handelt es sich um ... , ... sieht aus wie ...*).



- Die dritte Interventionsgruppe erhielt kombinierte Ausdrucks- und Schemahilfen (»Prozedurprofilierung«).

Die Arrangements im Türkischen wurden sprachlich nicht profiliert und ähnelten denen der Kontrollgruppe aus dem Deutschunterricht (»Basisprofilierung«). Insgesamt wurden 2166 deutsche Texte von 322 Schüler(inne)n produziert. Von der bilingualen Subgruppe im Türkischunterricht ($n=91$) gibt es zudem 607 türkische Schülertexte. Alle Texte wurden hinsichtlich ihrer Qualität ausgewertet. Um diese aufgabenspezifisch und funktionsbezogen zu bestimmen, wurde ein »Textprozeduren-Rating« entwickelt. Ein solches Rating ist eine Reaktion auf ein dringliches Desiderat der schreibdidaktischen Forschung (Feilke 2015: 57).

Ergebnisse

Die Abbildungen zeigen die Mittelwerte der vier Schreibarrangements für die deutschen und türkischen Ratingergebnisse. Im Hinblick auf die **intra-lingualen Effekte** wurde überprüft, inwiefern sich Effekte aus den vier unterschiedlichen Unter-

suchungsgruppen, d. h. der sprachlichen Profilierung der Schreibarrangements, ergeben. Dabei erweisen sich zwei der drei sprachlich profilierten Arrangements, die Schema- und die Prozedurprofilierung, als besonders wirksam. Für das dritte sprachlich profilierte Arrangement, die Ausdrucksprofilierung, gilt dies nicht. Es kommt also offenbar auf das Schema an: Schemahilfen allein oder in Kombination mit Ausdruckshilfen sind effektiver als Ausdruckshilfen allein oder keine sprachlichen Hilfen.

Zum anderen wurde überprüft, inwiefern es Gruppenunterschiede bei den drei o. g. Gruppen mit unterschiedlichen Familiensprachen gibt. Es zeigt sich, dass die Effekte der sprachlichen Profilierung nicht vom familiären Sprachgebrauch abhängen und Probanden mit einer nichtdeutschen Familiensprache keine schwächeren Texte schreiben als Probanden mit nur deutscher Familiensprache.

Im Hinblick auf die **interlingualen Effekte** bei der Subgruppe deutsch-türkisch bilingualer Schüler(innen) ($n=91$) können im Türkischen keine Gruppenunterschiede bzgl. der unterschiedlichen Schreibarrangements festgestellt werden. Werden jedoch nur die bilingualen Schüler(innen) untersucht,

die von der Intervention im Deutschunterricht im Vergleich zur Kontrollgruppe profitiert haben ($n = 64$), ergibt sich ein ähnliches Bild wie im Deutschen. Hier scheint das Schemawissen, das im Deutschunterricht bereitgestellt wurde, für die funktionale Beschreibung der Figuren im Türkischunterricht zur Verfügung zu stehen. Die alleinige Bereitstellung von Ausdruckswissen im Deutschen führt erwartungsgemäß im Türkischen nicht zu besseren Texten. Außerdem bestehen signifikante interlinguale Zusammenhänge zwischen der Textqualität im Deutschen und Türkischen. Das heißt: Proband(inn)en, die im Deutschen bessere Texte schreiben, produzieren im Verhältnis auch im Türkischen die besseren Texte.

Was bedeutet das für die Praxis?

Durch die aufgezeigten **intra lingualen Effekte** wird deutlich, dass das Schreiben von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Familiensprachen und aus verschiedenen Schulformen gleichermaßen durch Sprache gefördert werden kann. Dies setzt aber voraus, dass ein klarer Bezug zur Funktionalität des sprachlichen Handelns hergestellt wird. Es genügt nicht, den Schüler(inne)n einfach nur Ausdrücke vorzulegen. Vielmehr muss sichergestellt werden, dass sie verstehen, was sprachlich zu tun ist, um einen funktional angemessenen Text hervorzubringen, also einen Text, der die Schreibaufgabe erfüllt.

Durch die aufgezeigten **interlingualen Zusammenhänge und Effekte** wird deutlich, dass eine durch die verschiedenen Unterrichtsfächer getrennte Förderung sprachlicher Kompetenzen von Bilingua-

len dieser Zielgruppe nicht gerecht wird. Eine verstärkte und grundsätzliche Berücksichtigung der Vernetzung beider Sprachen bei der literalen Entwicklung wäre angemessen, z. B. durch die zeitgleiche Behandlung ähnlicher Textsorten in unterschiedlichen Sprachfächern. Überdies scheint der Aufbau sprachlichen Wissens, das die Adaption von Strukturen nicht nur im Deutschen, sondern auch – trotz fehlender Intervention – im Türkischen ermöglicht, ein realistisches Ziel für den Sprachunterricht zu sein.

Literatur

HELMUTH FEILKE (2014) »Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren.« In: THOMAS BACHMANN, HELMUTH FEILKE (Hrsg.) *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11 – 34.

HELMUTH FEILKE (2015) »Text und Lernen – Perspektivwechsel in der Schreibforschung.« In: SABINE SCHMÖLZER-EIBINGER, EIKE THÜR-MANN (Hrsg.) *Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben*. Münster: Waxmann, S. 47 – 71.

TORSTEN STEINHOFF (2007) »Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten.« Tübingen: Niemeyer.

Publikationen aus dem Projekt

LARS RÜSSMANN, TORSTEN STEINHOFF, NICOLE MARX, ANNE KATHRIN WENK (2016) »Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen« In: *Didaktik Deutsch* 40, S. 41 – 59.

ANNE KATHRIN WENK, NICOLE MARX, LARS RÜSSMANN, TORSTEN STEINHOFF (2016) »Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch.« In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27, S. 2.



Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit

Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht

Institution

Universität Koblenz-Landau

Laufzeit

Oktober 2013 –
September 2016

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Anja Wildemann
Prof. Dr. Hans H. Reich
Muhammed Akbulut
Lena Bien-Miller

Projektvorstellung

Die Entwicklung und Förderung von Sprachbewusstheit als Fähigkeit, über Sprache und ihren Gebrauch nachzudenken, sie zielgerichtet und bewusst einzusetzen, um eigene Sprachhandlungsabsichten zu erreichen, gehört zu den Hauptaufgaben des schulischen Sprachunterrichts. Zum Entstehen dieser Fähigkeit und Faktoren, die sie begünstigen, ist bis dato wenig bekannt. Im Fachdiskurs wird angenommen, dass Sprachbewusstheit einerseits mit der primärsprachlichen Entwicklung, andererseits mit allgemeiner kognitiver Entwicklung zusammenhängt. Außerdem wird angenommen, dass Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit eine Rolle spielt. Bislang fehlen jedoch Studien, die diese Annahmen auf einer breiten empirischen Basis überprüfen: Das Projekt »Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit« widmet sich der Untersuchung von Sprachbewusstheit ein- und mehrsprachiger Kinder am Ende der Grundschulzeit vor dem Hintergrund ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung. Die Ziele der Studie sind zum einen, ein Bild über die Bandbreite der bewussten Verarbeitung

sprachlicher Strukturen bei Schüler(inne)n zu erhalten und die Zusammenhänge zwischen ein- und mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit zu eruieren.

Da Sprachbewusstheit als eine mentale Größe der externen Beobachtung nicht unmittelbar zugänglich ist, müssen für ihre Untersuchung Verbaldaten erzeugt werden, in denen die sprachbezogenen Denkprozesse festgehalten sind. Daher wurde ein methodisches Verfahren entwickelt, mit dessen Hilfe Kinder systematisch angeleitet werden, über Sprache zu reflektieren, ohne jedoch die Inhalte solcher Reflexionen einzugrenzen oder gar vorzugeben. Vor diesem Hintergrund lautet die erste Forschungsfrage des Projekts:

1. Wie lässt sich Sprachbewusstheit anhand metasprachlicher Äußerungen erfassen und abbilden? Die Rolle der sprachlichen und kognitiven Entwicklung ist in der Literatur bislang nicht abschließend geklärt, daher lautet die zweite Forschungsfrage:
2. Besteht ein Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache und Sprachbewusstheit?

Darüber hinaus ist die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit bislang nicht umfassend empirisch untersucht worden. In der Literatur wird häufig angenommen, dass Mehrsprachigkeit eine Ressource darstellt, auf die Mehrsprachige beim Lösen metasprachlicher Problemstellungen zurückgreifen können. Vor diesem Hintergrund lautet unsere dritte Forschungsfrage:

3. Wie nutzen mehrsprachige Schüler(innen) ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen beim Bearbeiten metasprachlicher Aufgaben?

Es wird der Annahme gefolgt, dass sich in den metasprachlichen Äußerungen der teilnehmenden mehrsprachigen Kinder qualitative und quantitative Unterschiede zeigen und dass bei der Lösung metasprachlicher Aufgaben Rückgriffe auf erstsprachliche Ressourcen stattfinden.

Wie und was wurde untersucht

Messzeitpunkt I

Zunächst wurden Grunddaten zu Alter, Geschlecht, Geburtsort des Kindes und der Eltern, der Sprachverwendung innerhalb der Familie bzw. Peergroup in Einzelgesprächen mit den Kindern fragebogengestützt erfragt. Anschließend erfolgten die Erhebung kognitiver Grundfähigkeiten und sprachlicher Kompetenzen in Deutsch und bei Kindern, die die Sprachen Türkisch und Russisch sprechen, auch in diesen Sprachen. Für die Erhebung der mündlichen Sprachkompetenzen wurde eine adaptierte Version des Sprachdiagnoseverfahrens Tulpenbeet (Reich; Roth; Gantefort 2008) eingesetzt.

Messzeitpunkt II

Zum Messzeitpunkt II erfolgte die Erhebung von metasprachlichen Äußerungen als Indikator für Sprachbewusstheit. Dafür wurde ein im Rahmen der Studie eigens entwickeltes Verfahren eingesetzt. Es beinhaltet sechs Reflexionsimpulse, die die Proband(inn)en auffordern, bei der Lösung dieser Aufgaben ihre sprachbezogenen Hypothesen und Beobachtungen, aber auch ihr vorhandenes Sprachwissen zu aktualisieren und zu verbalisieren. Der Ablauf des Verfahrens lässt sich folgenderweise beschreiben: Zwei Kinder bilden ein Interaktionsteam und bedienen eine mehrsprachige Software (»My First Stories« 2013), die das Lesen und Hören einer kindgerechten Geschichte (»Maddox, der Magier«) in fünf Sprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch, Russisch, Türkisch) ermöglicht und die Option bietet, jederzeit zwischen den Sprachen zu switchen. Während des Rezipierens der Geschichte werden die Impulse durch die Testleitung gesetzt. Die Schüler(innen) äußern daraufhin ihre Gedankengänge auf dem Weg zur Lösung der im Impuls gestellten Aufgabe und interagieren mit dem/der Tandempartner(in) und dem/der Testleiter(in). Diese metasprachlichen Interaktionen werden videographiert und ausgewertet. Im Fokus standen dabei in erster Linie die Referenzbereiche metasprachlicher Äußerungen, d. h. sprachliche Ebenen, auf die die Proband(inn)en Bezug nehmen, und zum anderen ihre Differenziertheit, d. h. die Tiefe der Reflexion über Sprache und der Grad der Analytik.

*Quelle: H. H. REICH, H.-J. ROTH & C. GANTEFORT (2008) »Der Sturz ins Tulpenbeet: Deutsche Sprachversion: Auswertungsbogen und Auswertungshinweise.« In: T. KLINGER, K. SCHWIPPERT, & B. LEIBLEIN (Hrsg.) *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG* (= FÖRMIG Edition Band 4), S. 209 – 237. Münster: Waxmann.



Bilderfolge aus dem Tulpenbeet-Verfahren*

Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische / Türkische / Russische um. Sind es genauso viele? Wo sind jetzt die ganzen Wörter hin??



Impuls »Wörter Zählen«

Beispiel: Impuls Wörter Zählen

Zunächst sollen die Kinder die Anzahl der Wörter des im Kasten rechts dargestellten Satzes in verschiedenen Sprachen vergleichen. Anschließend werden sie von dem/der Testleiter(in) nach Gründen für die unterschiedliche Anzahl von Wörtern gefragt und äußern und begründen ihre Vermutungen.

Ergebnisse

Es wurde ein breites Spektrum metasprachlicher Äußerungen elizitiert, die als ein Indikator für Sprachbewusstheit gesehen werden. Im Rahmen der Auswertung wurden die metasprachlichen Äußerungen der Proband(inn)en zunächst einer qualitativen Analyse unterzogen. Auf Grundlage des Vier-Feld-Modells von Bredel (2007), die darin situationsgebundene von situationsentbundenen Sprachbetrachtungen unterscheidet, wurden sie zunächst in zwei Gruppen unterteilt. Die erste beinhaltet situationsgebundene metasprachliche Handlungen der Kinder, die während des Arbeitens mit der Software spontan als Kommentare geäußert wurden. Hierzu gehören Selbst- und Fremdkorrekturen (»Nein, das spricht man ›jo‹ aus«), sprach-

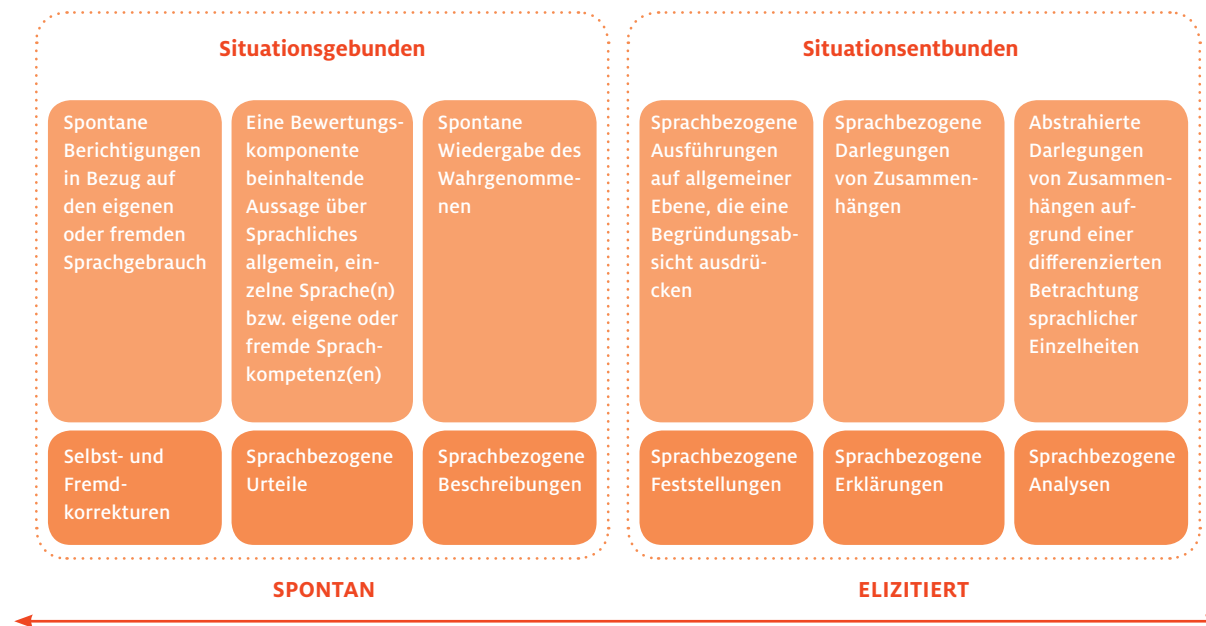
- **DT.** Maddox macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer.
- **ENGL.** Maddox goes to his teacher's house.
- **SPAN.** Maddox va a casa de su profesor.
- **RUSS.** Мэддокс идёт к своему учителю.
- **TÜRK.** Maddox öğretmeninine evine gider.

bezogene Urteile (»Auf Türkisch weiß ich fast gar nichts, weil ich kein Türke bin«), mit denen auf eigene Sprachkompetenzen referiert wird und / oder eigene Einstellungen zu bzw. affektiv geladene Bewertungen von verschiedenen Sprachen geäußert werden; und sprachbezogene Beschreibungen (»Da ist ja alles klein geschrieben«), bei denen sich die Proband(inn)en konkret auf das vorliegende Sprachmaterial, also die Texte beziehen und dabei ausschließlich das Wahrgenommene replizieren.

Die zweite Gruppe bilden situationsentbundene metasprachliche Äußerungen, die im Zuge des Lösens metasprachlicher Aufgabenstellungen im Rahmen des Verfahrens M-SPRA entstanden sind. Sie lassen sich zunächst im Hinblick auf die Tiefe der Reflexion und ihrer Elaboriertheit in drei Gruppen unterteilen, die in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen. Die hierarchieniedrigste Form metasprachlicher Äußerungen bilden die Feststellungen, die nächsthöhere die Erklärungen und die ranghöchste Form metasprachlicher Äußerungen sind die Analysen.

Die Gesamtzahl der Feststellungen, Erklärungen und Analysen pro Kind wird als globaler Wert für Sprachbewusstheit verstanden, der unter Bezugnahme auf die Einflussvariablen Grundintelligenz und Sprachkompetenz untersucht wird. Die Berechnungen der Korrelationen zwischen diesen Variablen haben signifikante Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenzen im Deutschen, der Grundintelligenz und Sprachbewusstheit ergeben. Dies deutet darauf hin, dass Sprachbewusstheit mit sprachlichen und allgemein kognitiven Fähigkeiten zusammenhängt. Gleichzeitig sind diese Zusammenhänge zum Ende der Grundschulzeit zu schwach, um das Konstrukt Sprachbewusstheit ausreichend erklären zu können. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Annahme for-

mulieren, dass die Entwicklung von Sprachbewusstheit maßgeblich durch die Schule und den Unterricht beeinflusst wird. Zwischen den Sprachkompetenzen in den Erstsprachen Russisch und Türkisch und der Sprachbewusstheit konnte kein signifikanter Zusammenhang gefunden werden. Dies deutet darauf hin, dass der Umgebungssprache Deutsch für die Herausbildung von Sprachbewusstheit am Ende der Grundschulzeit ein größerer Stellenwert zukommt im Vergleich zu den im familiären Umfeld und mit Peers gesprochen Sprachen. Zu prüfen wäre in diesem Zusammenhang die Rolle des Schriftspracherwerbs und der schulischen Sprachreflexion für die Herausbildung von sprachbezogenen Wissensbeständen. Um die Frage nach dem Einfluss der lebensweltlichen



Metasprachliche Äußerungen (vgl. Wildemann et al. 2016)



Mehrsprachigkeit auf Sprachbewusstheit der Schüler(innen) am Ende der Grundschule zu eruieren, wurden die globalen Sprachbewusstheitswerte der mehrsprachigen Kinder mit den Ergebnissen der primärsprachlich deutschen Kinder verglichen. Statistische Berechnungen zeigen, dass mehrsprachige Kinder eine höhere Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen produzieren im Vergleich zu einsprachig deutschen Kindern mit vergleichbaren Werten für die Sprachkompetenz im Deutschen, die Grundintelligenz und das Alter. Bezieht man die Ergebnisse zur Hierarchie metasprachlicher Äußerungen in die Analysen ein, so stellt man fest, dass mehrsprachige Schüler(innen) häufiger niveauhöhere Sprachreflexionen realisieren als ihre primär deutschsprachigen Mitschüler(innen). Vermutlich bilden mehrsprachige Schüler(innen) durch das Aufwachsen mit zwei Sprachsystemen sprachanalytische Fähigkeiten aus, die bei gleichaltrigen einsprachigen Schüler(inne)n durch das Fehlen einer zweiten Sprache als Ressource für den Sprachvergleich noch nicht in dem Maße entwickelt sind. Zieht man die Gruppen der russischsprachigen und türkischsprachigen Schüler(innen) in den Fokus der Betrachtungen, so stellt man fest, dass diese häufiger auf ihre Herkunftssprachen zurückgreifen, verglichen mit den Kindern, deren Erstsprachen auf der Erhebungssoftware nicht präsent sind. Dieses Ergebnis kann als ein Indiz dafür gedeutet werden, dass das Sprachangebot zu einem gewissen Grad den Zugriff auf die herkunftssprachlichen Ressourcen steuert. Hier sind jedoch weitere Studien notwendig, die diese Annahmen an einer größeren Stichprobe prüfen.

Was bedeutet das für die Praxis?

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass Kinder am Ende der Grundschulzeit über ein breites Spektrum metasprachlicher Fähigkeiten verfügen, die (nicht nur) im Sprachunterricht vielfältig nutzbar sind. Mehrsprachigkeit hat sich als eine nutzbare und tatsächlich genutzte Ressource für Sprachreflexion und Sprachvergleich offenbart. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass an der Sprachbewusstheit im Grundschulalter die Umgebungssprache Deutsch im stärkeren Maße beteiligt ist, als die jeweiligen Herkunftssprachen. Die in der vorliegenden Studie zusätzlich beobachteten Unterschiede lassen vermuten, dass der schulische Unterricht eine einflussreiche Rolle spielen könnte. Vor diesem Hintergrund kommt dem Sprachunterricht der Grundschule eine zweifache Funktion zu: zum einen die, die Entwicklung von Sprachbewusstheit als Fähigkeit, Sprache und Sprachgebrauch zu thematisieren und zum anderen die der Nutzung der von mehrsprachigen Schüler(inne)n mitgebrachten Sprachkompetenzen als Ressource für die Sprachreflexion und den Sprachvergleich für alle Schüler(innen).

Publikationen aus dem Projekt

M. AKBULUT, L. BIEN, HANS H. REICH & A. WILDEMAN (2015)
»Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings –
ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter«. In: *ide:
Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Die lebensweltliche
Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Bildungskontext besser nutzen.*
Heft 4, S. 119 – 128.

A. WILDEMAN, M. AKBULUT & L. BIEN-MILLER (2016) »Mehr-
sprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit –
Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens«, *Zeitschrift
für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), S. 1 – 15.

M. AKBULUT, L. BIEN-MILLER & A. WILDEMAN (im Druck) »Mündli-
che Sprachkompetenzen in Schulstufe 3 – eine vergleichende Studie
zu diskursiven und morphosyntaktischen Fähigkeiten von Lernenden
des Deutschen als Erst- und Zweitsprache«, *Zielsprache Deutsch*.

A. WILDEMAN, L. BIEN-MILLER (im Druck) »Wo sind die Wörter hin?
Sprachvergleiche in mehrsprachigen Lernsettings«, *Grundschulunter-
richt Deutsch*, 01 / 17.

A. WILDEMAN, L. BIEN-MILLER (2017) »Wo sind die Wörter hin?
Sprachvergleiche in mehrsprachigen Lerngruppen«, *Grundschulunter-
richt Deutsch*, 01 / 17, S. 8 – 12.



KoMBi – Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung

Als projektübergreifende Organisationsstruktur fördert die Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung die Vernetzung der Schwerpunktprojekte untereinander, verbreitet Forschungsaktivitäten und Ergebnisse in die Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit, unterstützt die in den Schwerpunktprojekten tätigen Nachwuchswissenschaftler(innen) sowie die Weiterentwicklung des Forschungsbereichs. Im Folgenden geben wir eine Übersicht über ausgewählte Aktivitäten der Koordinierungsstelle:

Interne Vernetzung

KoMBi organisierte sowohl interne Meetings als auch Workshops zu gemeinsamen Fragestellungen der Schwerpunktprojekte. Themen der Workshops waren »Türkische Sprachdaten« (03. 2015), »Archivierung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten« (07. 2015) und »Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis« (04. 2016).

Bekanntmachung des Schwerpunkts und Verbreitung der Ergebnisse

Durch öffentliche Tagungen, die Erstellung einer Forschungslandkarte und Pflege eines Verteilers, Ankündigungen in Newslettern und Social Media (auf Deutsch und Englisch) sowie laufende Aktualisierung der Website stellt KoMBi den Forschungs-

schwerpunkt interessierten Adressaten vor. Darüber hinaus adressiert KoMBi gezielt verschiedene Adressatengruppen:

- **Wissenschaft**

KoMBi trat auf nationalen (z. B. Tagung Bildungsforschung 2020) und internationalen (z. B. World Education Research Association Focal Meeting, Washington DC) Konferenzen auf. KoMBi arbeitet zusammen mit der Bund-Länder Initiative »Bildung durch Sprache und Schrift« und vernetzt sich mit thematisch relevanten Projekten sowohl in Deutschland als auch im Ausland.

- **Praxis**

Im September 2016 fand die von KoMBi und LaKI (landesweite Koordinierungsstelle der kommunalen Integrationszentren) gemeinsam veranstaltete Praxistagung »Mehrsprachigkeit als Bildungsressource« in NRW statt. Ziel der Tagung war die Verbreitung neuer Forschungsergebnisse aus dem Bereich Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in die Praxis sowie die Darstellung von best-practice Projekten zur Sprachbildung.

- **Öffentlichkeit**

Mehrsprachigkeit ist ein gesellschaftliches Phänomen, sprachliche Bildung eine Investition in die Zukunft. Um die Öffentlichkeit für die Signifikanz des Forschungsbereichs zu sensibilisieren, hat sich KoMBi z. B. an der Nacht des Wissens beteiligt.

KoMBi nutzt zudem die Chancen des digitalen Zeitalters und hat gemeinsam mit Nachwuchswissenschaftler(inne)n aus dem Schwerpunkt einen Blog über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung errichtet. Dort kann jeder über aktuelle Forschungsergebnisse in einem zugänglichen Format lesen.

- **Nachwuchsförderung**

Um Nachwuchswissenschaftler(innen) sowohl in der Durchführung ihrer Projekte als auch in der Realisierung ihrer Promotionsvorhaben zu unterstützen, hat KoMBi zweitägige Herbstschulen durchgeführt, sowie individuelle Webinare veranstaltet. Die behandelten Themen waren u. a.: »Wissenschaftliches Schreiben«, »Rhetorik und Präsentieren«, »Auswertung qualitativer und quantitativer Daten« und »Qualitätsstandards in der qualitativen Forschung«.

Identifizierung des weiteren Forschungsbedarfs

KoMBi hat eine Delphi-Befragung zu den drängendsten Forschungsfragen zum Thema »Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung« durchgeführt und die Ergebnisse aus zwei Runden evaluiert.

Informieren Sie sich über den Forschungsschwerpunkt *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* und treten Sie mit uns in Kontakt unter:

Blog www.blombi-kombi.de

Facebook <https://www.facebook.com/KoMBiHH>

Website www.kombi-hamburg.de

E-Mail kombi@uni-hamburg.de