

Forschungsschwerpunkt

Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit

2013–2020

Projektvorstellungen und
Zwischenergebnisse
1. und 2. Förderphase



Forschungsschwerpunkt
sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Impressum

Copyright © Hamburg, 2018
2. überarbeitete und ergänzte Auflage,
Stand: Mai 2018

Koordinierungsstelle für 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)

GESTALTUNG

Sebastian Vollmar & Pauline Altmann, Berlin

DRUCK

Universitätsdruckerei der Universität Hamburg

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 wird seit 2013 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Mit dieser Broschüre informieren wir über die Projekte und ihre (Zwischen-)Ergebnisse. Ziel der Forschung ist es, das Wissen über sprachliche Entwicklung und Bildung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu erhöhen. In Deutschland leben Menschen aus ca. 190 Herkunftsstaaten – also beinahe allen Staaten der Welt. Die meisten Staaten sind mehrsprachig. Also ist wahrscheinlich, dass mehr als 190 Sprachen in Deutschland alltäglich gebraucht werden.

Was aber sind die Konsequenzen mehrsprachigen Aufwachsens und Lebens für (nicht nur sprachliche) Entwicklung, Erziehung und Bildung? Darüber war zu wenig bekannt. Wir wissen z.B. nicht genug über die Entwicklung von Mehrsprachigkeit im Verlauf der Bildungskarriere. Auch die Frage, wie Sprachentwicklung vonstattengeht, wenn nicht nur zwei, sondern drei, vier oder mehr Sprachen beteiligt sind, ist kaum geklärt. Das jedoch ist die sprachliche Lage einer zunehmenden Zahl von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Für alle Heranwachsenden ist selbstverständlich Deutsch eine wichtige Sprache des alltäglichen Lebens und der Bildung. Zudem erlernen fast alle Kinder in der Schule eine erste Fremdsprache – zumeist Englisch. Für eine zunehmende Zahl von Kindern – alle jene, die das Abitur anstreben – kommt eine zweite Fremdsprache hinzu. Und eben-

falls wachsend ist die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen und leben; sie stammen oft aus Familien mit Migrationshintergrund.

Der Forschungsschwerpunkt Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit, unterstützt von der Koordinierungsstelle KoMBi, vereint Forschungsprojekte an deutschen Universitäten, die sich vorgenommen haben, Beiträge zur Klärung der offenen Fragen zu leisten. In der ersten Förderphase (2013 – 2017) konzentrierte sich die Forschung auf grundlegende Fragestellungen zu Potentialen von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem und der Minderung von Risiken. In Phase 2 (2017 – 2020) geht es eher um vertiefende Analysen und die Relevanz von Forschungsergebnissen für die Bildungspraxis. Die Ergebnisse sollen nicht nur das wissenschaftliche Wissen mehren, sondern auch Grundlagen für praktisches Handeln bieten. Dabei steht die Frage im Vordergrund, ob und wie Potentiale, die in der Mehrsprachigkeit liegen, für bessere Bildung genutzt werden können.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme und anregende Lektüre

Ihr KoMBi-Team

Ingrid Gogolin – Antje Hansen – Sarah McMonagle



© Stefan Lenz
– Fotolia.com

Inhaltsverzeichnis

- 1 Vorwort
- 3 Übersicht über Stand und Zwischenergebnisse des Forschungsschwerpunkts Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit
- 13 Forschungslandkarte
- 16 **BiPeer** – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning
- 20 Folgeprojekt **meRLe** – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz durch mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren im Grundschulunterricht
- 22 **IMe** – Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht
- 26 **IMKi** – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen
- 34 **MEG-SKoRe** – Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englisch-erwerb in der Grundschule
- 40 Folgeprojekt **MEG-SKoRe II** – Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englisch-erwerb in der Grundschule
- 42 **Mehrschriftlichkeit** – Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren
- 46 **MEZ** – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf
- 50 **MIKS** – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Eine Interventionsstudie in Grundschulen
- 54 Folgeprojekt **MIKS II** – Dissemination eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts in Zeiten der Neuzuwanderung
- 56 **MuM-Multi** – Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit
- 60 Folgeprojekt **MuM-Multi II** – Sprachenbildung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit – Strategien mehrsprachigen Handelns in mathematischen Lehr-Lern-Prozessen von Bildungsinländern und Neu-Zugewanderten

- 62 **Russische & polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht**
- 66 **Folgeprojekt Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit** – Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher*innen
- 68 **SchriFT** – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen
- 74 **Folgeprojekt SchriFT II** – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen – Eine empirische Studie zur Wirksamkeit von schreibfördernden Konzepten im Fachunterricht und im Herkunftssprachenunterricht Türkisch
- 76 **SimO** – Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe
- 82 **Folgeprojekt TimO** – Textrevisionen in der multilingualen Orientierungsstufe
- 84 **Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit** – Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht
- 90 **Folgeprojekt MehrSprachen** – Eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule
- 92 **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*innen 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 Resultate aus der ersten Förderphase (2013 – 2017). Viele der Projekte erhielten die Möglichkeit in einer zweiten Förderphase (2017 – 2020) ihre Forschung weiterzuentwickeln und verschiedene Aspekte zu vertiefen. Dies geschieht z. B. durch Interventionsstudien, in denen Effekte einer Aktivierung von Mehrsprachigkeit im Unterricht auf sprachliche, fachliche und motivationale Dimensionen untersucht werden. Die Projekte des Schwerpunkts untersuchen dies sowohl im Fachunterricht (MuM-Multi II), im Fremdsprachenunterricht (Meg-SkoRe II), in Bezug auf die



Förderung von Sprachbewusstheit (MehrSprachen) und auch für das Lesen lernen (meRLe). Der Ansatz einer Förderung von Mehrsprachigkeit als Ziel interkultureller Schulentwicklung, der bereits in der ersten Förderphase erprobt wurde, wird nun in der zweiten Phase auf mehrere Schulen ausgeweitet und weiter entwickelt (MIKS II). Andere Projekte befassen sich in der zweiten Förderphase mit der Entwicklung einer Herkunftssprachendidaktik auf Basis vorhandener Kompetenzen von Herkunftssprecher*innen (Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit); sowie mit der Durchführung weiterer Erhebungen und damit der Weiterverfolgung der Entwicklung von Mehrsprachigkeit in longitudinaler Perspektive (IMKi, MEZ). Ein weiterer Aspekt ist die Auswertung des umfangreichen Datenkorpus aus der ersten Förderphase unter vertiefenden Gesichtspunkten (Timo). Die Resultate dieser vertiefenden Untersuchungen und damit die finalen Ergebnisse des Forschungsschwerpunktes Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit werden wir Ihnen 2020 präsentieren können.

Es folgt nun eine Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Förderphase. Detailliertere Darstellungen der Projekte der ersten und zweiten Förderphase finden sich in den ausführlichen Selbstportraits in dieser Broschüre oder 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*innen mit nur

deutscher Familiensprache noch von Schüler*innen mit deutscher und einer nichtdeutschen Familiensprache unterschieden.

Angesichts 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 Sprachbewusstsein (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 Sprachbewusstsein hat, auf Lern- und Leistungsbereiche der Schule 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 Mehrsprachig-

keit 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 Grundschul Kinder tatsächlich sowohl eine größere Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen als auch niveauhöhere Sprachreflexionen 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 Auffassung 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). Erstmalig – 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, familiale Bedingungen, Migrations- und Sprach-

erwerbsgeschichte, schulischer Kontext, soziale Einbindung, Bildungs- und Berufsaspirationen). Die Entwicklung der Schüler*innen wird über vier Messzeitpunkte verfolgt. Untersucht wird eine substanzialle 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 familiäre 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 der 1. und 2. Förderphase

BiPeer – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning

meRLe – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz durch mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren im Grundschulunterricht

IMe – Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- & Projektunterricht

IMKi – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen

MEG-SKoRe + **MEG-SKoRe II** – Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischwerb 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

MIKS II – Dissemination eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts in Zeiten der Neuzuwanderung

MuM-Multi – Sprachförderung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit

MuM-Multi II – Strategien mehrsprachigen Handelns in mathematischen Lehr-Lern-Prozessen von Bildungsinländern und Neu-Zugewanderten

Russische und polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht – Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären & schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen

Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit – Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht

SchriFT + **SchriFT II** – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen

SimO – Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe

TimO – Textrevisionen in der multilingualen Orientierungsstufe

Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit – Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen

MehrSprachen – Eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule





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, Prof. Dr. Jasmin Decristan, Martin Schastak, Valentina Reitenbach

Projektvorstellung

Kinder mit Zuwanderungshintergrund aus der Türkei verfügen bereits in der Grundschule über niedrigere Lesekompetenzen als ihre Mitschüler*innen. Dieses Projekt untersuchte Möglichkeiten, die Lese- und Rechenkompetenz 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 essentiell 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 bilinguals 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*innen mit einem Peer-Learning-Training zu verbessern (Forschungsfrage 1) und welchen Einfluss die Zusammensetzung der Tandems hinsichtlich des Sprachhintergrunds (Forschungsfrage 2) und der in den Peer-Interaktionen gesprochenen Sprachen (Forschungsfrage 3) auf den Trainingserfolg haben.

Wie und was wurde untersucht?

BiPeer untersucht die oben angeführten Fragestellungen in einer Peer-Learning gestützten Interventionsstudie mit 164 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 (IG) mit drei Rechen-Kontroll-

Gruppen (RG) verglichen werden, in denen die Kinder ebenso im Tandem lernten. Dementsprechend können die Forschungsfragen dieser Studie auch hinsichtlich des Förderinhalts »Rechnen« untersucht werden.

war. Auch wurden in den beiden Gruppen ausgewählte Teile der Instruktionen, Materialien 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 + B	B + B	B + B	M + B	B + B	B + B
Sprache während des Trainings	Deutsch	Deutsch	Türkisch/ Deutsch	Deutsch	Deutsch	Türkisch/ Deutsch

Anmerkungen M: monolingual Deutsch; B: 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 LG3 und RG3 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; VSL; 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.

Erste Ergebnisse

Das Lese- und Rechenstrategietraining ist trotz der relativ kurzen Dauer und des außerunterrichtlichen Settings erfolgreich. Kinder, die am Lesetraining teilgenommen haben, verbessern ihr Leseverstehen über die Dauer des Trainings hinweg und signifikant mehr als diejenigen, die am Rechentraining teilgenommen haben. Ebenso haben sich Kinder durch das Rechentraining in der Anwendung der Rechenstrategien gesteigert und signifikant mehr verbessert als Kinder, die am Lesetraining teilnahmen (Forschungsfrage 1). Die Zusammensetzung der Tandems hinsichtlich des Sprachhintergrunds spielte für den Lernerfolg keine Rolle: bilinguale Kinder lernen mit monolingualen und bilingualen Peers gleich gut (Forschungsfrage 2). Auf Basis der bisherigen Datenauswertung deutet sich an, dass sich ein zusätzlicher förderlicher Effekt der zweisprachigen Kommunikation während des Trainings nur für das Rechentraining nachweisen lässt: bilinguale Kinder, die mit ihrem bilingualen Peer sowohl Deutsch als auch Türkisch in der Kommunikation nutzen durften, hatten einen signifikant größeren Zuwachs in der Anwendung der Rechenstrategien als bilingualen Kinder, die kein mehrsprachiges Angebot erhielten (Forschungsfrage 3).

Was bedeutet das für die Praxis?

Peer-Learning ist ein vielversprechender Ansatz, um die Lese- und Rechenkompetenz von Türkisch-Deutsch bilingualen Grundschulkindern zu fördern. Hierbei scheint es unerheblich zu sein, ob sie mit monolingualen oder anderen bilingualen Kindern zusammenarbeiten, sodass andere Faktoren hin-

sichtlich der Gruppenzusammenstellung fokussiert werden können, wenn das Sprachangebot monolingual Deutsch ist. Peer-Learning stellt eine anwendungsorientierte Möglichkeit dar, Herkunftssprachen in den schulischen Lernkontext zu integrieren, ohne zusätzliche Sprachkenntnisse von Lehrkräften vorauszusetzen. Die zusätzliche zweisprachige Kommunikation beim Lernen hat keine Nachteile für den Lernzuwachs der bilingualen Kinder und birgt hinsichtlich Rechenstrategien gar zusätzliche positive Effekte. Gezielte Anregungen (z. B. durch Spiele auf Türkisch) scheinen 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.



Publikationen aus dem Projekt

M. SCHASTAK, V. REITENBACH, D. RAUCH & J. DECRISTAN
(2017) »Türkisch-Deutsch bilinguale Interaktion beim
Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die
Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote.«
In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(2), S. 213 – 235

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 ^wenig lerne. ♥
- ☒ Ja, warum: weil das ^{Name des Trainingspartners} merchaal ^{geleitet} hat ^{geholet}
- ☒ Nein, warum: Weil ich gerne Deutsch spreche.
- ☒ Nein, warum: Weil ich nicht so gut Türkisch reden kann.

meRLe

Förderung der Deutsch-Lesekompetenz durch mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren im Grundschulunterricht

Institution

Universität Wuppertal,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Laufzeit

Oktober 2017 –
September 2020

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Jasmin Decristan,
Jun. Prof. Dr. Dominique Rauch, Elisa Waldhoff,
Victoria Kramer

Projektvorstellung

Ziel der Interventionsstudie meRLe ist es, die Deutsch-Lesekompetenz von Grundschulkindern zu fördern und dabei migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den Klassen zu berücksichtigen. Im Rahmen des Vorhabens sollen neue Erkenntnisse dazu gewonnen werden, wie mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren von Lehrkräften im Grundschulunterricht eingesetzt werden kann und welche Wirkungen sich nachweisen lassen. Beim Reziproken Lehren erwerben Schüler*innen in wechselnden Rollen und mit wechselnden Aufgaben Lese- und Lernstrategien. Zunächst instruiert und modelliert die Lehrkraft die Strategien und unterstützt die Schüler*innen bei der Anwendung. Anschließend üben die Schüler*innen gemeinsam und in reziproken Rollen die Strategien weiter ein. Diese Instruktionsmethode ist nachweislich wirksam und wird vor allem im Bereich des Lesens angewendet. Im Projekt meRLe werden vier Lese- und Lernstrategien vermittelt: Fragen formulieren, Zusammenfassen, Ziele setzen und den Lernprozess reflektieren. Das Reziproke Lehren soll in einen

mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht eingebettet werden, sodass Kinder mit Migrationshintergrund auch unter Einbezug ihrer Herkunftssprachen lernen können. In der Vorläuferstudie BiPeer zeigte sich bereits, dass türkisch-deutsch bilinguale Grundschul Kinder von einem entsprechenden Training profitieren.

Wie und was wird untersucht?

Das Projekt meRLe ist eine Interventionsstudie an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen und Hessen. Teilnehmende Lehrkräfte werden in mehrtätigen Workshops in Prinzipien des Reziproken Lehrens und eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts geschult. Anschließend sollen sie das mehrsprachigkeitssensible Reziproke Lehren zur Förderung des Leseverstehens in ihrem Deutschunterricht in der vierten Jahrgangsstufe einsetzen. Eine zweite Gruppe von Lehrkräften nimmt ebenso an den Fortbildungen teil, jedoch ein paar Monate später (Warte-Kontrollgruppe). Begleitende Erhebungen (Befragungen, Beobachtungen, Testungen und Videographien) in beiden Gruppen vor, während und nach der Interven-

tion sollen neue Erkenntnisse zum Einsatz und der Wirksamkeit von mehrsprachigkeitssensiblen Reziproken Lehrens ermöglichen. Eine besonders für den Transfer relevante Stärke von meRLe besteht wie schon beim Projekt BiPeer darin, dass der Rückgriff auf die herkunftssprachlichen Ressourcen der Kinder ermöglicht wird, ohne dass die Lehrkraft selbst mehrsprachig sein muss.

Geplante Ergebnisse

Das Vorhaben meRLe generiert neue Erkenntnisse darüber, wie Lehrkräfte die Deutsch-Lesekompetenz bei Grundschulkindern durch Reziprokes Lehren und die Eröffnung mehrsprachiger Kommunikationsangebote im Unterricht fördern können. Die begleitenden Erhebungen ermöglichen differenziertere Aussagen dazu, inwieweit und unter welchen Bedingungen Lehrkräfte und Schüler*innen das Angebot annehmen, sodass sich hieraus wiederum konkrete Hinweise für die Schulpraxis ableiten lassen. Darüber hinaus lassen sich bestehende Befunde zum Reziproken Lehren um den Aspekt der Mehrsprachigkeit erweitern und dann eingehender unter-

suchen, unter welchen Bedingungen die Kinder von dem Vorhaben profitieren.

Was bedeutet das für die Praxis

Die teilnehmenden Lehrkräfte erhalten eine kostenlose wissenschaftlich fundierte Fortbildung und Unterrichtsmaterialien. Darüber hinaus können sie die Fortbildungskonzepte für weitere Vorhaben an ihrer Schule nutzen und nach Bedarf adaptieren. Zusätzlich zum Material wird im Projekt wertvolles Handlungswissen dazu generiert, wie die Deutsch-Lesekompetenz auch von Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache weiter gefördert werden kann. Schließlich zeigen Studien, dass Lese- und Lernstrategien zwar eine Schlüsselqualifikation für gelungene Bildungsprozesse darstellen, diese Strategien im Unterricht jedoch oft nicht explizit vermittelt werden. Zusammengenommen erwerben Lehrkräfte somit wertvolle neue Impulse für ihren Schulalltag.

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

Wahrnehmung anderer Sprache(n) und Sprecher anderer Sprache(n).

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 Sprachstandstests (C-Test, Profilanalyse) und eine quantitative Fragebogenerhebung zu sozialen Hintergrunddaten, zur Sprachbiographie sowie zur Selbsteinschätzung mündlicher Kompetenz.

Ergebnisse

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-

zungen mit den Daten zum Sprachstand, die jeweils am Anfang des Projektunterrichts erhoben wurden, traten erhebliche Unterschiede zwischen den Schüler/innen zutage. Die Interviews, die am Ende des Regelunterrichts geführt wurden, weisen in ihren Aussagen auf eine Zunahme an sprachlicher Kompetenz hin. Hingegen zeigen die Daten für den Projektunterricht, dass die intensive Kommunikation während der Projektwoche ein verstärktes Vertrauen in die eigenen – sprachlichen – Fähigkeiten förderte. Gleichzeitig zeigen die Analysen der videografierten Interaktionen innerhalb des Regelunterrichts, dass der performative Kompetenzzuwachs in Verbindung mit dem Sprachzuwachs stand.

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.



Variationen
zum Thema
Sprachenportrait
und Szenisches Spiel

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,
Pädagogische Hochschule
Heidelberg

Laufzeit

Oktober 2014 –
Mai 2021

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.

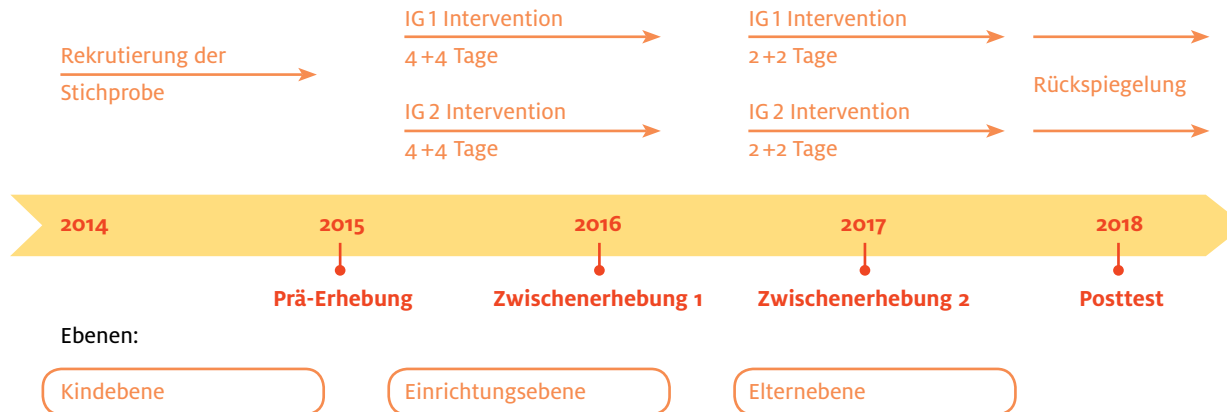
Fragestellungen

- 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 zum Einbezug von Mehrsprachigkeit zurückzuführen?
- Welche Faktoren stehen in Zusammenhang mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder und Kindertageseinrichtungen? Wie kann die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert werden?

Wie und was wird untersucht

Es handelt sich um eine Interventionsstudie mit drei Messzeitpunkten, welche von 2014 bis 2018 in 19 Kindertageseinrichtungen in Süddeutschland durchgeführt wird. Die teilnehmenden Einrichtungen wurden zufällig in zwei Gruppen aufgeteilt und erhielten

Interventionsstudie im randomisierten Experimentalgruppendesign mit mehreren Messzeitpunkten (MZP)



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 Elternebene erfasst. Hierfür fanden vier Messzeitpunkte im jährlichen Abstand (2015-2018) statt, einmal vor Beginn, zweimal 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

(phonologische Gedächtnisfähigkeiten) 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.) werden zwei Verfahren eingesetzt. Der Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002) 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-Descripti-

Standardisierte Testverfahren	Deutsch	Türkisch	Russisch
Expressiver Wortschatz	AWST-R (Kiese-Himmel, 2005)	TIFALDI (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandtest Russisch (AW) (Gagarina et al., 2010)
Rezeptiver Wortschatz	PPVT-4 (Dunn & Dunn, 2007)	TIFALDI (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandtest (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, in press)	SR-RU (Meir & Armon-Lotem, 2015)
Sprachgedächtnis	SETK 3–5 (PGN) (Grimm et al., 2010)	NWR-TR (Topbas et al., 2013)	NWR-RU (Armon-Lotem & Chait, in Vorb.)

on Questionnaire von Msh 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 und in die Befragung aufgenommen.

Einrichtungsebene

Auf Einrichtungsebene wird die pädagogische Qualität in der Kindertageseinrichtung und die Professionalität des pädagogischen Personals im Bildungsbe-
reich 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 Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen« (REVK, Jahreiß et al., 2017) 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 Elternebene wurden Hintergrundmerkmale, wie beispielsweise der sozioökonomische Status (ISEI, Ganzeboom, 1992) und der Migrationshintergrund



erhoben. Darüber hinaus wurden familienbezogenen Informationen zum Sprachgebrauch, dem Umgang mit Mehrsprachigkeit im Familienalltag und der Akkulturation (FRAKK, Bongard et al., 2002) erfasst. In Bezug auf die Kooperation mit der Kindertageseinrichtung, wurden die Eltern nach ihrer Zufriedenheit mit der Einrichtung im Allgemeinen und der Sprachförderung im Besonderen, sowie der Inanspruchnahme

von Kooperationsmaßnahmen und Partizipationsmöglichkeiten befragt.

Ergebnisse

Bei den hier berichteten vorläufigen Teilergebnissen handelt es sich um eine Betrachtung über die ersten drei Erhebungen. Aussagen über Wirkungen der Intervention können nach Abschluss der Intervention

und der Post-Erhebung Ende des Jahres 2018 gemacht werden.

Auf der Kindebene sehen wir, dass die türkisch-deutsch aufwachsenden Kinder mit guten Sprachkenntnissen in ihrer Familiensprache Türkisch in den Kindergarten kommen (v. a. in Bezug auf den aktiven und passiven Wortschatz) und wie erwartet dort vermehrt beginnen, mehr Deutsch zu lernen. Werden die Kinder älter, wird allerdings ein relatives Absinken des aktiven türkischen Wortschatzes bei langsam ansteigenden Deutschkenntnissen ersichtlich. Dementsprechend zeigt sich eine negative Korrelation des aktiven Wortschatzes in der Erst- und Zweitsprache der Kinder, während andere Sprachmaße wie der passive Wortschatz oder allgemeine grammatische Fähigkeiten nicht über die Sprachen hinweg korrelieren. Übergreifend zeigt sich der deutliche Einfluss eines Sprachverarbeitungsmaßes wie das phonologische Gedächtnis – es finden sich signifikante Korrelationen zwischen diesem und den Leistungen in der jeweils anderen Sprache. Versucht man Kompetenzen in beiden Sprachen sowie ein Gesamtmaß der Sprachkompetenz vorherzusagen, ist ebenfalls das phonologische Gedächtnis ein entscheidender Faktor, der gelingende Mehrsprachigkeit ebenso mitzubestimmen scheint wie Umweltfaktoren in der Familie (sprachlicher Anregungsgehalt oder eine ausgewogenen Sprachverwendung beider Sprachen von Müttern und Geschwistern) und der frühen Bildung (wie ein früher Eintritt in Kindertagesstätten). In Bezug auf sozio-emotionale Kompetenzen werden die mehrsprachigen Kinder als Gesamtgruppe nicht als problematisch oder auffällig

wahrgenommen. Allerdings besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch, teilweise auch in der Erstsprache Türkisch und den sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder: höhere sprachliche Kompetenzen gehen mit höheren Kompetenzen im sozialen, aber auch im emotionalen Bereich einher. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch im Entwicklungsverlauf der Kinder. Inwieweit sozio-emotionale Kompetenzen sprachliche Leistungen vorhersagen oder umgekehrt, soll in der Folge noch weiter aufgeklärt werden.

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. Analysen aus dem ersten Messzeitpunkt 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. Veränderungen konnten bislang beim Wissen der Fachkräfte über Mehrsprachigkeit erreicht werden, Einstellungen erweisen sich demgegenüber als sehr

stabil. Im Kindergartenalltag zeigen sich nach einem Jahr Intervention erste Veränderungen in Bezug auf die Wertschätzung der Herkunftssprachen der Kinder. Peer-Interaktionen in der Herkunftssprache werden verstärkt zugelassen und es findet sich zunehmend mehrsprachiges Informationsmaterial für Eltern in der Interventionsgruppe.

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). 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 (2017) »Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit.« In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, S. 237 – 258.

S. JAHREIß, B. ERTANIR, M. FRANK, S. SACHSE & J. KRATZMANN (2017) »Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen.« In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 12 (4), S. 439 – 453.

M. FRANK, S. JAHREIß, B. ERTANIR & J. KRATZMANN & S. SACHSE (2016) »Die IMKi-Studie. Bericht zur Stichprobe und Methodik.« Online verfügbar unter: <http://edoc.ku-eichstaett.de/18789/>

M. FRANK, S. JAHREIß, B. ERTANIR, J. KRATZMANN & S. SACHSE (in Begutachtung) »Dual Language Competences of Turkish-German children growing up in Germany: supportive factors of a functioning dual language development.«

Literaturverzeichnis

- SH. ARMON-LOTEM & SH. CHIAT (in Vorb.) »How do sequential bilingual children perform on nonword repetition task?« BUCLD, 36.
- S. ATKINS-BURNETT, S. SPRACHMAN, M. LOPEZ, M. CASPE & K. FALLIN (2011) »The Language Interaction Snapshot (LISn). A New Observational Measure for Assessing Language Interactions in Linguistically Diverse Early Childhood Programs« In: C. HOWES, J. T. DOWNER & R. C. PIANTA (Hrsg.) *Dual language learners in the early childhood classroom (National Center for Research on Early Childhood Education series)*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes Pub. Co. S. 117 – 146
- S. K. BERUMENT & A. G. GÜVEN (2010) »TİFALDİ Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi« Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- S. BONGARD, S. F. POGGE, H. ARSLANER, S. ROHRMANN & V. HODAPP (2002) »Acculturation and cardiovascular reactivity of second-generation Turkish migrants in Germany« In: *Journal of Psychosomatic Research*, 53, S. 795 – 803
- L. M. DUNN & D. M. DUNN (2007). Deutsche Fassung »Peabody Picture Vocabulary Test (4th ed.) (A. LENHARD, W. LENHARD, R. SEGERER & S. SUGGATE, 2015)« Frankfurt am Main: Pearson.
- L. FRIED & E. BRIEDIGKEIT (2008) »Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder« Berlin: Cornelsen.
- N. V. GAGARINA, A. KLASSERT & N. TOPAJ (2010) »Sprachstandtest Russisch für mehrsprachige Kinder = Russian language proficiency test for multilingual children«. Berlin: ZAS.
- H. B. G. GANZEBOOM, D. J. TREIMAN (1996) »Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations« In: *Social Science Research*, 25 (3), S. 201 – 239.
- R. GOODMAN (1997) »The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note« In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), S. 581 – 586.
- H. GRIMM, M. AKTAS & S. FREVERT (2010) »SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (2., überarbeitete Auflage)« Göttingen: Hogrefe.
- S. JAHREISS, B. ERTANIR, M. FRANK, S. SACHSE & J. KRATZMANN (2017) »Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen« In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12 (4), S. 439 – 453.
- C. KIESE-HIMMEL (2005) »Aktiver Wortschatztest für 3-bis 5-jährige Kinder: AWST-R: Revision« Göttingen: Beltz Test.
- H. W. MARSH, L. A. ELLIS & R. G. CRAVEN (2002) »How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multi-dimensional self-concept structure« In: *Developmental Psychology*, 38 (3), S. 376.
- N. MEIR & S. ARMON-LOTEM (2015) »Disentangling bilingualism from SLI in Heritage Russian: The impact of L2 properties and length of exposure to the L2« In: *Proceeding to Generative Approaches to Language Acquisition (GALA)* 2013
- B. RAMMSTEDT, C. J. KEMPER, M. C. KLEIN, C. BEIERLEIN & A. KOVALEVA (2012) »Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)« Köln: GESIS.
- H. H. REICH (2007) »Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts ›Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich‹ (Unveröffentlicht)« Landau: Universität Koblenz-Landau.
- H. SCHÖLER & M. BRUNNER (2008) »Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung (2. Überarbeitete und erweiterte Auflage)« Binswangen: WESTRA.
- D. SEEGER, M. HOLODYSKI & E. SOUVIGNIER (Hrsg.) (2014) »BIKO-Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3-bis 6-Jährige« Göttingen: Hogrefe.
- A. SKERRA, K. REICHENBACH, V. REICHARDT & N. GAGARINA (2012) »Multilingual Assessment Instrument for Narratives« In: *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- S. SMITH, S. DAVIDSON & G. WEISENFELD (2001) »Supports for Early Literacy Assessment for Early Childhood Programs Serving Preschool-age Children (SELA)« New York: New York University.

S. TOPBAŞ & O. S. GÜVEN (im Druck) »Türkçe Okulcağı Dil Gelişimi Testi-TODIL. Test Bataryası« Ankara: Detay Yayıncılık.

TOPBAŞ, KAÇAR-KÜTÜKÇÜ & KOPKALLI-YAVUZ (2013) »Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Testi«

W. WOERNER, A. BECKER, C. FRIEDRICH, H. KLASSEN, R. GOODMAN, & A. ROTHENBERGER (2002) »Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung« In: *Zeitschrift für Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*.

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. Vor diesem Hintergrund untersucht das Forschungsprojekt MEG-SKoRe wie Mehrsprachigkeit als Ressource im frühen Englischunterricht in der Grundschule nutzbar ist. In der ersten Phase des Projekts (2014-2017) identifizierten wir in einer längsschnittlichen Untersuchung Erfolgsfaktoren der Mehrsprachigkeit im Englischunterricht. In der anschließenden zweiten Phase (2017-2020) setzen wir diese Erfolgsfaktoren gezielt didaktisch ein. Das Projekt hat zwei zentrale Forschungsfragen:

- Ist Mehrsprachigkeit eine Ressource im frühen schulischen Fremdsprachenerwerb?
- Wie können Lehrkräfte diese Ressource didaktisch nutzen, um den Fremdsprachenerwerb zu unterstützen?

Der bisherige Forschungsstand zur Rolle der Mehrsprachigkeit im frühen Fremdsprachenlernen bietet ein sehr heterogenes Bild. So fanden Studien zu Englischkompetenzen von einsprachig deutschen und

mehrsprachigen Grundschüler*innen entweder keine Unterschiede in den Erwerbsverläufen oder geringere Leistungen mehrsprachiger Schüler*innen in Lese- und Hörverständnis des Englischen (als Überblick, Keßler & Paulick, 2010). Ein Grund für diese heterogenen Befunde liegt sicher darin, dass mehrsprachige Schüler*innen individuell unterschiedliche Voraussetzungen, soziale Hintergründe und Kompetenzen in ihren jeweiligen Sprachen mitbringen, die sich auf den Englischerwerb auswirken können. Eine Rolle spielen linguistische (Sprachenkombination, Sprachbewusstheit), kognitive (z. B. Arbeitsgedächtnis) und soziale (z. B. sozioökonomische oder familiäre) Faktoren (z. B. Maluch et al., 2015; Wilden & Porsch, 2015). Deshalb berücksichtigt MEG-SKoRe diese Faktoren systematisch, um die Erfolgsfaktoren im frühen Fremdsprachenunterricht zu identifizieren.

Wie und was wurde untersucht

In der ersten Phase untersuchte das Projekt, ob mehrsprachig aufwachsende Grundschüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache unterschiedliche Erwerbs-

bedingungen und -verläufe im frühen Englischerwerb gegenüber einsprachigen Schüler*innen zeigen. So wurde ausgelotet, (a) welche individuellen sprachlichen, kognitiven und sozialen Faktoren Einfluss auf den Englischerwerb haben und (b) inwiefern Mehrsprachigkeit eine Ressource im frühen schulischen Fremdsprachenerwerb ist. Das Projekt war in zwei Teilbereiche gegliedert. Teilprojekt 1 beschäftigte sich mit sprachlichem Transfer und der Frage, inwieweit die Erst- und/oder Zweitsprache den Erwerb des Englischen beeinflussen. Teilprojekt 2 untersuchte, ob Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein positiv auf Englischkompetenzen wirken.

Teilprojekt 1: Wortschatz und Grammatik

Für Teilprojekt 1 wurden sowohl allgemeine sprachliche Kompetenzen (Sprachstand Wortschatz und Grammatik) als auch spezifische grammatische Kompetenzen (Artikel, Subjekte und Wortstellung) ermittelt. Zur Feststellung der allgemeinen sprachlichen Kompetenzen erhoben wir Sprachdaten auf Deutsch, Englisch sowie in der jeweiligen nichtdeutschen Erstsprache der mehrsprachigen Schüler*innen. Zur Erfassung des passiven Englischen Wortschatzes wurde der »British Picture and Vocabulary Scale« (BPVS3; Dunn et al., 2009) verwendet, bei dem die Schüler*innen ein englisches Wort hörten, dem sie im Anschluss eines von vier Bildern zuordnen sollten. Zudem wurde der produktive Wortschatz mithilfe eines Kategorienbenennungstests (nach Delis, Kaplan & Kramer, 2001) ermittelt. Die Schüler*innen nannten zu Kategorien wie »food« innerhalb einer Minute möglichst viele passende Begriffe. Im

Bereich der Grammatik wurde der »Test for Reception of Grammar« (TROG-2; Bishop, 2003) verwendet. Hier hörten die Schüler*innen einen englischen Satz und wählten anschließend aus vier Bildern das jeweils passende aus.

Neben diesen allgemeinen Sprachkompetenzen wurden spezifische grammatische Strukturen, d. h. Artikel, Subjekte und Wortstellung, untersucht. Diese wurden mithilfe einer computerbasierten englischen Satzwiederholungsaufgabe erhoben. In dieser Aufgabe hörten Schüler*innen korrekte und inkorrekte englische Stimulussätze (Abbildung 1) und sollten sie genauso wiederholen, wie sie sie gehört hatten. Abhängig davon, ob inkorrekte Sätze verbessert wurden, konnte die Kompetenz für diese grammatischen Strukturen getestet 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).

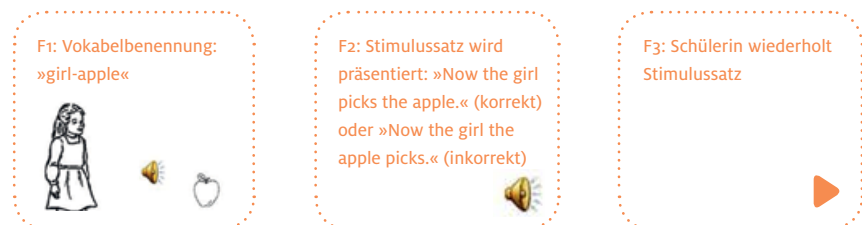


Abb. 1: Ablauf des Satz wiederholungsexperiments.

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 Interview zum Sprachbewusstsein.

Teilprojekt 2: Kognitive Ressourcen

Für Teilprojekt 2 wurde zum einen die Sprachbewusstheit in Aufgaben 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).

Instrumente zu allgemeinen Fertigkeiten und Hintergrundfaktoren

Zusätzlich wurden kognitive Fähigkeiten, z. B. kognitive Grundfertigkeiten (CFT 20-R) und das Arbeitsgedächtnis (Zahlenspanne), getestet. Sozioökonomische, sprachliche und sonstige Hintergrundfaktoren wurden durch einen Elternfragebogen erfasst. Darüber hinaus wurden über einen kurzen

Lehrer*innenfragebogen verschiedene Unterrichtsvariablen, wie z. B. der Englischinput in den Schulen, bestimmt.

Stichprobe

An der längsschnittlichen Studie nahmen 200 Schüler*innen am Ende der dritten und am Ende der vierten Grundschulklasse an sechs Regelgrundschulen in der Rhein-Neckar-Region teil. Hiervon waren 88 einsprachig und 112 mehrsprachig. Im vierten Schuljahr verkleinerte sich die Stichprobe leicht auf 184 Schüler*innen (81 einsprachig; 103 mehrsprachig). Die Gruppe der mehrsprachigen Schüler*innen umfasste dabei die folgenden Erstsprachen: Afghani, Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch, Persisch, Polnisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Tamil, Türkisch, Ungarisch, Vietnamesisch. Die größten Untergruppen waren hierbei Türkisch (40), Kurdisch (11), Albanisch (10) und Italienisch (8).

Erste Ergebnisse

Gruppenvergleiche

Die Ergebnisse in der dritten Klasse zeigen, dass mehrsprachige Schüler*innen als Gruppe statistisch signifikant geringere Leistungen im Wortschatz des Englischen sowie in der phonologischen Bewusstheit und im Arbeitsgedächtnis im Vergleich zu einsprachig deutschsprachigen Schüler*innen erreichen. Im Bereich der Grammatik (Satzwiederholung) wiesen mehrsprachige Schüler*innen als Gruppe ebenfalls niedrigere Kompetenzen als einsprachig deutsch-

sprachige Schüler*innen auf. Zunächst scheinen diese Resultate Befunde vorheriger Studien zu bestätigen, die keinen Vorteil von Mehrsprachigkeit finden.

Individuelle Faktoren

In Analysen, die den Einfluss von kognitiven, sozialen und schulischen Faktoren berücksichtigen, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Abbildung 2 veranschaulicht, welche der getesteten Faktoren einen signifikanten Einfluss auf den englischen Wortschatz haben. Eine Mehrebenen-Regressionsanalyse belegt, dass neben sozialen Unterschieden zwischen Schulen individuelle Faktoren der Schüler*innen positiv auf die Englischkompetenzen wirken. Auch Mehrsprachigkeit der Schüler*innen hat einen positiven Effekt auf den Englischwortschatz (Hopp et al., im Erscheinen, 2018).

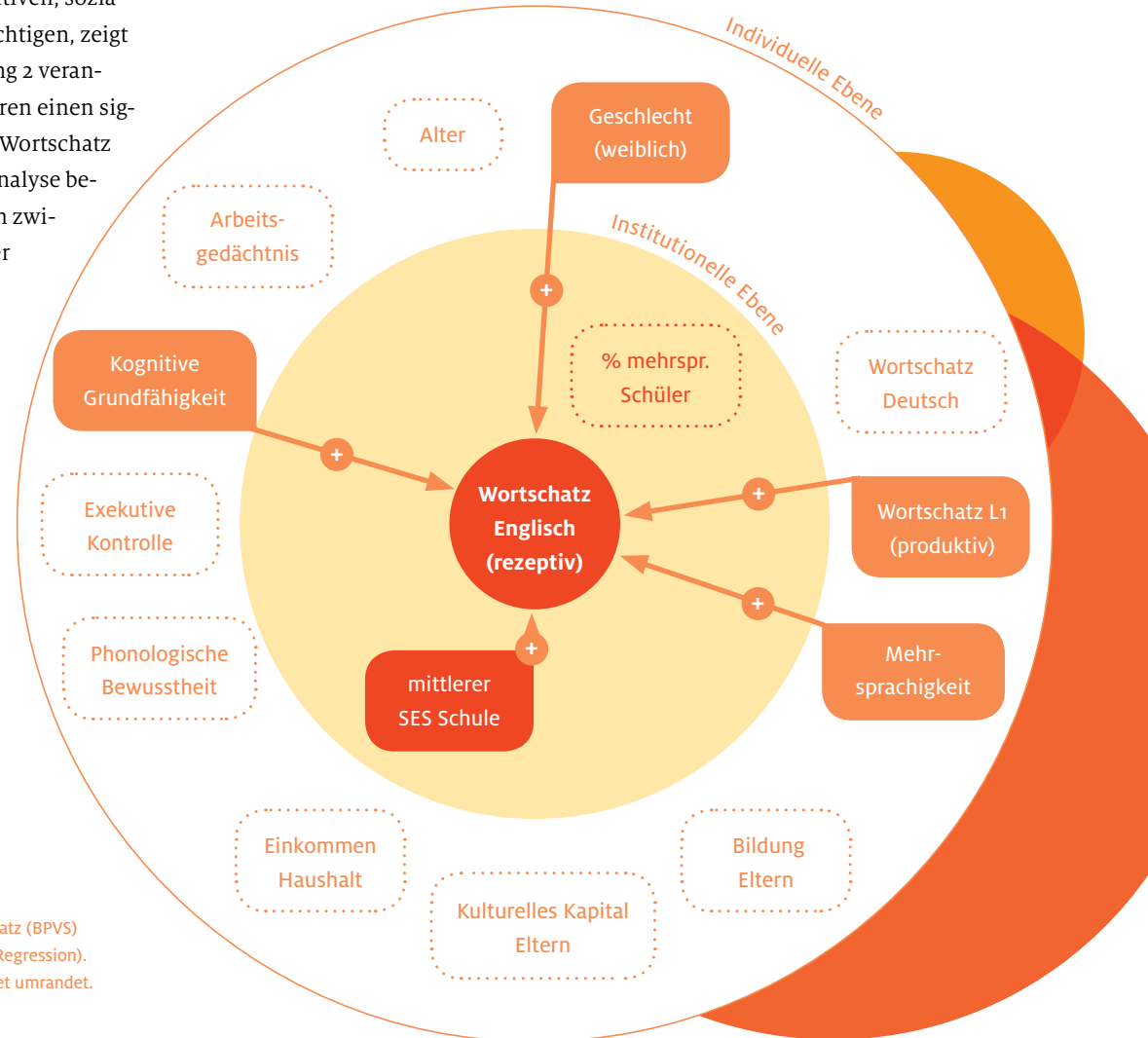


Abb. 2: Einflussfaktoren auf den englischen Wortschatz (BPVS) auf Schul- und Individualebene (gemischte lineare Regression). Statistisch nicht signifikante Faktoren sind gepunktet umrandet.

Auch für die Grammatikkompetenzen in der 4. Klasse wirkt Mehrsprachigkeit positiv, zumindest für einen Teil der mehrsprachigen Schüler*innen (Abbildung 3), auch wenn viele andere Faktoren z.T. stärkere Bedeutung haben (Hopp, im Erscheinen).

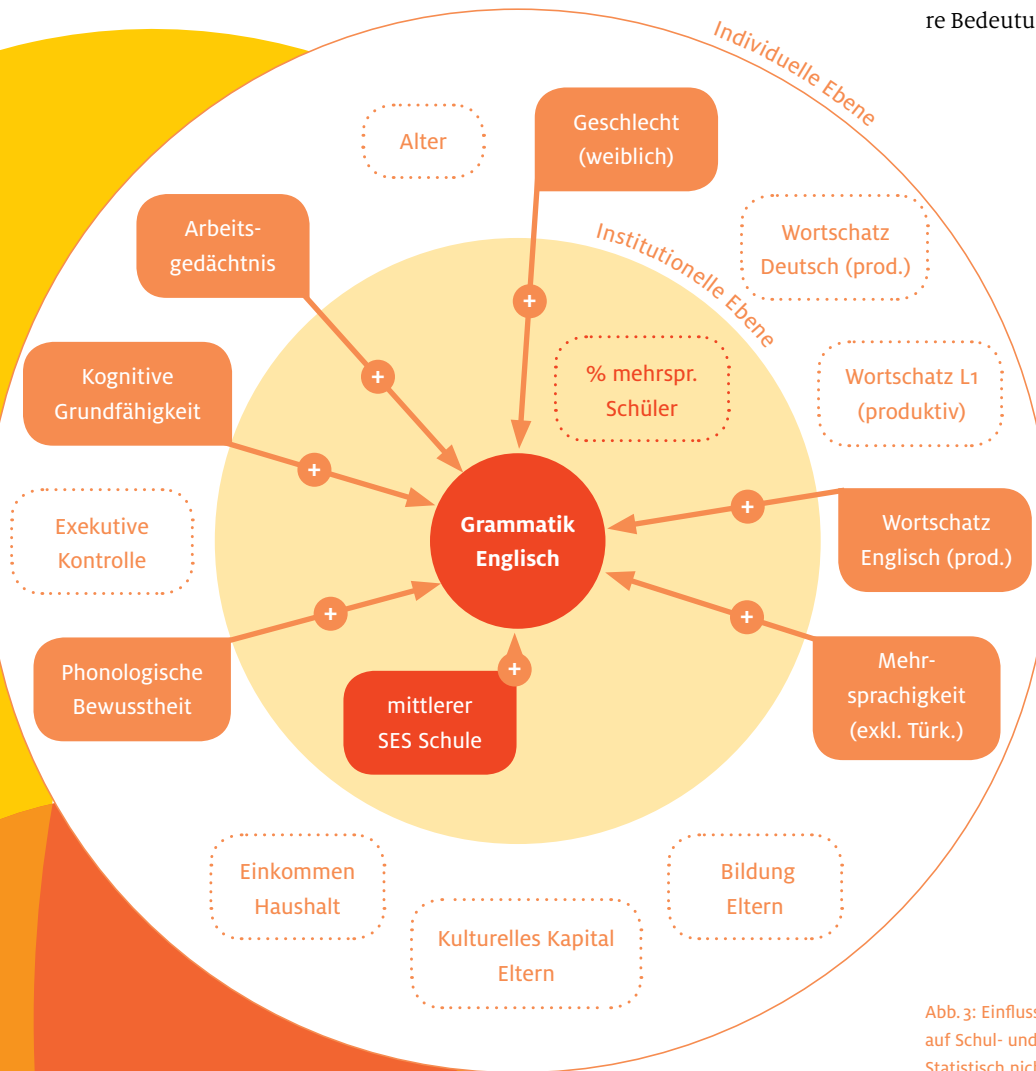


Abb. 3: Einflussfaktoren auf die englische Grammatik (TROG-2) auf Schul- und Individualebene (gemischte lineare Regression). Statistisch nicht signifikante Faktoren sind gepunktet umrandet.

Entwicklung von der 3. zur 4. Klasse

Beim Vergleich der Entwicklung der Englischkompetenzen (Wortschatz) von Jahrgangsstufe 3 zu 4 hat Mehrsprachigkeit keinen positiven Einfluss mehr – vielmehr kehrt sich deren Einfluss um und die Deutschkompetenzen werden bedeutsam. Diese Ergebnisse legen nahe, dass mehrsprachige Ressourcen nicht konstant bleiben; ggf. weil Mehrsprachigkeit als Ressource im Fremdsprachenunterricht nicht angesprochen wird.

Die Rolle von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein

Die obigen Analysen belegen, dass eine höhere (phonologische) Sprachbewusstheit positiv auf die Grammatikkompetenzen wirkt (Abbildung 3). Eine höhere phonologische Bewusstheit geht zudem mit einem größeren Wortschatz im Englischen einher, unabhängig davon, ob ein*e Schüler*in einsprachig oder mehrsprachig ist (Hopp et al., 2017). Auch das Sprachbewusstsein der Schüler*innen, d. h. die Antworten auf sprachanalytische Fragen im metasprachlichen Interview, hat einen positiven Einfluss auf die Englischkompetenzen.

Zwischenfazit

MEG-SKoRe I belegt, dass Mehrsprachigkeit an sich weder eine generelle Ressource noch einen Nachteil im frühen schulischen Englischerwerb darstellt. Vielmehr ist Mehrsprachigkeit im Zusammenspiel mit weiteren individuellen Faktoren wie hoher Sprachbewusstheit (Einsatz metalinguistischer Fertigkeiten) und hohem Sprachbewusstsein (Fähigkeit über Sprache nachzudenken) sowie einem großen Wortschatz in der Muttersprache und kognitiven Fertigkeiten eine Ressource im Erlernen einer schulischen Fremdsprache. Daher untersucht das Folgeprojekt, MEG-SKoRe II, wie diese Ressourcen im Englischunterricht didaktisch angesprochen und gezielt gefördert werden können.

Publikationen aus dem Projekt

H. HOPP (im Erscheinen). »Cross-linguistic influence in the child L3 acquisition of grammar: Sentence comprehension and production among Turkish-German and German learners of English.« In: *International Journal of Bilingualism*.

H. HOPP, T. KIESEIER, M. VOGELBACHER, S. KÖSER & D. THOMA (2017) »Mehrsprachigkeit und metalinguistische Bewusstheit im Englischerwerb in der Grundschule«. In: I. FUCHS, S. JEUK & W. KNAPP (Eds.) *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung. Beiträge zum 11. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*, Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 55 – 74.

H. HOPP, T. KIESEIER, M. VOGELBACHER, & D. THOMA (2018). »Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Primarstufe.« In: G. MEHLHORN & B. BREHMER (Eds.) *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.

H. HOPP, T. KIESEIER, M. VOGELBACHER, & D. THOMA (im Erscheinen). »Cognitive and linguistic profiles in early foreign language vocabulary and grammar.« In: A. STEINLEN & T. PISKE (Eds.) *Cognition and Second Language Acquisition*. Tübingen: Narr.

MEG-SKoRe II

Sprachliche und kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischwerb in der Grundschule

Institution

TU Braunschweig,
Universität Mannheim

Laufzeit

November 2017 –
Oktober 2020

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Holger Hopp,
Dr. Dieter Thoma,
Teresa Kieseier,
Sarah Sturm,
Dr. Jenny Jakisch

Projektvorstellung

MEG-SKoRe I zeigt, dass ein gut ausgebauter Wortschatz in der Erst- bzw. Herkunftssprache, eine hohe Sprachbewusstheit und ein hohes Sprachbewusstsein individuelle Erfolgsfaktoren im frühen Fremdsprachenerwerb sind. Ausgehend von diesen Ergebnissen untersucht MEG-SKoRe II in einer Interventionsstudie, (a) wie Erfolgsfaktoren der Mehrsprachigkeit im Englischunterricht der Primarstufe didaktisch genutzt werden können und (b) ob der Einbezug von mehrsprachigkeitssensiblen didaktischen Methoden zu messbaren Kompetenzfortschritten, größerer Unterrichtspartizipation und Peer-to-Peer-Interaktion von mehrsprachigen und monolingual deutschsprachigen Schüler*innen führt. Angelehnt an das weit verbreitete Lehrwerk Playway (Becker, Gerngross, & Puchta, 2013) entwickeln wir Lerneinheiten, in denen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein, z. B. durch den Einbezug von Sprachvergleichen mit Herkunftssprachen und dem Deutschen, gezielt thematisiert und gefördert werden. Diese Lerneinheiten werden in einer didaktischen Interventionsstudie eingesetzt

und mit in MEG-SKoRe I erprobten Methoden auf ihre Wirksamkeit überprüft.

Wie und was wird untersucht?

In einer didaktischen Interventionsstudie werden Schüler*innen der 4. Klasse für ca. 6 Monate in Experimental- und Kontrollklassen unterrichtet. In der Experimentalgruppe werden in den Lerneinheiten die Herkunftssprachen der Kinder und Sprachbewusstheitsübungen gezielt in den Englischunterricht einbezogen (z. B. Abbildung 4); in der Kontrollgruppe findet regulärer Englischunterricht ohne explizite Berücksichtigung dieser Elemente statt. An drei Zeitpunkten (vor Beginn der didaktischen Intervention, nach deren Ende und kurz vor Schuljahresende) finden Messungen der Englischkompetenzen sowie der sprachlichen Kompetenzen in L1 und L2 statt. Daneben erheben wir Daten zu Sprachbewusstheit und kognitiv-sozialen Kontrollfaktoren. Zusätzlich werden zu Beginn und zum Ende zweier mehrwöchiger Lerneinheiten direkte Effekte der didaktischen Intervention auf spezifische sprachliche Phänomene gemessen. Neben den sprachlichen Kompetenzen werden

auch Einflüsse der Intervention auf die Unterrichtsbeteiligung und die Einstellungen der Schüler*innen zum Englischunterricht untersucht.

Was bedeutet das für die Praxis?

Das Projekt lotet das Potenzial mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterrichts objektiv aus und gibt konkrete Hinweise zur Unterrichtsentwicklung und -gestaltung. Zudem entwickelt das Projekt didaktische Konzepte und Unterrichtsmaterialien für den mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterricht. Zusätzlich erarbeiten wir Lehrerfortbildungen dazu, wie diese Konzepte und Materialien in den Englischunterricht der Primarstufe einbezogen

werden können. Der Inhalt dieser Fortbildungen fußt auf den Projektergebnissen MEG-SKoRes zu Machbarkeit und Wirkung mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenlernens und -lehrens. Lehrer*innen werden auf diese Weise zur Integration mehrsprachigkeitsförderlicher Aufgabenformate in den regulären Englischunterricht befähigt. Für diese Fortbildung werden Handreichungen und didaktische Materialien, die in der Implementierung des Vorhabens genutzt wurden, aufbereitet und erweitert. Ferner werden die didaktischen Materialien annotiert und auf der Website www.playway.de interessierten Lehrkräften ohne Registrierung und kostenlos zugänglich gemacht.

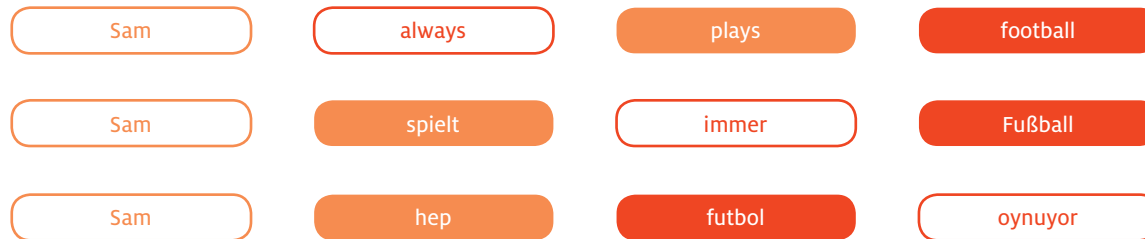


Abb. 4: Aufgabenbeispiel – Schüler*innen erhalten Legosteine in verschiedenen Farben und ordnen die Satzglieder in verschiedenen Sprachen.

Mehrschriftlichkeit

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

Institution

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 dienten 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.



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



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



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



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*innen erreicht und die folgenden Daten erhoben und ausgewertet.

Sprachgruppe	Proband*innenzahl	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*innen 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*innen 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*innen 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*innen, 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*innenbefragungen 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*innen.

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 (Hrsg.) (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*innen Dr. Ingrid
Gogolin, Dr. Christoph
Gabriel, Dr. Michel Knigge,
Dr. Marion Krause, Dr. Peter
Siemund, Thorsten Klinger,
Dr. Marina Lagemann,
Hanne Brandt, Tetyana
Dittmers, Nora Dünkler,
Julia Heimler, 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 Konzipierung 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 sichern zu können: Wir gehen davon aus, dass die Stärkung von sprachlichen Ressourcen und Potenzialen der jungen Menschen, unter anderem

ihrer Mehrsprachigkeit, 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*innen, 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.

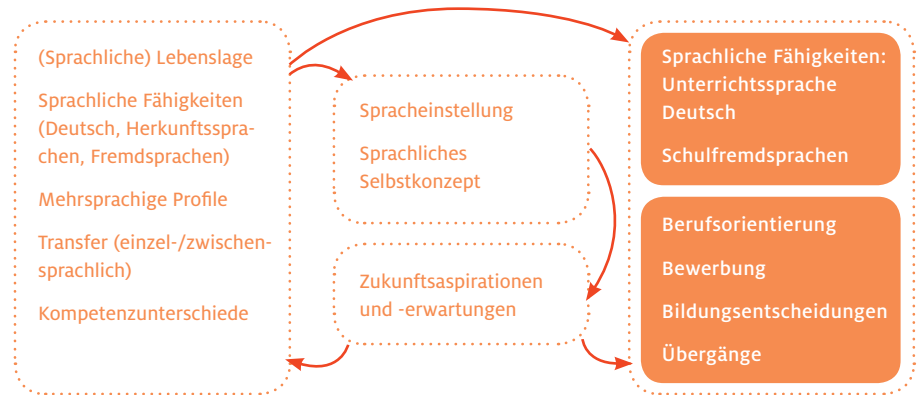
Anhand einer Zeitverlaufsstudie mit monolingual deutsch und lebensweltlich mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen wird Wissen darüber generiert,

- a. welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Faktoren mehrsprachige Entwicklungsprozesse von Schüler*innen 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. Migrationsbiografie, 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 den Daten einer Teilstichprobe von ca. 140 deutsch-russischen, 160 deutsch-türkischen und 120 monolingual-deutschsprachigen Schüler*innen 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 wurden 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 wurden ein Test zur phonologischen Bewusstheit und ein sprachbiografisches 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 wurden. 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 Verknüp-

fung sprachwissenschaftlicher, biografischer und motivationaler Informationen erlaubt Rückschlüsse auf die Interaktion der unterschiedlichen Sprachen im Rahmen mehrsprachiger Erwerbsprozesse.

Forschungsstand

Bis Ende 2017 wurden drei von vier geplanten Erhebungswellen in Zusammenarbeit mit IEA Hamburg (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführt. Messzeitpunkt 1 fand zu Jahresbeginn 2016, Messzeitpunkt 2 im Herbst 2016 und Messzeitpunkt 3 im Frühsommer 2017 statt. Termin der vierten und letzten Erhebungswelle ist der Frühsommer 2018.

Die MEZ-Stichprobe wurde nach dem ersten Messzeitpunkt von ca. 1800 auf ca. 2.060 Schüler*innen an insgesamt 75 Schulen aufgestockt. Alle MEZ-Schüler*innen lernen in der Schule Englisch, ca. 850 von ihnen zusätzlich Französisch bzw. ca. 70 zusätzlich Russisch. 943 Schüler und Schülerinnen befinden sich in einem gymnasialen Bildungsgang. Ca. 55 Prozent der MEZ-Schüler*innen sind monolingual deutschsprachig aufgewachsen, rund 29 Prozent haben einen deutsch-türkischen und etwa 17 Prozent einen deutsch-russischen Sprachhintergrund. Außer den Schüler*innen wurden einmalig die Schulleitungen der beteiligten Schulen sowie die Eltern der teilnehmenden Schüler*innen befragt.

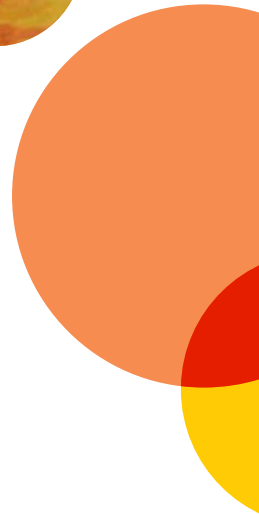
Über die genauen Daten der Erhebung sowie Auswertungsergebnisse geben sog. Working Papers/ Arbeitsberichte auf der Website des Projekts Auskunft: www.mez.uni-hamburg.de. Die an den Erhebungen beteiligten Schulen werden regelmäßig über die

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*innen 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

Universität Hamburg

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 protokolliert. Um die Wirkun-

Vermittlung von Erkenntnissen der Psycholinguistik und der Soziolinguistik

Sichtbar- und Hörbar-machen der Mehrsprachigkeit im Schulleben

Verbindung von sprachlichen und fachlichen Lehr- und Lernkonzepten

Entwicklung eines schulischen Gesamt-sprachenkonzepts

Kombination von Wissens-vermittlung, Erprobung und Reflexion

Berücksichtigung von Erkenntnissen über Schulentwicklung

Nutzung vorhandener und Aufbau weiterer Kooperati-onen im Kollegium

Einbindung des herkunfts-sprachlichen Unterrichts (HSU)

Verknüpfung der Fortbil-dung mit den Schulpro-grammen

Entwicklung leicht umsetzbarer Unterrichts-vorhaben

gen der Maßnahme zu erfassen, wurden Fragebogen-erhebungen 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 Mehr-sprachigkeit.

Ergebnisse

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

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

Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungs-sprache, 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 Mehr-sprachigkeit 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*innen) in die Breite getragen.

Publikationen aus dem Projekt

SARA FÜRSTENAU (2017) »Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung« In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Heft 2 / 2017, S. 9–22.

SARA FÜRSTENAU (2016) »Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools« In: A. KÜPPERS U. A. (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 (2018) »Lehrersein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld« In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7 (im Druck).

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.



MIKS II

Dissemination eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts in Zeiten der Neuzuwanderung

Institution

Universität Hamburg

Laufzeit

2016 – 2019

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Sara Fürstenau, Dr. Katrin Huxel, Farina Böttjer, Yağmur Çelik, Imke Lange, Trang Schwenke-Lam, Anouk Ticheloven

Projektvorstellung

Im Folgeprojekt MIKS II (2016 – 2019) wird das in MIKS I entwickelte Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept an die Situation von Grundschulen mit hohen Anteilen neu zugewanderter Kinder angepasst und durch eine Multiplikatoren-schulung (Fortbildung von Fortbildner*innen) in die Breite getragen.

Das Team der Universität Hamburg vermittelt das MIKS-Konzept insgesamt 13 Multiplikator*innen im Rahmen einer Schulung. Die Multiplikator*innen setzen das MIKS-Konzept dann im Rahmen einer Qualifizierung in den Projektschulen um. Je nach Größe und Möglichkeiten der Projektschule wird entweder das ganze Kollegium oder eine Konzeptgruppe aus dem Kollegium qualifiziert. Schulung und Qualifizierung finden über einen Zeitraum von anderthalb Jahren statt und umfassen sowohl inhaltliche Fortbildungstage als auch Reflexionstage.

Beteiligt sind 18 Projektschulen in Nordrhein-Westfalen, und es besteht eine Kooperation mit der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren (LaKI).

Wie und was wird untersucht?

Die Intervention in MIKS II umfasst zwei Ebenen:

1. die Ebene der Multiplikatoren-schulung (Professionalisierung von Fortbildner*innen),
2. die Schulebene (Qualifizierungen in den Projektschulen, in denen die Multiplikator*innen tätig sind).

Die übergreifende Fragestellung lautet: Wie können Fortbildner*innen in Zeiten der gestiegenen Neuzuwanderung erfolgreich dabei unterstützt werden, das MIKS-Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept umzusetzen?

Wissenschaftlich untersucht werden die Professionalisierung der Multiplikator*innen sowie die Prozesse und Wirkungen in den Projektschulen. Die **Untersuchung der Multiplikatoren-schulung** erfolgt anhand von Fragebogenerhebung und Gruppeninterviews mit allen Multiplikator*innen. Alle Schulungen werden protokolliert. In den **Projektschulen** werden Fragebogenerhebungen vor Beginn und nach Abschluss der Qualifizierung durchgeführt; befragt werden auch Vergleichsschulen. Die Schulleitungen aller Projektschulen werden vor Beginn und nach Ab-

schluss der Qualifizierung interviewt. Vier der 18 Projektschulen sind **Fokusschulen**, in denen darüber hinaus Lehrkräfte interviewt und die Qualifizierungstage sowie Unterricht teilnehmend beobachtet werden.

Geplante Ergebnisse

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung werden Aufschluss geben über:

- Qualitätsmerkmale einer Multiplikatorenschulung für Fortbildner*innen und Schulbegleiter*innen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit;
- Prozesse der Professionalisierung und Schulentwicklung in Grundschulen, die das MIKS-Konzept umsetzen;
- Erfahrungen mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen in Grundschulen mit hohen Anteilen neu zugewanderter Kinder.

In Nordrhein-Westfalen (NRW) ist ein produktiver Umgang mit Mehrsprachigkeit als Bestandteil migrationssensibler Schulentwicklung ein bildungspolitisches Ziel. Im MIKS II-Projekt werden Multiplikator*innen ausgebildet, die das MIKS-Konzept auch

im Anschluss an die Projektlaufzeit in Schulen umsetzen werden. Das MIKS-Konzept ist Teil des regulären Fortbildungs- und Schulentwicklungsprogramms im Land NRW. Darüber hinaus ist in Zukunft eine Übertragung in weitere Bundesländer möglich. Das MIKS-Konzept für Professionalisierung und Schulentwicklung kann außerdem an eine Umsetzung in weiterführenden Schulformen angepasst werden.

Literatur

SARA FÜRSTENAU (2017): »Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung« In: NELE MC ELVANY, WILFRIED BOS, HEINZ-GÜNTER HOLTAPPELS, ANJA JUNGERMANN (Hrsg.) *Ankommen in den Schulen – Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster, New York: Waxmann, S.41–56.

MuM-Multi

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

Institution

TU Dortmund,
Universität Hamburg

Laufzeit

September 2014 –
September 2017

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Susanne Prediger,
Prof. Dr. Angelika Redder,
Prof. Dr. Jochen Rehbein,
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. Die Rolle der mehrsprachigen Repertoires für das fachliche Lernen genauer zu verstehen, war Ziel des Projekts.

Oft wiederholt ist die Forderung, die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden konsequenter auch für das Sprach- und Fachlernen zu nutzen. Doch wie kann eine diesbezügliche Praxis der Unterrichtskommunikation und gezielten mehrsprachigen 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 wurde 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 nehmen, auch unter schwierigen Bedingungen des späten Starts mehrsprachigen Lernens (in Klasse 7). Konkret wurden im Projekt eine einsprachig deutsche und eine zweisprachig türkisch-deutsche Unterrichtsintervention zur Förderung des Brüche-Verständnisses von Jugendlichen auf Wirksamkeit und Wirkungen verglichen mit zwei Fragestellungen: 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 wurde 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 wurden eine ein- und eine zweisprachige Förder-Intervention zum konzeptuellen Verständnis von Brüchen.

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

Ergebnisse

Beide Förderungen, die einsprachige und die zweisprachige, zeigen erhebliche Leistungszuwächse mit sehr hohen Effektstärken, die sich signifikant von der Kontrollgruppe unterscheiden. Widerlegt werden konnte damit die oft geäußerte Hypothese, dass zweisprachiges Lernen Ablenkung vom Fachlernen bedeuten könnte: Selbst angesichts der institutionell ungewohnten Situation des späten Beginns zweisprachiger Lernangebote ist die zweisprachige Förderung für den mathematischen Leistungszuwachs ge-

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 aussagen 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? Çubukta nasıl göstermesi gerekir?

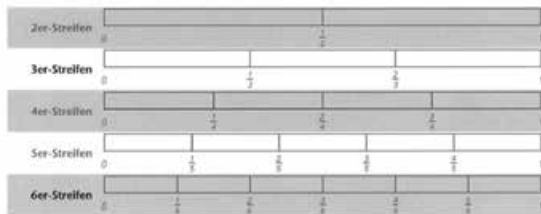
$$\frac{1}{2} \quad \frac{1}{4} \quad \frac{1}{8}$$

4 Gleich große Anteile



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

Die Streifentafel

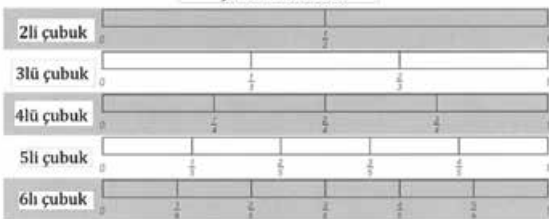


4 Eşit büyüklükte olan düşen paylar



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

Çubuk tablosu



nauso 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 ihre türkischen Sprachkompetenzen breit aktivieren oder gar ausbauen, sich günstig auf das Fachlernen auswirken müssten. Zudem zeigen Analysen der individuellen Sprachennutzungsdaten und Lernzuwächse, dass der Lernzuwachs um so größer ist, je mehr die Lernenden ihre Sprachen mischens.

Die qualitativen Detailanalysen der zweisprachigen Lehr-Lernprozesse zeigen unterschiedliche Strategien von Lehrkräften und von Lernenden, mit denen sie Mehrsprachigkeit für das fachliche Lernen aktivieren. Diese wirken in unterschiedlicher Weise auf die mathematischen Konzeptentwicklungen, am fruchtbarsten scheinen Lernmomente zu sein, in denen beide Sprachen vernetzt oder verknüpft werden. Der oft mit Skepsis betrachtete Sprachenmix zeigt somit auch im qualitativen Tiefenblick positive Auswirkungen auf das Lernen; der Nutzen durch die Vernetzung der Sprachen wird immer wieder sichtbar.

Die Untersuchung erbringt damit ein linguistisch differenziertes, auf wissenschaftliche Aspekte hin angelegtes Sprachkonzept, mit dem das Konstrukt ‚Bildungssprache‘ ausdifferenziert werden kann und die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen in den Prozessen greifbar werden. 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 mehrsprachigen Ressourcen für das Fachlernen zu mobilisieren.
- Je besser die Familiensprachen 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.
- Dabei geht es nicht nur um ein Hin- und Herwechseln der Sprachen, sondern um ihre konsequente Verknüpfung.

Als Maxime könnte gelten: Keine Angst vor Sprachenmix, denn er kann fachlich sehr lernförderlich sein!

Publikationen

A. REDDER, M. CELLIKOL, J. WAGNER & J. REHBEIN (2018) »Mehrsprachiges Handeln im Mathematikunterricht« Münster: Waxmann

A. SCHÜLER-MEYER, S. PREDIGER, T. KUZU, L. WESSEL & A. REDDER (im Druck) »Is Formal Language Proficiency in the Home Language Required to Profit from a Bilingual Teaching Intervention in Mathematics?« In: *International Journal of Science and Mathematics Education*. doi: 10.1007 / s 10763-017-9857-8.

A. SCHÜLER-MEYER, S. PREDIGER, J. WAGNER & H. WEINERT (im Druck) »Bedingungen für zweisprachige Lernangebote – Video-basierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. Psychologie in Erziehung und Unterricht«

J. WAGNER, T. KUZU, A. REDDER & S. PREDIGER (2018) »Vernetzung von Sprachen und Darstellungen in einer mehrsprachigen Matheförderung – linguistische und mathematikdidaktische Fallanalysen.« In: *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication*, 40 (1–2), S. 2–23.
doi: <http://doi.org/10.24989/fs.v40i1-2.1600>

MuM-Multi II

Sprachenbildung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit – Strategien mehrsprachigen Handelns in mathematischen Lehr-Lern-Prozessen von Bildungsinländern und Neu-Zugewanderten

Institution

TU Dortmund,
Universität Hamburg

Laufzeit

Oktober 2017 –
September 2020

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Susanne Prediger,
Prof. Dr. Angelika Redder,
Angela Uribe, Taha Kuzu,
Dr. Alexander Schüler-
Meyer, Arne Krause, Jonas
Wagner, Meryem Çelikkol

Projektvorstellung

Die Forderung nach Einbezug mehrsprachiger Ressourcen in schulische Lernprozesse hat nicht zuletzt durch die hohe Zahl Neu-Zugewanderter weitere Aktualität gewonnen. Trotz dieser großen und aktuellen Relevanz liegen für den Fachunterricht aller Schulfächer bislang wenig Konzepte und empirische Erkenntnisse vor, wie der Einbezug mehrsprachiger Ressourcen in sprachlich heterogenen Klassen zu gestalten ist, und welche Wirkungen dies auf die fachlichen Verstehensprozesse haben kann.

Das Projekt MuM-Multi 2 setzt sich daher zum Ziel, alltagstaugliche Konzepte und Beiträge zur Theoriebildung einer Didaktik des mehrsprachigen Fachunterrichts zu entwickeln. Es setzt das Vorgängerprojekt MuM-Multi 1 fort, in dem die Bedeutung und Gelingensbedingungen mehrsprachiger Diskursprozesse von deutsch-türkischen Siebtklässler*innen quantitativ und qualitativ am Beispiel des mathematischen Themengebiets Brüche untersucht wurden, in interdisziplinärer Kooperation zwischen Linguistik und Mathematikdidaktik.

Die Fortsetzung erfolgt wiederum interdisziplinär:

- durch Ausweitung auf andere Zielgruppen, von türkisch-deutsch mehrsprachigen Bildungsinländern (»Alt-Zugewanderte«) hin zu primär arabischsprachigen Neu-Zugewanderten (Arbeitsbereich A),
- durch Vertiefung der empirischen Einsichten in mehrsprachige Kleingruppenprozesse im Zuge eines Vergleichs mit Daten und Prozessen der Neu-Zugewanderten (Arbeitsbereich B) sowie
- durch das praxisbezogene zentrale Ziel der Integration der Ansätze zur Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen nicht nur im Kleingruppen-Förderunterricht, sondern im Klassenunterricht sprachlich heterogener Klassen (Arbeitsbereich C).

Wie und was wird untersucht?

Die Entwicklung und Erforschung des regulären Mathematikunterrichts in sprachlich heterogenen Klassen soll anhand des Forschungsrahmens Design Research untersucht werden. Mit drei Design-experimentzyklen werden 3 × 2 Klassen je vier Stunden lang zur Integration und Erprobung verschiedener Formen und Strategien mehrsprachigen

Handelns angeregt und in zyklischer Entfaltung beobachtet (Arbeitsbereich C).

Weiterhin werden mehrsprachige kooperative Aufgabenbearbeitungen in Kleingruppen für Neu-Zugewanderte ($n = 21$) initiiert. Diese Prozesse werden videographiert und mit den vorliegenden Video-Daten der deutsch-türkischen Bildungsinländer aus MuM-Multi I ($n = 41$) vergleichend analysiert. Die Analyse erfolgt hinsichtlich der diskursiv aktivierten Formen und Strategien mehrsprachigen Handelns und ihrer situativen Wirkungen auf die fachlichen Verstehensprozesse (Arbeitsbereich B).

Weiterhin sollen Leistungs- und Hintergrunddaten von ein- und mehrsprachigen Bildungsinländern und mehrsprachigen Neu-Zugewanderten analysiert und verglichen werden (Arbeitsbereich A).

Geplante Ergebnisse

Als Ertrag leitet sich mit Blick auf Sprachfördermaßnahmen eine differentielle Einschätzung ab, wie lohnend die systematische Aktivierung von mehrsprachigen Ressourcen für die Verstehensprozessierung ist und inwieweit sich diese Aktivierung für mehr-

sprachige Bildungsinländer und Neu-Zugewanderte als probate Förderung erweist. Darüber hinaus wird ein Konzept für eine Implementierung in den schulischen Alltag heterogener Klassen erprobt. Theoretisch wird ein Beitrag zur Bestimmung mehrsprachigen Handelns im Fachunterricht am Beispiel mathematischen Konzeptverstehens ausformuliert, sodass sich curriculare Konsequenzen und Lehrerausbildungskonzepte darauf gründen lassen.

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

Universität Greifswald,
Universität Leipzig

Laufzeit

Oktober 2013 –
September 2016

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Bernhard Brehmer,
Prof. Dr. Grit Mehlhorn,
Tatjana Kurbangulova und
Martin Winski, 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 verschiedenen 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 Deutschwerb – hinweisen.

Bei dem überwiegenden Teil der untersuchten Proband*innen 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*innen 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.

Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit

*Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den
Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer
und polnischer Herkunftssprecher*innen*

Institution

Universität Leipzig,
Universität Greifswald

Laufzeit

2017 – 2020

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Grit Mehlhorn,
Prof. Dr. Bernhard Brehmer,
Ewa Krauss, Katharina
Mechthild Rutzen, Vladimir
Arifulin, Dominika Steinbach

Projektvorstellung

Im Leipziger Teilprojekt werden didaktische Ansätze für den Herkunftssprachenunterricht entwickelt, die gezielt an die ermittelten Sprachkompetenzen und Lernbedarfe der im Vorgängerprojekt untersuchten russisch- und polnischsprachigen Jugendlichen anknüpfen. Dabei wird insbesondere berücksichtigt, wie diese Jugendlichen ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen und Metakompetenzen (Sprachbewusstheit und Sprachlernstrategien) für den Erwerb weiterer Fremdsprachen nutzbar machen können.

Im Greifswalder Teilprojekt wird die Entwicklung (ggf. Rückentwicklung) von Kompetenzen in den Herkunftssprachen der untersuchten Jugendlichen aus der ersten Projektphase longitudinal betrachtet. Dabei spielt eine Rolle, wie die Kenntnisse in anderen Sprachen (Deutsch, Schulfremdsprachen) diese Prozesse beeinflussen und ob das Erlernen weiterer Sprachen einen Einfluss auf die Sprachbewusstheit in Bezug auf die Herkunftssprache ausübt. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf der Frage, ob Herkunftssprecher im Vergleich zu Fremdsprachenlernenden mit monolinguaalem Hintergrund über eine generell höhere Sprachbewusstheit verfügen.

Wie und was wird untersucht

Im Fremd- und Herkunftssprachenunterricht werden Beobachtungen mit Fokus auf Differenzierung und bewusstmachenden Verfahren durchgeführt. Anschließend werden in enger Zusammenarbeit mit Russisch- und Polnischlehrkräften binnendifferenzierende Unterrichtseinheiten vorbereitet, begleitet und reflektiert. Die Interviews und die Dokumentation der Beobachtungen fließen in die Entwicklung von Handreichungen für Lehrkräfte sowie in entsprechende Lehrerfortbildungen zur Nutzung von Herkunftssprachen im Sprachunterricht ein.

Anhand modifizierter Instrumente aus der ersten Projektphase wird der Sprachstand der Proband*innen in der Herkunftssprache nach allen relevanten Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, lexikalisches, phonetisches und grammatisches Wissen) untersucht. Daneben werden Instrumente entwickelt, mit denen speziell die metasprachliche Bewusstheit der Proband*innen in Bezug auf die Herkunftssprache erfasst wird. Zudem werden auch Tests eingesetzt, die einen Einblick in die generelle Sprachbewusstheit der mehrsprachigen

Jugendlichen ermöglichen und mit den Ergebnissen gleichaltriger, lebensweltlich monolingualer Peers vergleichen.

Geplante Ergebnisse

Aus linguistischer Perspektive werden die Projektergebnisse zu einem besseren Verständnis beitragen, welche Faktoren für den langfristigen Erhalt herkunftssprachlicher Kompetenzen verantwortlich sind. Die Ergebnisse werden direkt in Empfehlungen für die ressourcenorientierte Gestaltung von herkunftssprachlichem Unterricht einfließen, der von den Lehrkräften unter Begleitung der Projektmitarbeiter*innen durchgeführt, evaluiert und für die zu entwickelnden Unterrichtshandreichungen dokumentiert wird. Die gewonnenen Ergebnisse dürften vor allem bei Lehrkräften auf großes Interesse stoßen. Die Dokumentation der Interventionen in Form von Unterrichtshandreichungen mit Best-Praxis-Beispielen und das angeleitete Durchspielen ähnlicher Szenarien in Lehrerfortbildungen sollte es den Lehrenden ermöglichen, entsprechende Sequenzen in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen.

SchriFT

Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen

Institution

Universität Duisburg-Essen

Laufzeit

Oktober 2014 –
September 2017

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Heike Roll,
Prof. Dr. Markus Bernhardt,
Prof. Dr. Hans E. Fischer,
Prof. Dr. Heiko Krabbe,
Prof. Dr. Martin Lang,
Prof. Dr. Sabine Manzel,
Dr. Isil Ulucam Wegmann,
Sinan Akin, Nur Akkus,
Taner Altun, Christine
Boubakri, Paul Haller,
Bettina Linnenbäumer,
Farina Nagel, Michaela
Schniederjan, Anastasia
Schreiber, Christian Steck,
Mareike Cathrine Wickner

Projektvorstellung

Ausgangslage
Textsortenbasiertes Schreiben im Fach (wie z. B. das Verfassen eines Versuchsprotokolls) ist ein zentraler Bestandteil des sprachsensiblen Unterrichts, da durch das Schreiben Fachinhalte strukturiert und nachhaltiger bearbeitet werden können. Das Projekt untersucht, welche Lehr-Lernsettings sich günstig auf fachliches und sprachliches Lernen auswirken

und ob die Aneignung einer fachrelevanten Literalität bei mehrsprachigen Schüler*innen durch den koordinierten Einbezug von sprachlichen Ressourcen in der Herkunftssprache Türkisch unterstützt werden kann. Die innovative fachübergreifende Kooperation zwischen DaZ, gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken und der Turkistik ermöglicht die Überprüfung fachspezifischer und fachübergreifender, vernetzter Sprachbildungskonzepte.

Eingesetztes Testinstrument	gemessene Fähigkeiten/Eigenschaften
Schreibaufgabe in Technik, Physik, Geschichte und Politik – fachliche und sprachliche Analyse anhand eines Kategoriensystems	fachliche und sprachliche Textsortenfähigkeiten in Technik, Physik, Geschichte und Politik
Schreibaufgaben im Deutsch- und Herkunftssprachlichen Unterricht – inhaltliche und sprachliche Analyse anhand eines Kategoriensystems	bildungssprachige Textsortenfähigkeiten im Deutschen und Türkischen
C-Test auf Deutsch und Türkisch	allgemeinsprachliche Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen
Fachwissenstest in Technik, Physik, Geschichte und Politik	Fachwissen in Technik, Physik, Geschichte und Politik
Fragebogen, eingesetzt im Deutsch- und Türkischunterricht	Sozioökonomische, sprachliche und demographische Hintergrunddaten

Tabelle 1: Eingesetzte Testinstrumente und gemessene Fähigkeiten

Forschungsd desiderata

Der Einfluss von Kohärenz oder Perspektivübernahme auf die Textqualität ist bislang in Bezug auf das Deutsche empirisch belegt worden (Becker-Mrotzek et al. 2014). Ob diese textleitenden und -strukturierenden Textmerkmale eine ähnliche Funktion im Türkischen haben und damit didaktisch nutzbar gemacht werden können, ist bislang noch nicht untersucht worden. Eine weiteres Ziel ist die Analyse der Wechselbeziehungen von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen, die in den von uns untersuchten Fächern Physik, Technik, Geschichte und Politik statistisch erfasst wurden (Abb. S. 71).

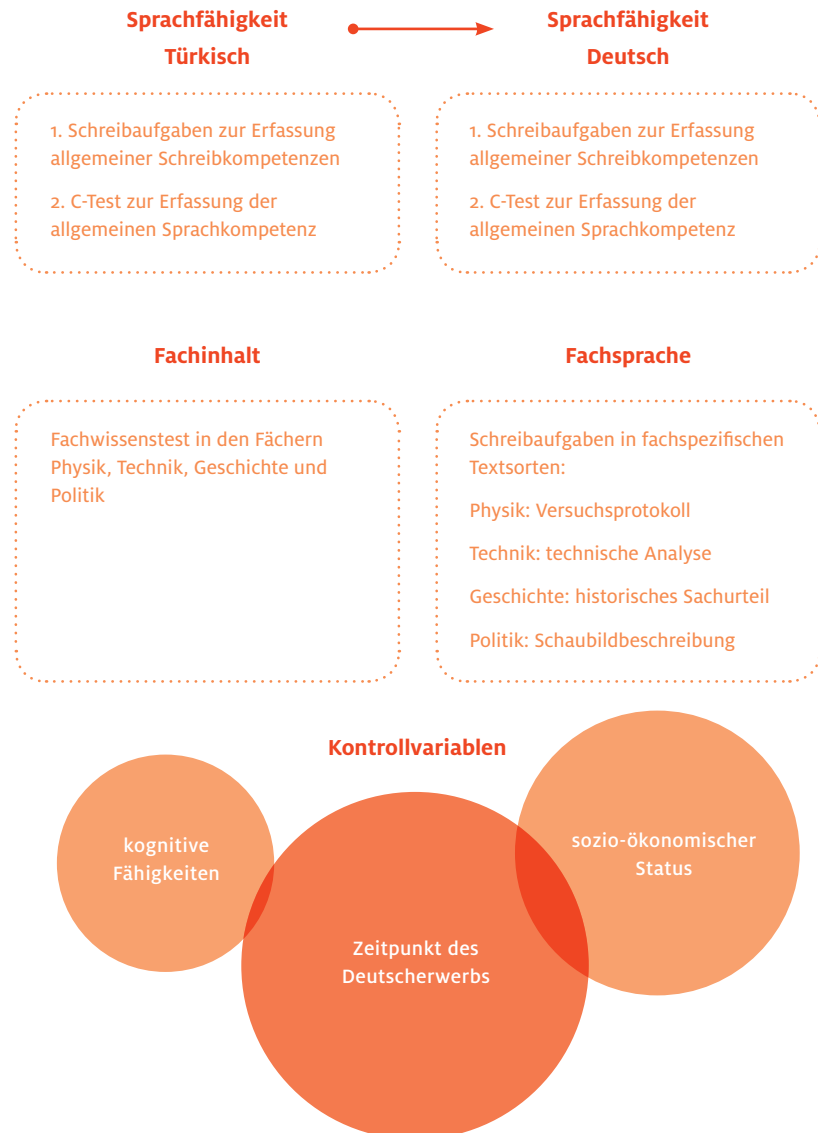
Wie und was wurde untersucht

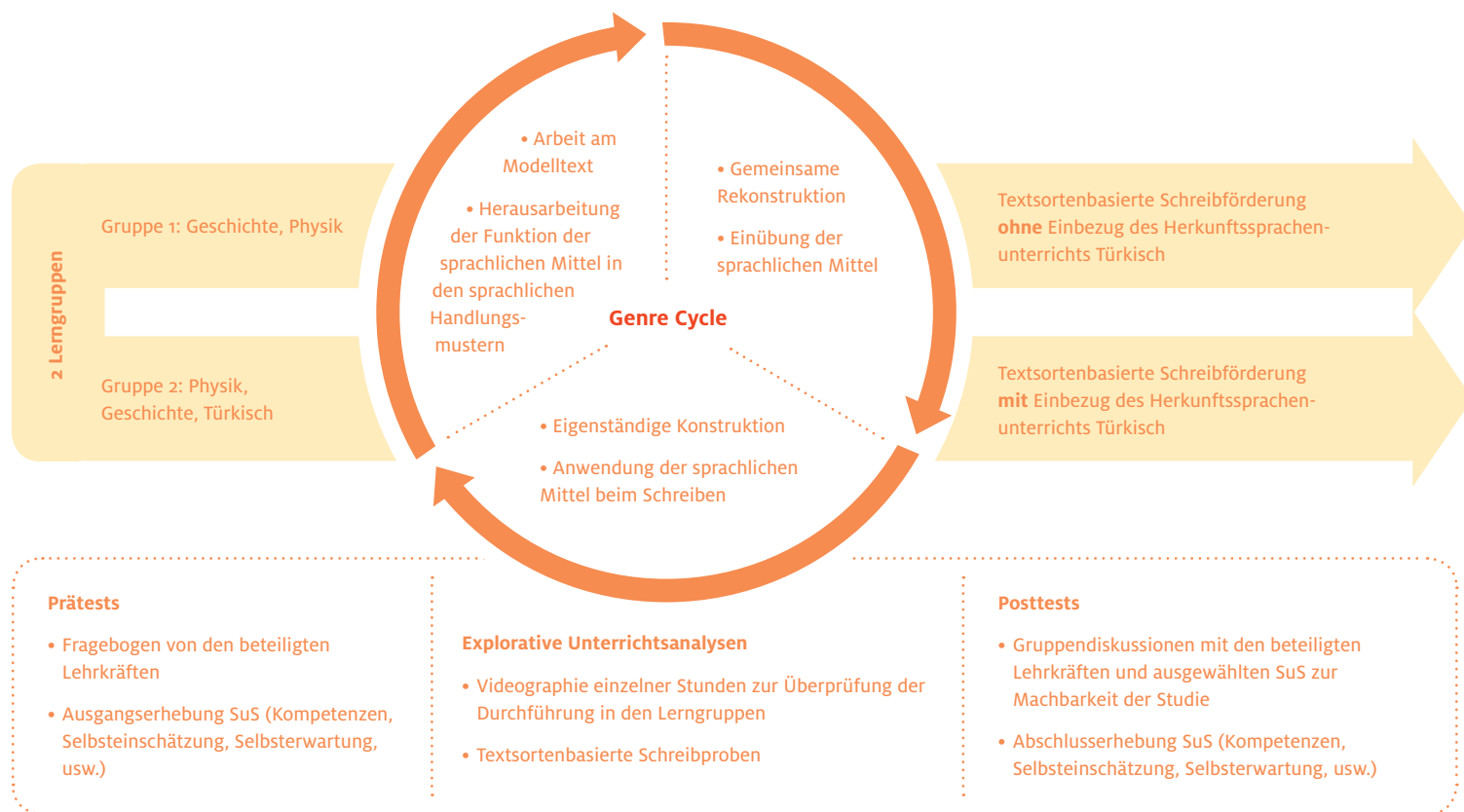
Die Grundlage der Untersuchung bildet eine Analyse von sprachlich-kognitiven Handlungsmustern (wie z. B. Beschreiben oder Erklären) und den funktional entsprechenden sprachlichen Ausdrucksmitteln in fachlichen Textsorten, die Schüler*innen im Unterricht selbst anfertigen: das Versuchsprotokoll in Physik, technische Analysen in Technik, das historische Sachurteil in Geschichte und die Schaubildbeschreibung in Politik. Es wurden Daten von 1.718 Schüler*innen aus den Jahrgangsstufen 7 und 8 an Gesamtschulen (davon 360 aus dem Herkunftssprachenunterricht Türkisch) zu den Parametern erhoben, die in Tabelle 1 zu sehen sind.

Im quantitativen Teil der Studie (siehe folgende Abbildung) wurde untersucht, welche Zusammenhänge zwischen den Sachtexten aus dem Deutschunterricht und den Fachtexten aus dem Fachunterricht bestehen. Dabei wurde beleuchtet, ob Schülerinnen

Design der Ist-Stand-Erhebung zur Modellierung von Zusammenhängen

26 Schulen – 82 Lerngruppen – 1.718 Schüler*innen, davon 360 aus dem Herkunftssprachenunterricht Türkisch





Design für die explorative
Machbarkeitsstudie

und Schüler in der siebten und achten Klasse an Gesamtschulen in der Lage sind, Textsortenkompetenzen aus dem Deutschunterricht auf den Fachunterricht zu übertragen und ob sich in diesem Kontext Instruktionstexte oder Schaubildbeschreibungen besser eignen. Darüberhinaus wurde beleuchtet, welcher Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen besteht. Eine leitende Frage war, ob Schülerinnen und Schüler, die sprachlich ein höheres Niveau aufweisen, auch fachlich höhere Kompetenzen zeigen. Außerdem wurde bei türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern, die den Herkunftssprachenunterricht Türkisch besuchen, ge-

prüft, ob es interlinguale Transfereffekte zwischen den Sprachen gibt. Der Fokus lag auf sprachlich-kognitiven Textmerkmalen (z. B. Textgliederung oder Perspektiveinnahme).

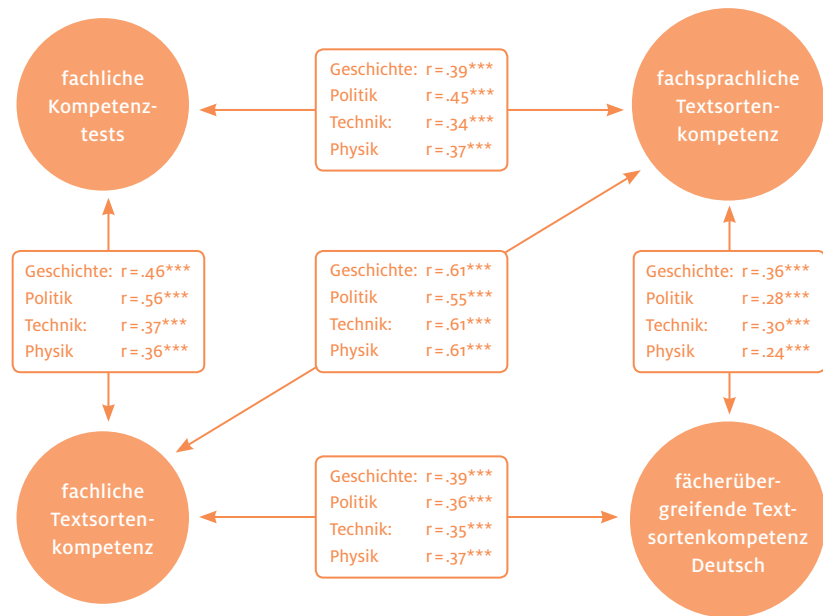
Überprüfung der Einsetzbarkeit von Schreibfördermaterialien in der Praxis

Im qualitativen Teil der Studie (siehe folgende Abbildung) wurden auf der Basis der quantitativen Projektergebnisse Lehr- und Lernmaterialien für eine koordinierte, textsortenspezifische Schreibförderung im Fachunterricht (Geschichte, Physik, Politik und Technik) und im Herkunftssprachlichen Unterricht

(im Folgenden: HSU) Türkisch entwickelt. Eine qualitative Modellüberprüfung fand in den Fächern Geschichte, Physik und im HSU statt.

Unter Hinzuziehung der Ansätze von Mehrsprachigkeitsförderung und Scaffolding produzierten die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) nach dem Genre Cycle (Enli, 2015; Metropolitan East Disadvantaged Schools Programm, 1989) (Deconstruction – Joint Construction – Independent Construction) in drei Phasen eigenständig die im jeweiligen Fach für die Untersuchung eingesetzten Textsorten (Geschichte: historisches Sachurteil, Physik: Versuchsprotokoll und im HSU: Polizeiberichte). Die textsortenbasierte Schreibförderung umfasste dabei die Veranschaulichung und Einübung der sprachlichen und textuellen Besonderheiten der Textsorten. Für die textsortenbasierte Schreibförderung im HSU wurden Sachtexte gewählt, da sie bildungssprachliche Merkmale enthalten, die ebenso in fachlichen Textsorten Verwendung finden. Die Förderung im HSU ging den Förderungen in den Fächern zeitlich voraus, um beobachten zu können, ob dadurch mehrsprachliche Ressourcen im Fachunterricht aktiviert werden.

Im Sinne des Translanguaging-Ansatzes (Roll, Gürsoy, & Boubakri, 2016) wurden die SuS dazu angeregt, innerhalb der Gruppenarbeitsphasen sprachliche Ressourcen in beiden Sprachen zu nutzen. Am Ende der Förderung wurden Gruppendiskussionen mit SuS und Lehrenden durchgeführt und ein Feedback zu den in der Studie verwendeten Materialien und dem Schreibförderkonzept eingeholt. Die Auswertung ergab, dass türkischsprachige SuS im Fach-



unterricht beim Schreiben zum Teil auf die im HSU erworbenen sprachlichen Strukturen zurückgriffen und diese für die Realisierung der Schreibaufgabe im Fach nutzten.

Erste Ergebnisse

Für die Fächer Geschichte, Physik, Politik und Technik werden die Zusammenhänge zwischen den Skalen *fachliche Textsortenkompetenz* und *fachsprachliche Textsortenkompetenz* betrachtet (siehe Tabelle 1, zu den Testinstrumenten). Für alle Fächer zeigen sich hohe, positive Korrelationen zwischen fachlichen und sprachlichen Leistungen in den von den Schüler*innen produzierten Texten. Je besser die Schüler*innen die für die Textsorten des Fachs notwendigen sprachlichen Mittel beim Beschreiben und Erklären verwenden, desto höher ist die fachliche

Fallzahlen

Geschichte: $n = 605$
 Politik: $n = 554$
 Technik: $n = 519$
 Physik: $n = 519$

***, $p < .001$



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

Richtigkeit. Zudem zeigen sich mittlere bis hohe Korrelationen zu den fachlichen Kompetenztests sowie der fächerübergreifenden Textsortenkompetenz im Deutschen. Es können folglich Zusammenhänge zwischen fachlichen, fachsprachlichen und bildungssprachlichen Kompetenzen nachgewiesen werden.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen mit den deutsch- und türkischsprachigen Schüler*innen zeigt, dass durch eine Koordinierung des Herkunftssprachenunterrichts mit dem Fachunterricht Transferleistungen vom Türkischen in den Fachunterricht und umgekehrt möglich sind und dass das Bewusstsein für die sprachlichen Erfordernisse von unter-

schiedlichen 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 Besonderheiten die Anforderungen an das Schreiben eines Textes im Fach 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. Die qualitativen Ergebnisse stützen die quantitativen Ergebnisse und deuten darauf hin, dass eine koordinierte, textsortenspezifische Schreibförderung im Fachunterricht und im HSU insgesamt erfolgversprechend sein könnte.



Was bedeutet das für die Praxis?

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass sprachliches und fachliches Lernen als zwei Seiten einer Medaille betrachtet werden müssen. Um fachspezifische Textsorten zu erstellen, benötigen Schülerinnen und Schüler neben fachlichen vor allem fachsprachliches Textsortenwissen, das sich funktional aus der Fachlogik ergibt. Eine fachorientierte Sprachbildung erfordert also, dass Textsorten der Fächer auch im Fachunterricht explizit vermittelt werden.

Die Vermittlung und Aneignung von sprachlichen Mitteln und sprachlichen Handlungsmustern 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*innen die Hemmschwelle herabsetzen, ihre Herkunftssprache als Ressource im Fachunterricht zu erkennen und zu verwenden.

Publikationen

C. BOUBAKRI, M. BEESE, H. KRABBE, H.-E. FISCHER & H. ROLL (2017) »Wie sprachliche Strukturen in Versuchsprotokollen in der Physik fachliches Lernen und experimentelle Kompetenz unterstützen.« In: M. BECKER-MROTZEK, H.-J. ROTH (Hrsg.) *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann. S. 335–350

S. MANZEL & FARINA NAGEL (2017) »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. S. 19–29.

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.

H. ROLL, E. GÜRSOY & C. BOUBAKRI (2016) »Mehrsprachige Literalität fördern – ein Ansatz zur Koordinierung von Deutschunterricht und herkunftssprachlichem Türkischunterricht am Beispiel von Sachtexten.« In: *Der Deutschunterricht*. Heft 6. S. 57–67.

I. ULUÇAM-WEGMANN, H. ROLL & E. GÜRSOY (2016) »Türkisch an der Ruhr. Zur Dynamik des deutsch-türkischsprachigen Sprachgebrauchs bei mehrsprachigen Schüler*innen im Ruhrgebiet.« In: *UNIKATE* 49, S. 78–85.

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.

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 (2015) »Förderung der fachspezifischen Schreibkompetenzen im Technikunterricht« In: J. MENTHE & D. HÖTTECKE & T. ZABKA & M. HAMMANN & M. ROTHGANGEL (Hrsg.) *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Band 10. Münster: Waxmann-Verlag, S. 81–94.

SchriFT II

Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit von fachübergreifender und fachspezifischer Schreibförderung in kooperativen Lernsettings

Institution

Universität Duisburg-Essen

Laufzeit

Oktober 2017 –
September 2020

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Heike Roll,
Prof. Dr. Markus Bernhardt,
Dr. Erkan Gürsoy,
Prof. Dr. Heiko Krabbe,
Prof. Dr. Martin Lang,
Prof. Dr. Sabine Manzel,
Dr. Isil Ulucam-Wegamann,
Sinan Akin, Nur Akkus,
Christine Boubakri,
Charlotte Husemann,
Jana Kaulvers, Claudia Luft,
Christian Steck, Philip
Timmerman, Anil Yilmaz

Projektvorstellung

Forschungsleitend bleibt die Grundannahme, dass textsortenbasiertes, epistemisches Schreiben, das systematisch sprachlich-kognitive Handlungsmuster (wie BESCHREIBEN, ERKLÄREN oder BEGRÜNDEN) mit sprachlichem Ausdruckswissen verbindet, ein wirksames Mittel für die Förderung von sprach- und fachintegriertem Lernen bietet. Über die sprachlich-kognitiven Handlungsmuster besteht die Möglichkeit eines fach- und sprachübergreifend koordinierten Vorgehens. Der koordinierte Ausbau literaler Kompetenzen auch in der Herkunftssprache dient – so unsere weitere forschungsleitende These – im Anschluss an Befunde der Mehrsprachigkeitsforschung dem Aufbau einer übergreifenden Kognitionsfähigkeit.

In der ersten Projektphase konnte das SchriFT-Modell zur textsortenbasierten Förderung sprachlicher und fachlich-konzeptueller Kompetenzen mit Blick auf fach- und sprachübergreifende sowie fach- und sprachspezifische Kompetenzen ein- und mehrsprachiger SuS validiert werden. Die durchgeführten Testungen weisen dabei einen mittleren

Zusammenhang zwischen fachsprachlichen und fachinhaltlichen Dimensionen in den erhobenen Schreibprodukten für alle vier beteiligten Fächer (Geschichte, Physik, Politik und Technik) nach. Die Befunde legen nun für das Folgeprojekt nahe, dass die Aneignung und Vermittlung fachspezifischer Schreibkompetenzen textsortenbezogen im Fachunterricht erfolgen sollten. Die Befunde zeigen zudem Transfereffekte auf der Ebene der sprachlichen Handlungen zwischen den fachsprachlichen Fähigkeiten und den fachübergreifenden, bildungssprachlichen Fähigkeiten der SuS in Deutsch und in Türkisch. Der Nachweis derartiger Transfereffekte kann als Grundlage für eine koordinierte Sprachförderung in allen Fächern dienen und soll in der 2. Projektphase empirisch überprüft werden.

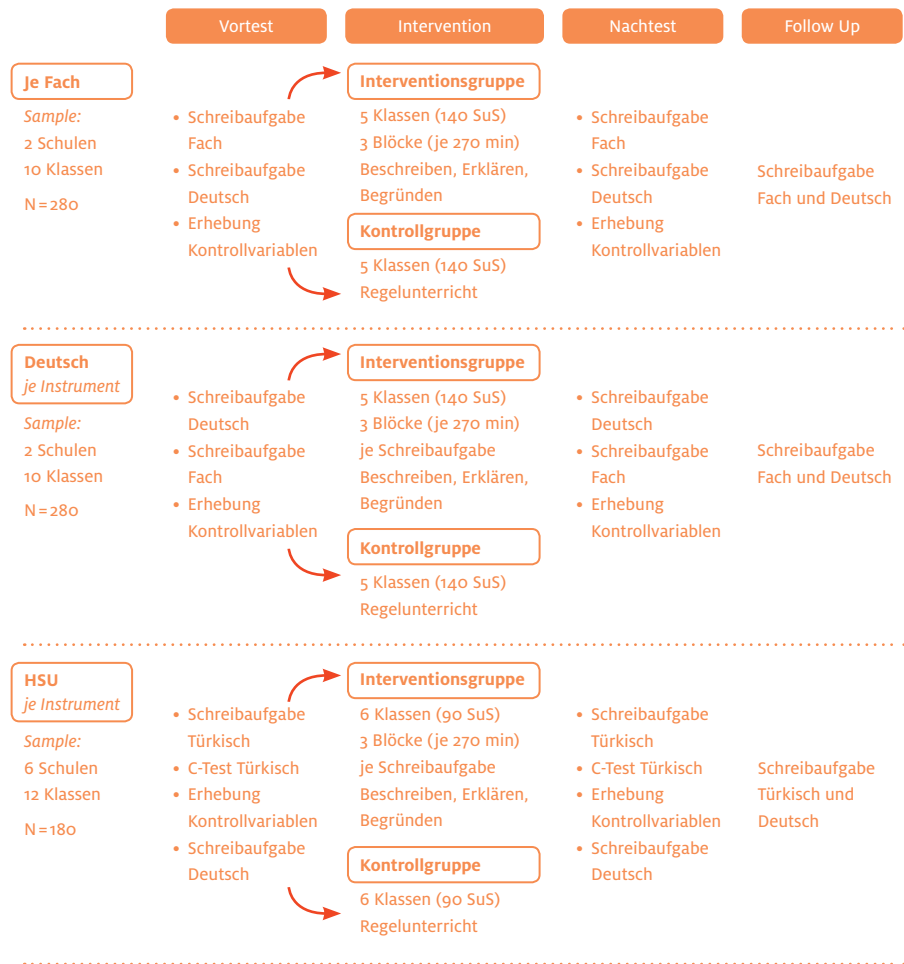
Wie und was wird untersucht

Geplant ist ein an die Schulrealitäten angepasstes, quasi-experimentelles Design für alle bislang beteiligten Fächer (Deutsch, Geschichte, Physik, Politik, Technik und Türkisch) an Gesamtschulen in den Jahrgangsstufen 7 und 8. Dabei wird die Wirkung

einer gezielten Schreibförderung auf die Schreibkompetenzen im Fachunterricht untersucht. Für die Messung der Kompetenzentwicklung werden in allen Fächern und beiden Sprachen vergleichbare Schreibaufgaben zu den Textsorten eingesetzt, die stets die drei sprachlichen Handlungen BESCHREIBEN, ERKLÄREN und BEGRÜNDEN als Teilbereiche umfassen. Diese sind eingebettet in situierte Schreibarrangements, die nach den Prinzipien des Scaffolding, d. h. mit sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen, aufgebaut sind. Das Forschungsprojekt weist zugleich einen hohen Praxisbezug auf, da Unterrichtsmodelle und -materialien in Hinblick auf ihre Wirksamkeit empirisch überprüft und Konzepte für eine fachorientierte, vernetzte und bilaterale Sprachbildung vorgelegt werden.

Geplante Ergebnisse

Aus linguistischer Perspektive werden die Projektergebnisse zu einem besseren Verständnis beitragen, welche Faktoren für den langfristigen Erhalt herkunftssprachlicher Kompetenzen verantwortlich sind. Die Ergebnisse werden direkt in Empfehlungen für die ressourcenorientierte Gestaltung von herkunftssprachlichem Unterricht einfließen, die von den Lehrkräften unter Begleitung der Projektmitarbeiter*innen durchgeführt, evaluiert und für die zu entwickelnden Unterrichtshandreichungen dokumentiert werden. Die gewonnenen Ergebnisse dürfen vor allem bei Lehrkräften auf große Akzeptanz stoßen. Die Dokumentation der Interventionen in Form von Unterrichtshandreichungen mit Best-Practice-Beispielen und das angeleitete Durchspielen



ähnlicher Szenarien in Lehrerfortbildungen sollte es den Lehrenden ermöglichen, entsprechende Sequenzen in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen. Die konkreten Empfehlungen sollen am Ende in die für den gesamten Verbund geplante Broschüre mit praxisrelevanten Projektergebnissen einfließen.

SimO

Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe

Institution

Universität Bremen,
Universität Siegen

Laufzeit

Oktober 2013 –
September 2016

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Nicole Marx,
Prof. Dr. Torsten Steinhoff,
Anne Kathrin Wenk,
Lars Rüßmann

Projektvorstellung

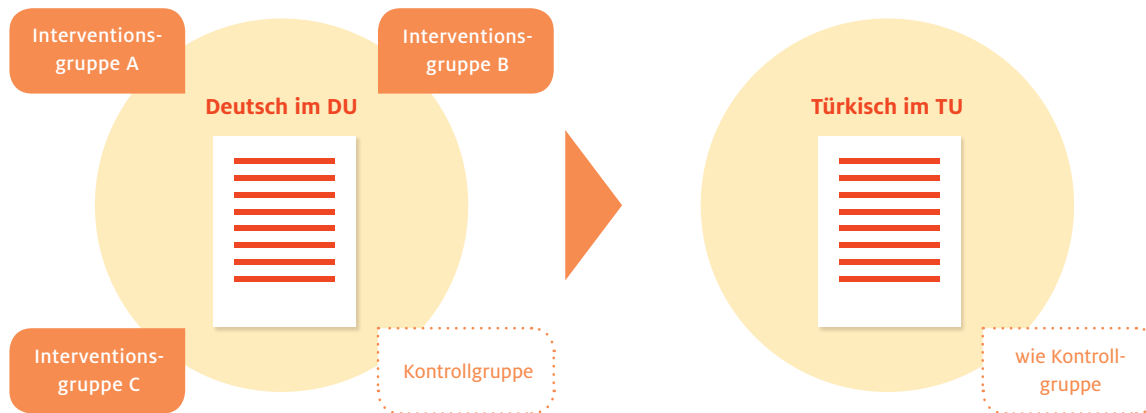
Ausgehend von Erkenntnissen der Mehrsprachigkeits- und Schreibforschung wird untersucht, wie sich der wiederholte Einsatz von verschiedenen »Schreibarrangements«, d. h. didaktischen Textproduktionssettings, auf die Qualität der Texte von Schüler*innen mit unterschiedlichen Familiensprachen in der 6.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

In **intra lingualer** 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*innen 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



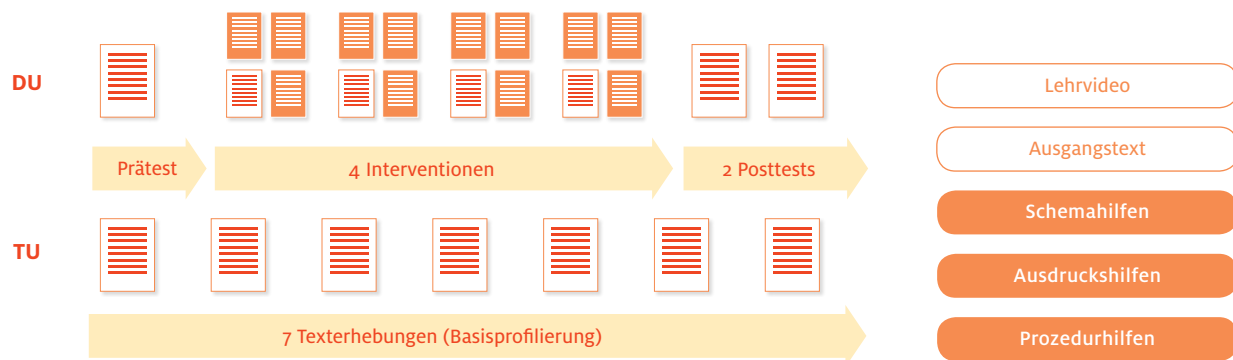
entwickelten Amtssprache (Deutsch) ist ein Desiderat der Mehrsprachigkeitsforschung.

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 Schema-hilfen (»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*innen 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).

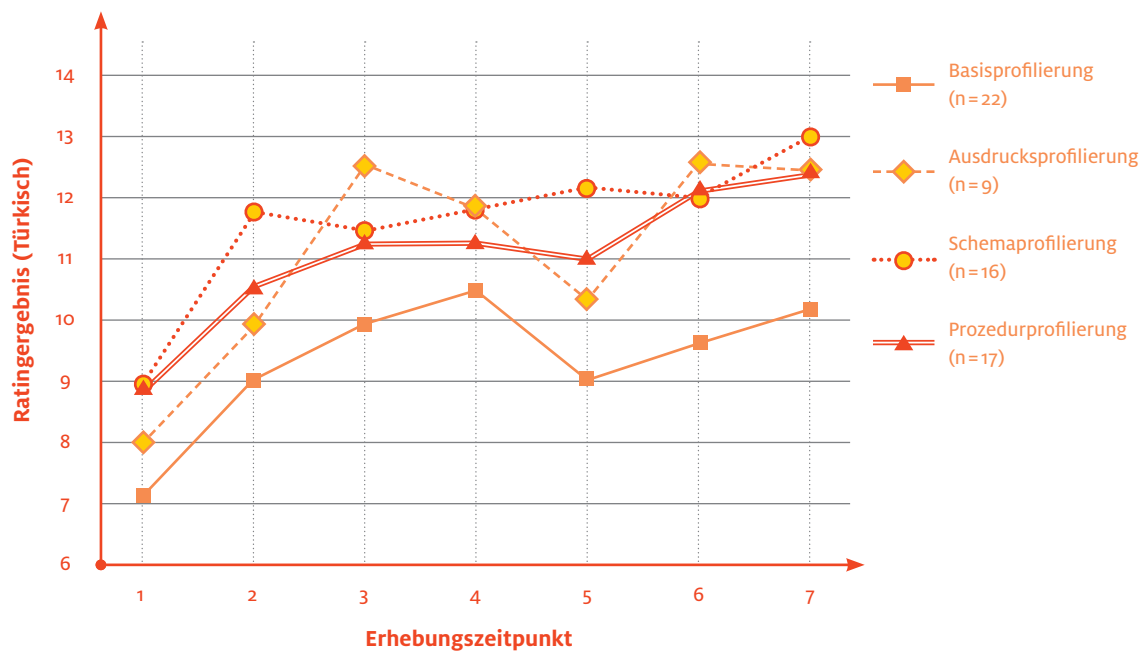
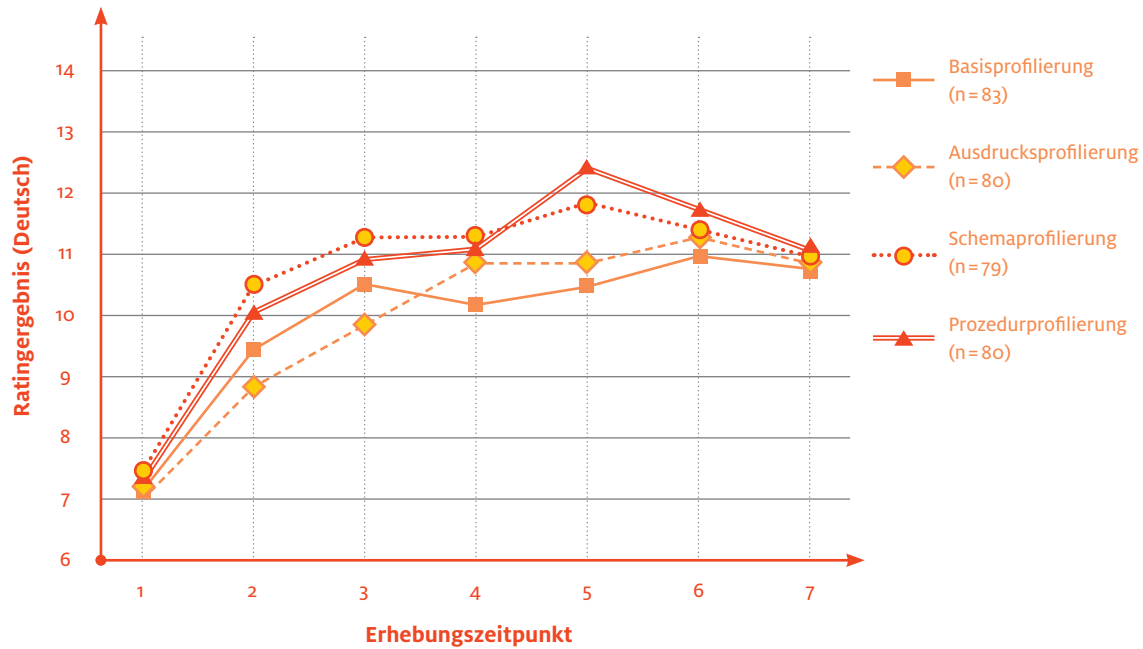
Ergebnisse

Die Abbildungen rechts 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*innen, die im Deutschen bessere Texte schreiben, produzieren im Verhältnis auch im Türkischen die besseren Texte.

Was bedeutet das für die Praxis?

Durch die aufgezeigten **intralingualen Effekte** wird deutlich, dass das Schreiben von Schüler*innen 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*innen 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 THÜRMANN (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.

TimO

Textrevisionen in der multilingualen Orientierungsstufe

Institution

Universität Bremen,
Universität Siegen

Laufzeit

2016 – 2019

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Nicole Marx,
Prof. Dr. Torsten Steinhoff,
Yasemin Can,
Ursula Schöllmann


Projektvorstellung

Das »TimO«-Projekt ist das Folgevorhaben des »SimO«-Projekts. Das im »SimO«-Projekt erhobene Textkorpus (2166 deutsche und 607 türkische schriftliche Beschreibungen von insgesamt 322 Schüler*innen der 6. Jahrgangsstufe, davon 91 im Türkischunterricht), das dort produktbezogen ausgewertet wurde (Textqualität, Textlänge), wird nun prozessbezogen analysiert. Im Mittelpunkt stehen die von den Schüler*innen vorgenommenen Textüberarbeitungen (Schreibhandlungen wie etwa das Ergänzen und Textprozeduren wie etwa das Vergleichen). Dieser Fokus trägt der großen Bedeutung Rechnung, die dem Überarbeiten von Texten in der Schreibforschung für die Schreibkompetenz und den Schreibunterricht zuerkannt wird. Das erste Ziel des Vorhabens betrifft die Analyse der Textüberarbeitungen. Gefragt wird, welche Textüberarbeitungen (Schreibhandlungen und Textprozeduren) in den deutschen und türkischen Texten durchgeführt werden, welche Änderungen im Zeitverlauf stattfinden und in welcher Relation diese Aspekte mit relevan-

ten Personenmerkmalen stehen. Dabei ist von besonderer Bedeutung, ob und inwiefern Textrevisionen zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten und im Zeitverlauf sprachenübergreifend zusammenhängen. Das zweite Ziel des Vorhabens ist die Entwicklung eines didaktischen Modells zum Einbezug sprachlicher Hilfen beim Schreiben und Überarbeiten von Texten für den Einsatz in Schulen. Es soll auf sprachenübergreifendes Texthandlungswissen fokussiert und in allen Sprachfächern einsetzbar sein.

Wie und was wird untersucht

In der ersten Projektphase wird eine Korpusanalyse mit einem eigens entwickelten Analyseinstrument durchgeführt. Gegenstand sind die im Projektverlauf verwendeten Schreibhandlungen und Textprozeduren. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den bislang kaum erforschten interlingualen Relationen zwischen Textrevisionen im Deutschen und Türkischen. Auf der Grundlage der Resultate wird in der zweiten Projektphase in Zusammenarbeit mit Schulen ein einzelsprachenübergreifendes didaktisches



Modell zur Förderung und Beurteilung des Schreibens und Überarbeitens in den Sprachenfächern der Sekundarstufe I entwickelt.

Geplante Ergebnisse

Die erwarteten Ergebnisse des Projekts sind: ein Instrument zur sprachenübergreifenden Analyse von Textüberarbeitungen, empirisch breit dokumentierte Resultate zu sprachenspezifischen und sprachenübergreifenden Textrevisionen und ein didaktisches Modell zum Schreiben und Überarbeiten von Texten für die schulische Praxis.

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*innen 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

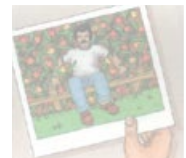
Messzeitpunkt I

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 (M-Spra) eingesetzt. Es beinhaltet sechs Reflexionsimpulse, die die Proband*innen 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*innen 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 Kreis rechts oben 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*innen 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«),

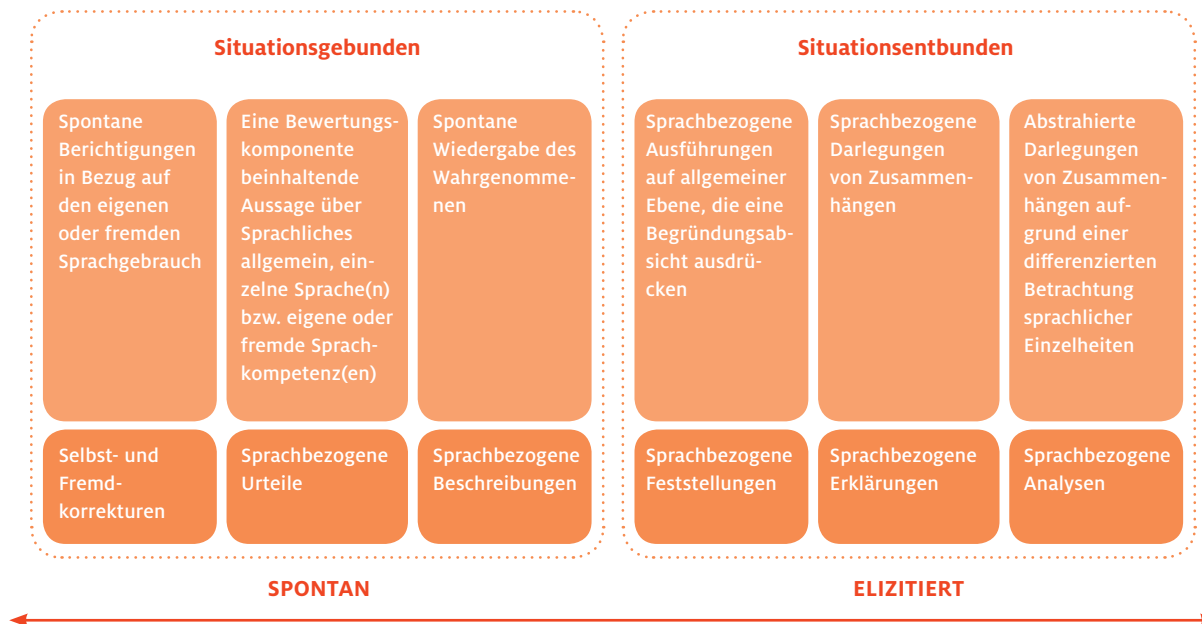
- **DT.** Maddox macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer.
- **ENGL.** Maddox goes to his teacher's house.
- **SPAN.** Maddox va a casa de su profesor.
- **RUSS.** Мэддокс идёт к своему учителю.
- **TÜRK.** Maddox öğretmeninin evine gider.

sprachbezogene 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*innen 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 Lösen 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*innen 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*innen 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 (2017) »Mündliche Sprachkompetenzen in Schulstufe 3 – eine vergleichende Studie zu diskursiven und morphosyntaktischen Fähigkeiten von Lernenden des Deutschen als Erst- und Zweitsprache« In: *Zielsprache Deutsch*, 44 (2), Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 39 – 59.

M. AKBULUT, L. BIEN-MILLER & A. WILDEMAN (2017) »Mehrsprachig- keit als Ressource für Sprachbewusstheit.« In: *Zeitschrift für Grund- schulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10 (2), S. 61 – 74.

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

L. Bien-Miller, M. Akbulut, A. Wildemann, H. H. Reich (2017) »Zusam- menhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern.« In: *Zeitschrift für Erzie- hungswissenschaft (ZfE)*, 20 (2), Wiesbaden: Springer, S. 193 – 211.

MehrSprachen

Eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule

Institution

Universität Koblenz-Landau

Laufzeit

2017 – 2019

Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Anja Wildemann,
Lena Bien-Miller, Sebastian
Krzyzek, Melina Andronie

Projektvorstellung

Die Ausbildung von Sprachbewusstheit ist sowohl ein implizites als auch ein explizites Ziel des schulischen Sprach(en)unterrichts. Sie wird als mentale Disposition angesehen, die es Individuen ermöglicht, die Struktur und Funktion von Sprache und Sprachen zu erfassen und für das eigene sprachliche Handeln zu nutzen. Bislang sind jedoch die Entwicklung von Sprachbewusstheit sowie Faktoren, die diese beeinflussen, empirisch nur wenig erforscht, ebenso die Frage, welche Rolle die lebensweltliche Mehrsprachigkeit dabei spielt.

Im Vorläufer-Projekt »Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit« konnte anhand einer Stichprobe von 400 Grundschüler*innen gezeigt werden, dass mehrsprachige Lerner*innen unter Kontrolle von Alter, Grundintelligenz und Sprachkompetenzen in elizitierten Sprachinteraktionen häufiger über Sprache(n) reflektieren, und dies auch in differenzierterer Art und Weise als einsprachige Kinder (Bien-Miller et.al 2017). Gleichzeitig konnte belegt werden, dass die Gesamtsprachenkompetenz einen wichtigen Indikator für Sprachbewusstheit darstellt (Akbulut et. al 2017).

Diese Resultate dienen als Grundlage für das Folgeprojekt »MehrSprachen«, in dem der Transfer der im Projekt »Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit« gewonnenen Erkenntnisse in die unterrichtliche Praxis im Mittelpunkt steht. Hier werden Auswirkungen eines sprachreflexiven Deutschunterrichts, in dem explizit Sprachthematisierungen herbeigeführt werden, auf die metasprachlichen Kompetenzen mono- und multilingualer Schüler*innen am Ende der Primarstufe untersucht. Die zentrale Fragestellung lautet, ob Schüler*innen von einem Deutschunterricht, in dem sprachliche Phänomene explizit und durch Einbeziehung mehrerer Sprachen thematisiert werden, profitieren, sich dies also ihrer Sprachbewusstheit zeigt.

Wie und was wird untersucht

In einem Experimental- und Kontrollgruppendesign wird, um dies herauszufinden, eine Teilstichprobe von Lehrkräften (N=20) zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht fortgebildet, während die andere Hälfte (N=20) ihren Unterricht ohne

zusätzliche Fortbildung durchführt. Neben den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit, Erfahrungen und Motivationen aller teilnehmenden Lehrkräfte (N=40), werden die Sprachbewusstheit der Schüler*innen als abhängige Variable mithilfe des Elizitationsverfahrens M-Spra (Wildemann et al., 2016) sowie kognitive Fähigkeiten (CFT 20-R) und Sprachkompetenz (profilanalytisches Verfahren Tulpenbeet) als Hintergrundvariablen erfasst. Auf diese Weise sollen mögliche Zusammenhänge zwischen Intervention, Unterricht und Schülerleistungen analysiert werden.

Von Beginn an findet eine enge Wissenschafts-Praxis-Verzahnung statt, indem die Lehrkräfte als Expert*innen einbezogen wurden und werden. Im Vorfeld wurden mittels einer Delphi-Studie der aktuelle Wissensstand sowie die Bedarfe der Lehrkräfte erfasst, um die Intervention auf Lehrkräfteebene im Sinne des Reflexiven Erfahrungslernens zu gestalten (Esteve et al. 2010; Wildemann et al. 2014). Im Laufe der Fortbildung wird die Expertise der Lehrkräfte sowohl in den Reflexionsrunden an den Präsenzterminen als auch in ihren wöchentlich stattfindenden digitalen Rückmeldungen (mittels Fragebogen) zu Methoden und Materialien einbezogen und genutzt. Eine anschließende univariate Zeitreihenanalyse gibt schließlich Aufschluss über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Laufe der Intervention.

Geplante Ergebnisse

Die Projektergebnisse sollen zum einen Aufschluss darüber geben, wie sich ein explizit an Mehrspra-

chigkeit orientierter Deutschunterricht auf die Sprachbewusstheit von Schüler*innen auswirkt und zum anderen einen Beitrag zur Entwicklung und Evaluation eines solchen Unterrichtskonzepts leisten.

Literatur

L. BIEN-MILLER, A. WILDEMAN, M. ANDRONIE, S. KRZYZEK (im Druck) »Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften« In: A. SCHMÖLZER-EIBINGER & M. AKBULUT (Hrsg.) *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlehren/lernen im Kontext von Flucht und Migration*. Waxmann

M. AKBULUT, L. BIEN-MILLER & A. WILDEMAN (2017) »Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit« In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2/17, S.61 – 74

L. BIEN-MILLER, M. AKBULUT, A. WILDEMAN & H. H. REICH (2017) »Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern« In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2/17, S.193 – 211

U. BREDEL (2007) »Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht« Paderborn: Ferdinand Schöningh

O. ESTEVE, K. MELIEF, Á. ALSINA (Hrsg.) (2010) »Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado« Barcelona: Editorial Octaedro

»My First Stories« München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH. (2013)

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

A. WILDEMAN, M. HOODGARZADEH, O. ESTEVE & R. WALTER (2014) »Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung« *Plurilingualism and Multiliteracies*, S.227 – 242

KoMBi – Koordinierungsstelle für 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) und »Intervention« (09. 2018).

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 Aktuali-

sierung der Website stellt KoMBi den Forschungsschwerpunkt interessierten Adressaten vor. Darüber hinaus adressiert KoMBi gezielt verschiedene Adressatengruppen:

- **Wissenschaft**

KoMBi trat auf nationalen (z. B. Tagung Bildungsforschung 2020) und internationalen (z. B. European Conference on Educational Research Dublin, Kopenhagen; World Education Research Association Focal Meeting, Washington DC und Hongkong) 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*innen 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 und Kooperationen

KoMBi hat eine Delphi-Befragung zu den drängenden Forschungsfragen zum Thema »Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung« durchgeführt und die Ergebnisse aus zwei Befragungsrunden ausge-

wertet. Die Studie wird für andere Länder adaptiert und von Forschungspartnern in Italien, den Niederlanden, Österreich, Portugal und Spanien umgesetzt.

Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht

KoMBi hat ein Netzwerk zum herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) initiiert, das Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration über Bundesländergrenzen hinweg zusammenbringen soll. Ziel ist es, den HSU stärker in den Fokus der Bildungsforschung und Bildungsöffentlichkeit zu rücken, datengestützte Informationen zum HSU zusammenzutragen und bereitzustellen sowie neue Forschung zum HSU zu initiieren.

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

Praxisseite www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de

E-Mail kombi@uni-hamburg.de

