

Forschungsschwerpunkt

# Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit

2013–2020

Projektvorstellungen  
und Ergebnisse  
1. und 2. Förderphase



Forschungsschwerpunkt  
sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung



## Impressum

Copyright © Hamburg, 2020  
3. überarbeitete und ergänzte Auflage,  
Stand: Juni 2020

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.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de*

### KONZEPTION UND REDAKTIONELLE BEARBEITUNG

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

### GESTALTUNG

Sebastian Vollmar & Pauline Altmann, Berlin

### DRUCK

Himmelheber Verlag, Fritz und Lütke Druckerei

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* wurde von 2013 bis 2020 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Zum Schwerpunkt gehören 21 an deutschen Universitäten angesiedelte Forschungsprojekte und eine Koordinierungsstelle (Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, KoMBi). Mit dieser Broschüre informieren wir über die Projekte und ihre Ergebnisse.

Ziel der Forschung ist es, das Wissen über sprachliche Entwicklung und Bildung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu erhöhen. In einigen Großstädten beträgt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund um die 50 %. Obwohl es in Deutschland keine Zensus-Daten zu dieser Frage gibt, ist davon auszugehen, dass in diesen Regionen etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler neben dem Deutschen noch (eine) andere Sprache(n) in der Familie nutzt. Für viele Schüler/innen ist also das Aufwachsen mit mehr als einer Sprache der Normalfall. Auch die einsprachig aufwachsenden Schüler/innen kommen mit anderen Sprachen in Kontakt: wenn diese Sprachen zum Beispiel von Freund/innen auf dem Spielplatz oder in der Nachbarschaft gesprochen werden – spätestens aber in der Schule, wenn sie die erste, zweite oder dritte Fremdsprache lernen.

Aus mehrsprachigem Aufwachsen ergeben sich Potentiale, aber auch Herausforderungen für das Individuum ebenso wie für das Bildungssystem.

Die Forschung im Rahmen des Schwerpunkts liefert dabei empirisch fundiertes Wissen über Mechanismen und Prozesse der Sprachentwicklung und -bildung, die Erleichterungen oder Erschwernisse für das Lernen und den Bildungserfolg mit sich bringen. Ein Teil der Forschung ist mit der grundlegenden Klärung solcher Fragen befasst. Ein anderer Teil der Untersuchungen wendet sich den Herausforderungen der Praxis direkt zu und erkundet, wie möglichen Nachteilen bestmöglich entgegengewirkt und die Potentiale der Mehrsprachigkeit für das Lehren und Lernen genutzt werden können. Themen, denen sich die Untersuchungen widmen, betreffen den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit, die Auswirkungen einer Integration von Mehrsprachigkeit in den Fremdsprachen-, Mathe- oder Deutschunterricht, oder Wechselwirkungen zwischen der Förderung von Schriftsprache im Deutschen und der Herkunftssprache.

Die Projekte wurden in zwei Phasen gefördert. In der ersten Förderphase (2013 – 2017) konzentrierte sich die Forschung eher auf grundlegende Fragestellungen zur Rolle von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. In Phase 2 (2017 – 2020) ging es eher um vertiefende Analysen und die Erprobung konkreter Ansätze in der Praxis.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme und anregende Lektüre.

Ihr KoMBi-Team

Ingrid Gogolin, Antje Hansen und Sarah McMonagle.

## Inhaltsverzeichnis

- 1 Vorwort
- 4 Übersicht über Stand und Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*
- 20 Forschungslandkarte
- 24 **BiPeer** – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz bilingualer Grundschüler durch Peer-Learning
- 28 Folgeprojekt **meRLe** – Förderung der Deutsch-Lesekompetenz durch mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren im Grundschulunterricht
- 32 **IMe** – Inszenierte Mehrsprachigkeit in drama- und theaterpädagogischen Settings im Regel- und Projektunterricht
- 36 **IMKi** – Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen
- 44 **MEG-SKoRe** – Sprachliche und Kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englisch-erwerb in der Grundschule
- 50 Folgeprojekt **MEG-SKoRe II** – Sprachliche und Kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englisch-erwerb in der Grundschule
- 56 **Mehrschriftlichkeit** – Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren
- 60 **MEZ** – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf
- 66 Folgeprojekt **MEZ-2** – Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf
- 70 **MIKS** – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Eine Interventionsstudie in Grundschulen
- 74 Folgeprojekt **MIKS II** – Dissemination eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungs-konzepts in Zeiten der Neuzuwanderung
- 78 **MuM-Multi** – Sprachförderung im Mathematik-unterricht unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit
- 82 Folgeprojekt **MuM-Multi II** – Sprachenbildung im Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der

Mehrsprachigkeit – Strategien mehrsprachigen Handelns in mathematischen Lehr-Lern-Prozessen von Bildungsinländern und Neu-Zugewanderten

- 88 Russische & polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht** – Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen
- 92 Folgeprojekt Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit** – Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher/innen
- 96 SchriFT** – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen
- 104 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
- 108 SimO** – Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe
- 114 Folgeprojekt TimO** – Textrevisionen in der multilingualen Orientierungsstufe
- 118 Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit** – Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht
- 124 Folgeprojekt MehrSprachen** – Eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule
- 130 KoMBi** – Koordinierungsstelle Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung

## Übersicht über Stand und Ergebnisse des Forschungsschwerpunkts *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit*

Bisherige Forschung, die den Zusammenhang von Migration, Mehrsprachigkeit und Bildung untersucht, kommt zu (zumindest auf den ersten Blick) widersprüchlichen Ergebnissen:

Einerseits wird durch die großen Schulleistungsvergleichsstudien nahegelegt, dass Mehrsprachigkeit – festgemacht am Sprechen (mindestens) einer anderen Sprache als Deutsch im Elternhaus – ein Risiko für den Bildungserfolg darstellt. Dies gilt insbesondere, wenn Kinder aus Familien stammen, die unter ungünstigen sozioökonomischen Bedingungen leben. In den Familien mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> ist das häufiger der Fall als in jenen, die seit vielen Generationen im Land ansässig sind.

Andererseits wird im internationalen Vergleich deutlich, dass es Bildungssysteme gibt, in denen es sich nicht negativ auf die Bildungskarriere auswirkt, wenn Kinder oder Jugendliche aus zugewanderten Familien im Elternhaus andere Sprachen als die

Schulsprache benutzen. Auch liegen Studien vor, die zu dem Schluss kommen, dass mehrsprachiges Aufwachsen und Leben förderliche Konsequenzen für das Lernen mit sich bringt. Förderliches Potenzial liegt insbesondere bei den Fähigkeiten, abstrakte sprachliche Aufgaben zu meistern – beispielsweise: zwischen der Form einer Äußerung und ihrem Inhalt zu unterscheiden. Die Vorteile der zwei- oder mehrsprachig Aufwachsenden bleiben in den Studien auch unter Kontrolle relevanter Einflussfaktoren sichtbar, wie z. B. der sozialen Lage der Familien. Gegen die Annahme, dass eine einsprachige familiale Praxis per se für Vorteile sorgt und die mehrsprachige für Nachteile, spricht ferner, dass sich in vertieften Analysen von Daten aus großangelegten Leistungsvergleichsstudien auch Rückstände in der Lesekompetenz bei Lernenden mit Migrationshintergrund zeigten, in deren Familien überwiegend Deutsch gesprochen wird.

<sup>1</sup> Wir verwenden diesen Begriff im deskriptiven Sinne entsprechend der Definition des Statistischen Bundesamtes. Umfasst sind „alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft“ (<https://tinyurl.com/ydebfdge>, zuletzt geprüft: 10.06.2020). Im gleichen Verständnis verwenden wir auch Varianten wie die Bezeichnung »zugewanderte Familien«.

Der Forschungsstand zur Frage nach den Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für Bildung weist also auf Hindernisse einerseits, andererseits auf Potenziale. Die Forschungsprojekte, die im Schwerpunkt *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* gefördert wurden, setzten an dieser Gemengelage vorliegender Forschungsergebnisse an. Sie hatten zum Ziel, genaueres Wissen darüber zu generieren, welche Folgen die Mehrsprachigkeit in der Schülerschaft für (sprachliche) Bildung hat und wie Bildung ihrerseits die Mehrsprachigkeitsentwicklung beeinflusst. Beiträge zum Schließen bestehender Wissenslücken sollten durch empirische Prüfung der unterschiedlichen Annahmen gewonnen werden, die über Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit als Bildungsbedingung bestehen. Die Förderung der Forschung im Schwerpunkt erfolgte in zwei Phasen: 2013-2017 und 2017-2020. Phase 2 war im Kern auf Untersuchungen gerichtet, in denen ein Transfer von Ergebnissen aus der ersten Förderphase auf verschiedene Handlungskontexte erfolgte.

Im Hintergrund der im Schwerpunkt versammelten Projekte steht, dass Mehrsprachigkeit eine Bildungsbedingung darstellt, die das gesamte System der Erziehung und Bildung betrifft – also nicht nur für diejenigen Schülerinnen und Schüler relevant ist, die in einer zwei- oder mehrsprachigen Situation aufwachsen und leben. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, lernen alle Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen mindestens eine, ein erheblicher Teil auch eine zweite Fremdsprache. Ausnahmen hiervon bestehen lediglich in wenigen Fällen; etwa, wenn aufgrund besonderer Erkrankungen von

fremdsprachlichem Unterricht abgesehen wird. Das bedeutet, dass auch die einsprachig Aufwachsenden persönliche Zwei- oder Mehrsprachigkeitserfahrungen durchlaufen. Diese erste Variante kann als »fremdsprachliche Mehrsprachigkeit« bezeichnet werden. Ein erheblicher Teil der Heranwachsenden erlebt zudem die Variante »lebensweltliche Mehrsprachigkeit«: eine Spracherwerbskonstellation, in der sie aus einer oder mehreren Sprache(n) außer den im Bildungssystem unterrichteten für ihre Sprachaneignung schöpfen können. Bis dato nicht hinreichend beantwortet ist die Forschungsfrage nach den Folgen für sprachliches und fachliches Lernen, die mit diesen unterschiedlichen Konstellationen verbunden sind. Dabei sind die frühe Kindheit und die Eintrittsphase in die Schule noch vergleichsweise gut untersucht; je weiter die Schullaufbahn fortgeschritten ist, desto geringer ist der Wissensstand über diese Zusammenhänge.

Mehrsprachigkeit im Verständnis der Forschung im Schwerpunkt ist komponiert aus:

- der allgemeinen Verständigungssprache Deutsch, so dass diese Sprache in allen Bereichen der Bildung zur Aneignung von Wissen und Fähigkeiten genutzt werden kann;
- 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. Bei dieser Spracherwerbskonstellation handelt es sich um »fremdsprachliche Mehrsprachigkeit«;

- dem sprachlichen Wissen und Können, das Kinder und Jugendliche besitzen, die in der Familie und ihrem Umfeld andere Sprachen als das Deutsche oder neben der deutschen alltäglich nutzen. Bei dieser Konstellation handelt es sich um »lebensweltlichen« Spracherwerb. In den Schwerpunktprojekten lag das Augenmerk dabei auf den Herkunftssprachen, die durch Migration nach Deutschland gebracht werden.

Ein gemeinsamer Ausgangspunkt für die im Schwerpunkt versammelten Projekte ist es, Beiträge zum normativen Ziel einer Verringerung von Bildungsbenachteiligung zu leisten. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf Grundlagen für die Gestaltung einer empirisch informierten Bildungspraxis, die Nachteilsausgleich ermöglicht. Leitperspektive der Untersuchungen mit direktem Praxisbezug ist es, Informationen zu gewinnen, auf deren Grundlage die Potenziale der Mehrsprachigkeit besser für den Bildungsprozess genutzt und gleichfalls vorhandene Risiken verringert werden können. Damit verbunden ist, das Konzept einer »erfolgreichen« sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit theoretisch, empirisch fundiert und mit Relevanz für die Praxis weiterzuentwickeln. Dabei bemisst sich »Erfolg« in einem Teil der Untersuchungen am Gewinn von sprachlichen Kompetenzen (im Deutschen und weiteren Sprachen). In anderen Untersuchungen wird Erfolg am Zuwachs fachlicher Fähigkeiten gemessen.

Von den Schwerpunktprojekten wurden folgende Themenfelder adressiert:

- Sprachentwicklung in zwei oder mehr Sprachen in verschiedenen Bildungsphasen und Bildungsinstitutionen: von der Elementarstufe bis zu Sekundarstufe und zum Übergang in die berufliche Bildung.
- Entwicklung von Literalität im Kontext der Mehrsprachigkeit. Ein Schwerpunkt der vorherigen Forschung und Entwicklung lag bei der Förderung der Lesefähigkeit, die zweifellos eine bedeutende Grundlage für erfolgreiches Lernen bildet. In den Schwerpunktprojekten geht es komplementär und in Ergänzung dazu auch um die Entwicklung von Schreibfähigkeiten – also um Literalität in einem weitergreifenden Sinne. Besonderes Augenmerk galt den möglichen Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Sprachen, die eine Schülerin oder ein Schüler sich aneignet: Unter welchen Bedingungen kommt es zum Transfer zwischen Sprachen, also dazu, dass Fähigkeiten des Lesens oder Schreibens, die in einer Sprache erreicht wurden, auch für die andere(n) Sprachen unterstützend wirken?
- Nutzungsmöglichkeiten und Wirkungen einer Einbeziehung von Herkunftssprachen in Lehr- und Lernprozesse. In den darauf bezogenen Studien wurde die Frage geprüft, ob und unter welchen Bedingungen es sich positiv auf das sprachliche bzw. fachliche Lernen auswirkt, wenn den aus familialer Praxis mitgebrachten Sprachen explizite Funktionen in Lehr-/ Lernprozessen eingeräumt werden.

- 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.
- Gestaltung von Bildungsinstitutionen. Hier ging es zunächst um die Identifizierung von Merkmalen, von denen eine förderliche Wirkung auf sprachliche Fähigkeiten und Bildungserfolge im Mehrsprachigkeitskontext erwartet werden kann. Im Anschluss daran stand die Institutionsentwicklung mit dem Ziel der Verbesserung der Bildungsqualität in Kindertagesstätten oder Schulen im Fokus.

Im Folgenden geben wir einen Überblick über einige Ergebnisse der Untersuchungen aus beiden Förderphasen. Detailliertere Darstellungen bieten die ausführlichen Projektvorstellungen, denen das Hauptgewicht in dieser Broschüre zukommt. Weitere Informationen finden sich auf der Website des Schwerpunkts: [www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de](http://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de).

## Stand und Erträge der Schwerpunktprojekte

Zu den Erträgen des Schwerpunkts gehören nicht nur Beiträge zum Wissen über Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit, sondern auch Angebote zur Verbesserung der Infrastruktur für die Forschung in diesem Feld. Mit Hinweisen auf Letztere beginnt dieser Überblick.

### Forschungsmethoden und Instrumente

Zu den bedeutenden Erträgen der Forschung im Schwerpunkt gehört die Weiterentwicklung von Methoden und Instrumenten für die Forschung über sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Für ihre Untersuchungen waren etliche Projekte auf die Neuentwicklung von Vorgehensweisen angewiesen, weil zur Beantwortung ihrer Forschungsfragen keine angemessenen Verfahren zur Verfügung standen. Für die Bewältigung dieser Herausforderung wurden verschiedene Wege beschritten: von der Adaption oder Ergänzung bewährter Instrumente bis zur kompletten Neuentwicklung und empirischen Überprüfung.

Dabei handelt es sich zum einen um Vorgehensweisen, die sich für eine angemessene Erfassung von Einflussfaktoren auf Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit eignen. Ein Beispiel ist die Erfassung familialer Sprachpraxis in Migrantenfamilien. Eine für Projekte im Schwerpunkt leitende Frage war, wie genau und detailreich die Auskunft über Sprachpraxis in Familien sein muss, um valide Schlussfolgerungen über den Einfluss dieser Praxis auf sprachli-

che Fähigkeiten der Kinder ziehen zu können. Nicht nur in größeren statistischen Untersuchungen ist es weithin üblich, dichotomisierende Kategorien des Typs »überwiegend Deutsch«/ »überwiegend Herkunftssprache« zu verwenden. Zwischenzeitlich wird in einigen Studien eine dritte Kategorie (»sowohl – als auch«) erfragt, womit eingefangen ist, dass auch mit zwei- oder mehrsprachiger familialer Praxis gerechnet werden kann. Je größer das Interesse von Untersuchungen daran ist, Zusammenhänge zwischen Einflüssen zu klären, die verschiedene Instanzen der Erziehung und Bildung (Familie, vorschulische Einrichtungen, die Schule oder Bereiche des informellen und nonformalen Lernens) auf die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten besitzen, desto genauer muss die Auskunft darüber sein, welche Art der sprachlichen Praxis hier oder da gepflegt wird. Bildungsrelevant ist nicht nur die Quantität des sprachlichen Inputs, wie sie in Formulierungen wie »überwiegend« und »sowohl – als auch« angesprochen wird, sondern auch die Qualität der Begegnung mit Sprache, die die Lernenden erfahren. Forschungsmethodische Vorschläge, die in den Projekten entwickelt wurden, sind vor diesem Hintergrund darauf gerichtet, dass Auskunft über Formen sprachlicher Praxis gewonnen werden kann, die zu verlässlichen Informationen über bildungsrelevantes sprachliches Handeln führen.

Auch im Bereich der Messung sprachlicher Fähigkeiten im Kontext der Mehrsprachigkeit wurde Pionierarbeit geleistet. Entstanden sind Instrumente zur Erfassung von sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen, die sich zum Teil auch in Untersu-

chungen mit langzeitlicher Perspektive bewährt haben. Das Verfügen über solche Instrumente bildet eine Grundvoraussetzung dafür, Mehrsprachigkeit und ihre Entwicklung überhaupt verfolgen zu können. Erforderlich ist es, dass die Verfahren sprachensübergreifende Vergleiche erlauben – also Auskunft darüber geben, ob es Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen dem in mehreren Sprachen erreichten Stand der Fähigkeiten bei Lernenden gibt. Da die Sprachen selbst unterschiedlich gebaut sind, ist es nicht möglich, dieses Problem schlicht durch die Übersetzung von Tests oder anderen Verfahren zu lösen. Vielmehr müssen einander funktionale Äquivalente in den verschiedenen Sprachen gefunden werden, damit ein Vergleich zwischen den Fähigkeiten aussagekräftig ist. Erprobte und nach den Regeln der Kunst geprüfte Prototypen für solche Instrumente, die auch in Untersuchungen mit substanziellen Stichproben eingesetzt werden können, liegen nun erstmals für Deutsch, relevante Herkunftssprachen und Fremdsprachen vor und können in der weiteren Forschung eingesetzt werden.

Ebenfalls ungelöst war zu Beginn des Schwerpunkts die Frage, auf welche Weise Sprachbewusstheit als Konstrukt angemessen erfasst werden kann. Das hierfür aus der internationalen Forschung zur Verfügung stehende Instrumentarium stammt vor allem aus der entwicklungspsychologischen Forschung und richtet sich auf streng kontrollierbare Details kognitiver Fähigkeiten, etwa zur Unterscheidung zwischen Form und Inhalt von Einzelwörtern. Zu entwickeln waren Instrumente, die auf latente Fähigkeiten auch in den komplexen Kontexten schu-

lischer Aufgabenstellungen schließen lassen. Ein weiterer Bedarf bestand darin, Instrumente für die Ermittlung und Beurteilung weiterer übersprachlicher Fähigkeiten einsetzen zu können, die mit Mehrsprachigkeit verbunden sind. Hierfür ist die Kompetenz zur Übertragung oder Übersetzung zwischen Sprachen ein Beispiel. Instrumente, die für deren Überprüfung eingesetzt werden, stehen für Kontexte zur Verfügung, in denen spezielle Qualifizierungsprozesse für diese Fähigkeiten vorangehen – etwa im Rahmen der akademischen oder professionellen Prüfung für Dolmetscher- oder Übersetzertätigkeiten. Für den schulischen Raum aber, und insbesondere für Konstellationen, in denen keine spezielle Förderung dieser Fähigkeiten der Prüfung vorwegging, mussten Instrumente entwickelt werden.

### **Inhaltliche Erträge**

Die folgenden Hinweise sind nach Themen zusammengefasst, die projektübergreifend verfolgt wurden. Wie die Einzelprojekte zum jeweiligen Resultat beigetragen haben, zeigen die Projektportraits in dieser Broschüre.

### **Individuelle Sprachentwicklung unter dem Vorzeichen der Mehrsprachigkeit**

Eine der Leitfragen des Schwerpunktprogramms insgesamt ist es, inwieweit in der in Deutschland unterrichteten Schülerschaft überhaupt mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zu rechnen ist. Die derzeit bedeutendste Ursache für die Existenz vieler verschiedener Sprachen im Lande ist Migration. Seit den 1990er Jahren hat sich bekanntlich die Zahl der Welt-

regionen vervielfacht, aus denen Zuwanderung zu beobachten ist: Aus den ursprünglich einmal sechs »Anwerbeländern« von »Gastarbeitern« sind inzwischen ca. 190 Herkunftsländer von Migrantinnen und Migranten geworden. Da ein erheblicher Teil der Herkunftsländer mehrsprachig ist, ist eine noch höhere Zahl an mitgebrachten Sprachen wahrscheinlich.

Es gehört zu den auf der Grundlage historischer Erfahrung verbreiteten Annahmen, dass die Herkunftssprachen von Migranten nur etwa über zwei Generationen hinweg eine Rolle für deren Kommunikation spielen. Da der ganz überwiegende Teil der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien der zweiten oder schon dritten Generation angehört, bestünde die Möglichkeit, dass die mitgebrachten Sprachen für ihren Alltag keine Rolle mehr spielen – also entgegen den oben vorgestellten Annahmen nicht zu ihren Bildungsvoraussetzungen gehören. Eine solche Entwicklung wäre unter anderem denkbar, weil den Herkunftssprachen der Migranten im deutschen Bildungssystem keine besondere Aufmerksamkeit zgedacht wird. Nur einem geringen Teil der Kinder und Jugendlichen steht hierzulande ein öffentlich geförder-tes Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts offen, und auch die Zahl der Sprachen, in denen ein solches Angebot vorgehalten wird, ist bei weitem geringer als die Zahl der von Migrantinnen und Migranten hierher mitgebrachten Sprachen.

Für die Forschung im Schwerpunkt war vor diesem Hintergrund die Frage zu klären, ob überhaupt, und wenn ja: in welchen Ausprägungen, mit her-

kunftssprachlichen Fähigkeiten in der Schülerschaft zu rechnen ist. Die Antworten, die zu dieser Grundfrage zutage gefördert wurden, sind vielfältig und differenziert. Sie sprechen insgesamt dafür, dass Mehrsprachigkeit gegenwärtig durchaus als Bildungsvoraussetzung und Ressource für das Lernen gelten kann – auch über die Generationen mit eigener oder elterlicher Migrationserfahrung hinaus.

Im überwiegenden Teil der Projekte gehört diese Frage zu den Hintergrundinformationen, die einzubeziehen sind, um differenzielle Ergebnisse zu interpretieren.

In Untersuchungen, die an Effekten der Förderung herkunftssprachlicher Fähigkeiten für sprachliche Entwicklung generell oder für die Entwicklung fachlicher Fähigkeiten interessiert waren, ergab sich, dass mit Schwellenwerten zu rechnen ist. Als Faustregel kann demnach gelten: Je höher die herkunftssprachlichen Fähigkeiten entwickelt sind, desto mehr profitieren Lernende von ihrer Nutzung für das fachliche Lernen.

Zugleich aber kristallisieren sich Anhaltspunkte dafür heraus, dass die Berücksichtigung von Herkunftssprachen auch mit vermittelten Effekten verbunden zu sein scheint, die für das Lernen förderlich sind. Solche Effekte wurden vor allem für motivationale und volitionale Aspekte sichtbar. Zu den bemerkenswerten Ergebnissen in dieser Hinsicht gehört etwa, dass Jugendliche auch dann positiv und mit verbesserten Leistungen auf die Einbeziehung ihrer Herkunftssprache in den fachlichen Unterricht reagierten, wenn sie während ihrer gesamten vorherigen Schulbiographie dazu angehalten wurden, diese

Sprachen in der Schule möglichst nicht zu gebrauchen.

Deutlich wird in den vorliegenden Resultaten, dass die Frage nach dem Einfluss auf Lernen und Bildungserfolg, den die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit unter Einschluss der von Schülerinnen und Schülern aus lebensweltlicher Praxis mitgebrachten Sprachen besitzt, nicht allein mit Blick auf sprachliches Können und Wissen im engeren Sinne zu beantworten ist. Vielmehr sind auch die möglichen Effekte zu berücksichtigen, die sich durch die Beachtung der sprachlichen Herkunft auf andere lern- und bildungsförderliche Merkmale und Eigenschaften der Lernenden ergeben können – wie das sprachliche Selbstkonzept, die Motivation oder die Freude am Lernen.

Die vorliegenden Ergebnisse machen zudem deutlich, dass durchaus nicht mit positiven Effekten von jedweder Art der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Unterricht gerechnet werden kann. Eher unwahrscheinlich ist es zum Beispiel, dass die schlichte Bereitstellung herkunftssprachlichen Materials, etwa von Vokabeln in diesen Sprachen, positive Effekte auf sprachliches oder fachliches Lernen zeitigt. Im Hintergrund dessen steht – wie dies durch Projekte im Schwerpunkt nochmals eindrücklich gezeigt wurde –, dass die Entwicklung herkunftssprachlicher Fähigkeiten insbesondere ein Ergebnis familialer sprachlicher Praxis ist. Dies aber ist vor allem die Erfahrung alltäglicher Mündlichkeit. Sie verbindet sich in der Regel nicht mit dem Gebrauch schulspezifischer Redemittel, also etwa fachlicher Ausdrucksweisen. Mit dieser Konstellation

verbunden ist, dass die Kinder und Jugendlichen vor allem Stärken in der gesprochenen Sprache einschließlich des Hörverstehens ausbilden, nicht aber im schriftsprachlichen Bereich. Allerdings ist auch hier ein differenziertes Verständnis angebracht. Nach den Ergebnissen einer auf diese Frage gerichteten Untersuchung im Schwerpunkt zeigte sich, dass viele Kinder und Jugendliche auch dann über schriftsprachliche Fähigkeiten verfügten, wenn ihnen kein Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts zugänglich war. Offenbar tätigen ihre Familien Investitionen, durch die sie zumindest in die Grundlagen der Schrift in den Herkunftssprachen eingeführt werden. Allerdings ist in diesen Fällen nicht unbedingt mit einer schriftsprachlichen Kompetenz zu rechnen, die geläufige Normerwartungen erfüllt. Vielmehr sind in den Schreibprodukten vielfach Spuren der Übertragung von Mündlichkeit auf das Schreiben zu finden.

Auch im Bereich mündlicher Fähigkeiten ist nach den Ergebnissen von Untersuchungen, die die Dimension der Lautung und Sprachmelodie einbezogen, nicht unbedingt mit Ausprägungen zu rechnen, die traditionellen Normerwartungen standhalten. Dies entspricht den Erwartungen, denn auch beim Sprechen ist die Aneignung entsprechender Fähigkeiten in der Regel damit verknüpft, dass eine systematische, vor allem unterrichtliche Förderung der mündlichen »Normvariante« einer Sprache erfolgt. Folgerichtig zeigten sich in den Untersuchungen solche Fähigkeiten (etwa eine »akzentfreie« Aussprache) lediglich bei Lernenden, die auf regelmäßigen Besuch eines herkunftssprachlichen Unterrichts verweisen konnten.

Zum Problem der Mehrsprachigkeitsentwicklung über die Sekundarstufe I hinweg wurden ebenfalls substanzielle Ergebnisse erzielt. In einer Studie wurde die Entwicklung in den Sprachen Deutsch (der gemeinsamen Schulsprache), Englisch (der ersten Fremdsprache der Teilnehmenden), Türkisch und Russisch (als Herkunftssprachen) sowie Französisch und Russisch (als zweite Fremdsprachen) untersucht. Erstmals – nicht nur für Deutschland – wurden parallel und systematisch rezeptive (Leseverständnis) und produktive Fähigkeiten (schriftliche Textproduktion) in allen diesen Sprachen einbezogen. Zudem wurden in einer umfassenden Weise Einflussfaktoren auf die sprachliche Entwicklung überprüft (individuelle Faktoren, familiäre Bedingungen, Migrations- und Spracherwerbsgeschichte, schulischer Kontext, soziale Einbindung, Bildungs- und Berufsaspirationen).

Die Auswertung des komplexen Datenbestands aus dieser Untersuchung ist zum Zeitpunkt der Drucklegung unserer Broschüre noch nicht abgeschlossen. An Tendenzen zeigt sich, dass für alle getesteten Schülerinnen und Schüler das Deutsche die am besten entwickelte Sprache ist. Dies entspricht den Erwartungen, denn die einbezogenen Jugendlichen mit Türkisch oder Russisch als Herkunftssprache gehören sämtlich der (in hiesigen Schulen am häufigsten vertretenen) Gruppe an, die ihre gesamte Schullaufbahn in einer Schule in Deutschland erlebt hat. Die Lese- und Schreibfähigkeiten in den Herkunftssprachen der Jugendlichen umspannen ein weites Spektrum von Kompetenzen – von Schreibprodukten, die an der gesprochenen

Sprache orientiert sind bis zu elaborierten, bildungssprachlich ausgefeilten Texten. Bemerkenswert ist das Ergebnis, dass diejenigen Jugendlichen, die über besonders hohe Schreibfähigkeiten in den Herkunftssprachen verfügen, zugleich besonders gute Schreiberinnen und Schreiber im Deutschen und den getesteten Fremdsprachen sind. Die Untersuchungsergebnisse stützen jedenfalls die vielfach gehegte Befürchtung nicht, dass der Aufwand, der für den Ausbau der Fähigkeiten in den Herkunftssprachen zu leisten ist, mit Nachteilen für die Entwicklung der Kompetenzen im Deutschen oder in den Fremdsprachen »bezahlt« werden muss: Die guten Schreiber/innen in der Studie sind in allen ihren Sprachen gut.

#### Untersuchungen zur Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource

Untersuchungen zu diesem Themenkomplex haben verschiedene Bereiche des Lehrens und Lernens adressiert, die hier zusammengefasst werden.

#### Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

Eine Leitfrage der Arbeiten, die zu diesem Thema beigetragen haben, lautet: Welche Auswirkungen hat die Nutzung von Herkunftssprachen im Fachunterricht auf die Aneignung von Fachinhalten und die fachsprachliche Kompetenz im Deutschen, zum Teil auch: in den beteiligten Herkunftssprachen? Untersucht wurden verschiedene Formen des Einbezugs von Herkunftssprachen in den Fachunterricht, die zum Teil verbunden waren mit der Kooperation zwischen Fach- und Herkunftssprachenunterricht.

Es konnte gezeigt werden, dass eine mehrsprachige Förderung – also ein Unterricht, in dem Herkunftssprachen zugelassen sind und ihr Gebrauch gezielt unterstützt wird, – nicht nur zu sprachlichen, sondern auch zu fachlichen Leistungszuwächsen führt. Für Lernende mit guten herkunftssprachlichen Kompetenzen zeigte sich die Tendenz, dass sie von einer Förderung unter Einschluss ihrer Herkunftssprache für das fachliche Lernen mehr profitieren als von einer einsprachig auf Deutsch gestalteten Förderung. Dieser Nutzen hat sich auch in den Fällen ergeben, in denen Schüler/innen erst relativ spät in ihrer Bildungsbiographie die Erfahrung machten, dass ihre Herkunftssprachen wertgeschätzt werden und als Ressource für das Lernen genutzt werden können.

Eine besondere Form der Einbeziehung von Herkunftssprachen in das fachliche Lernen steht in Kontexten zur Verfügung, in denen herkunftssprachlicher Unterricht ein Teil des regulären schulischen Angebots ist. Untersuchungen, in denen nach den förderlichen Potenzialen der engen Zusammenarbeit zwischen dem herkunftssprachlichen Unterricht und verschiedenen anderen Schulfächern gefragt wurde, ergaben fachlich differenzierte Hinweise darauf, dass mit Transferleistungen gerechnet werden kann. Es zeigte sich in den Analysen, dass sowohl Transfer von herkunftssprachlichem Lernen in das Deutsche möglich ist als auch in der umgekehrten Einflussrichtung, also von fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen auf die herkunftssprachlichen. In den entsprechenden Studien wurde exemplarisch mit dem herkunftssprachlichen Unterricht Türkisch kooperiert.

### Förderung von Herkunftssprachen

Herkunftssprachlicher Unterricht ist, wie erwähnt, im deutschen Schulsystem insgesamt randständig. Forschung, die sich explizit mit der Rolle und Funktion dieses Unterrichts befasst, ist entsprechend rar; wir verfügen nicht einmal über genaue Kenntnis der zahlreichen Organisationsformen und Verantwortlichkeiten in diesem Bereich oder der Teilnahme an diesen Angeboten. Untersuchungen müssen sich vor diesem Hintergrund auf jeweils sehr spezifische Problemlagen richten, um zu vertrauenswürdigen Ergebnissen zu kommen. Eine solche spezifische Lage ist mit dem Unterricht des Russischen oder Polnischen verbunden. Beide Sprachen gehören – zumindest in einigen Bundesländern – zum Kanon des regulären Fremdsprachenunterrichts; beide sind aber zugleich »lebensweltliche Sprachen« von (regional unterschiedlich) großen Gruppen von Sprecherinnen und Sprechern. Darüber hinaus werden viele weitere Formen des Unterrichts in diesen Sprachen von freien Trägern angeboten. Sie sind in dieser Hinsicht prototypisch für etliche Herkunftssprachen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Am Beispiel des Russischen und Polnischen haben sich Schwerpunktprojekte mit den Besonderheiten der Sprachentwicklung und Förderung befasst; unter anderem wurde der Frage nachgegangen, welche Konsequenzen es für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen hat, wenn Schülerinnen und Schüler mit und ohne lebensweltliche Kenntnisse der entsprechenden Sprachen Unterricht in diesen erhalten.

Zu den Ergebnissen gehört, dass die Lernenden, die eine ausgeprägte familiale Praxis in der jeweili-

gen Herkunftssprache erleben und daher mit höheren Kenntnissen in dieser Sprache ausgestattet sind, auch den höheren Profit aus den Unterrichtsversuchen davontragen, in denen diese Sprachen (auch) eine Rolle spielen. Besonders ausgeprägt ist demnach ihr Gewinn im Bereich der literalen Fähigkeiten und der »normkonformen« Aussprache, insbesondere, wenn auch Unterricht der Herkunftssprache besucht wird. Zu den Ergebnissen gehört aber auch, dass lebensweltlich vorhandene sprachliche Fähigkeiten offenbar nicht als Potenzial für das Lernen wahrgenommen werden; sie blieben, jedenfalls nach den Berichten der befragten Jugendlichen, auch im Unterricht der Herkunftssprachen zumeist ungenutzt. Dies deutet auf einen erheblichen Qualifizierungsbedarf auch bei Lehrkräften, die sprachliche Fächer unterrichten. In einem Anschlussprojekt wurden u. a. in Reaktion auf diesen Befund didaktische Ansätze für den herkunftssprachlichen Unterricht untersucht, in denen zuvor ermittelte Sprachkompetenzen aufgegriffen und zusammen mit Lehrkräften in binnendifferenzierende Unterrichtskonzepte transferiert wurden. In den Überprüfungen der sprachlichen Leistungen der Schüler/innen zeigten sich kontinuierliche Zuwächse an Fähigkeiten im gewünschten Sinne. Die Entwicklung von Unterrichtsformen, in denen Schüler/innen mit und ohne lebensweltliche Erfahrung in der »Fremd«-Sprache gemeinsam unterrichtet werden, erscheint demnach durchaus als ein aussichtsreicher Pfad in der Adaption des Sprachunterrichts an sprachliche und kulturelle Heterogenität in der Schülerschaft.

### Lernende als Lehrende

Angesichts der Vielfalt der Sprachen, die durch die Lernenden in die Bildungseinrichtungen mitgebracht werden, stellt sich die Frage, wie man herkunftssprachliche Ressourcen der Kinder oder Jugendlichen für das Lernen auch dann nutzen kann, wenn ihre Lehrkräfte in diesen Sprachen selbst nicht mehrsprachig sind. Eine Möglichkeit ist es, dass sich Schüler/innen in kooperativen Lernformen gegenseitig unterstützen und dabei auch ihre Herkunftssprachen einsetzen. Wie es scheint, hängt der Erfolg solcher Maßnahmen unter anderem davon ab, welche Erfahrungen die beteiligten Lernenden bereits damit gemacht haben, ihre Herkunftssprachen für das Lernen zu nutzen. Die Ermutigung zum Einsatz (auch) der Herkunftssprachen zum Austausch über Lerninhalte in kooperativen Lernformen, z. B. dem Peer-Learning mit Kindern im Grundschulalter, führte jedenfalls nicht zu Nachteilen für den Lernzuwachs. In Bezug auf fachliches Lernen, geprüft am Beispiel mathematischer Grundfähigkeiten, waren sogar positive Effekte erkennbar. Allerdings zeigte sich auch, dass nicht alle Kinder mit herkunftssprachlichen Fähigkeiten von diesen im Peer-Learning Gebrauch machten. Da die Lernangebote außerhalb des regulären schulischen Angebots und ohne Koordination mit diesem stattfanden, wäre es möglich, dass eine stärkere Übereinstimmung der Angebote mit Erfahrungen aus dem Schulalltag notwendig ist, damit Kinder auch von ihren Herkunftssprachen Gebrauch machen.

In diese Richtung deuten die schon angesprochenen Ergebnisse aus dem Fachunterricht in Sekundar-

schulen sowie vorläufige Resultate aus Grundschulunterricht. Wenn Methoden des kooperativen Lernens unter Einbezug der Herkunftssprachen im Klassenunterricht eingesetzt werden, zeichnen sich hinsichtlich der Lernergebnisse Vorteile ab, aber auch in Bezug auf das Klassenklima. Die besondere Aufmerksamkeit gegenüber Sprache generell und Mehrsprachigkeit speziell, die in solchen Maßnahmen zum Ausdruck kommt, scheint auch für einsprachige Mitschüler/innen günstig zu sein.

### Mehrsprachigkeit als Dimension des Regelunterrichts

Zu den offenen Forschungsfragen im Themenfeld des Schwerpunkts gehört die nach der interlingualen Übertragbarkeit von lernförderlichen sprachlichen Strategien: Unter welchen Bedingungen ist es möglich, dass Lernende von solchen Strategien auch für die Entwicklung von Sprachen profitieren, die nicht (oder zumindest nicht in der gleichen Intensität) schulisch gefördert werden wie die allgemeine Verständigungssprache? In einer Studie, die dieser Frage nachging, zeigten sich positive Effekte eines Trainings verschiedener Schreibarrangements auf die Textproduktion im Deutschen, und zwar sowohl bei Schüler/innen aus einsprachigen Familien als auch bei lebensweltlich mehrsprachigen. Diejenigen Probandinnen und Probanden, die für das Deutsche von den Maßnahmen profitierten, produzierten im Verhältnis auch in ihrer Herkunftssprache (exemplarisch war das Türkische einbezogen) die besseren Texte. Allerdings waren die positiven Effekte nicht bei Arrangements zu beobachten, die sich mit dem

bloßen Bereitstellen von sprachlichen Mitteln begnügten. Vielmehr waren klare Verstehenshilfen durch die Herstellung von expliziten Bezügen zur Funktion der sprachlichen Mittel erforderlich, deren Einsatz gelernt werden sollte. Mit didaktischen Arrangements, die das Verständnis der Funktion von Sprachhandlungen ermöglichen, können demnach sprachübergreifend förderliche Effekte erzielt werden – einschließlich der Adaption strategischer Kompetenzen auf eine andere Sprache, in der diese selbst nicht gefördert werden.

Nach dem vorliegenden Forschungsstand wäre davon auszugehen, dass Mehrsprachigkeit an und für sich Vorteile für die Ausbildung von fachunabhängigen, allgemein förderlichen (metasprachlichen) Fähigkeiten bietet, die eine Begleiterscheinung mehrsprachigen Lebens sind. Studien zeigen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder recht früh Formen der Sprachbewusstheit, also des Wissens über Sprache, entwickeln, die für weiteres Lernen hilfreich sein können. Fraglich ist, ob und wie es gelingt, die hier angelegten, meist intuitiv ausgeübten Fähigkeiten zu einer nützlichen Ressource für schulisches Lernen weiterzuentwickeln. Für den Grundschulbereich wurden hierzu Lehr-/Lernformen untersucht, in die auch der strategische Einsatz von Herkunftssprachen im Deutschunterricht einbezogen war. Im Zentrum der eingesetzten Mittel steht sprachenvergleichendes Vorgehen – also auch hier eine ausdrückliche auf das Wissen über die Funktionsweisen von Sprachen gerichtete Strategie. Von dem in der Intervention eingesetzten Vorgehen profitierten die Schülerinnen und Schüler insbesondere im Hinblick

auf ihre sprachanalytischen Fähigkeiten. Es zeigte sich hier wie in anderen Studien des Schwerpunkts, dass das Vorgehen auch für die lebensweltlich einsprachigen Lernenden vorteilhaft war.

In den mit diesem Themenkomplex befassten Projekten im Schwerpunkt zeichnet sich indes auch ab, dass der mögliche »Anfangsvorteil«, der mit Mehrsprachigkeit für das sprachliche Lernen verbunden sein sollte, in der schulischen Laufbahn nicht unbedingt überdauert. So verlor sich in einer Studie, in der nach Effekten der Integration von Mehrsprachigkeit in den Unterricht des Englischen in der Grundschule gefragt wurde, der mit der Einbeziehung der Herkunftssprache anfangs verbundene Vorteil schon am Übergang von der 3. zur 4. Klasse. Von einer mehrsprachigkeitssensiblen Intervention im Grundschul-Englischunterricht profitierten in einer Anschlussuntersuchung beide Gruppen: die lebensweltlich mehrsprachigen ebenso wie einsprachige Schüler/innen. Offen ist hier noch die Frage, ob die Möglichkeit, dass Mehrsprachige von der Maßnahme besonders stark profitieren, auch in diesem Falle – wie das sich für »nichtsprachliche« Unterrichtsfächer erwies – vom Grad der Beherrschung der einbezogenen Herkunftssprache(n) abhängt. Die Initiatoren der Studie merken zudem selbst kritisch an, dass die von ihnen gestaltete Intervention möglicherweise für die Lernenden nicht genügend transparent war, um die intendierten Ergebnisse zu zeitigen. Zudem sei noch genauer zu klären, welche (eventuell längerfristig wirksamen) Effekte neben den sprachlichen im engsten Sinne mit dem Vorgehen verbunden sind. Solche seien zum Beispiel in den Einstellungen

der Schüler/innen zu Mehrsprachigkeit oder ihrem sprachlichen Selbstkonzept zu erwarten, mithin bei Merkmalen und Eigenschaften, die vermittelt auf den Lernerfolg wirken.

Ein Ergebnis, das den Studien mit Bezug zu diesem Themenfeld gemeinsam ist, lautet: Von den ergriffenen Maßnahmen profitierten die Lernenden mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeitserfahrung – aber ebenso diejenigen, die einsprachig aufwachsen und leben. Dieses Ergebnis kann negativ oder positiv gelesen werden. Die negative Lesart betrifft die Intention des Nachteilsausgleichs, der mit Mehrsprachigkeit verbunden sein kann. In dieser Hinsicht waren die ergriffenen Maßnahmen offenbar nicht im erwarteten Maße erfolgreich; die mehrsprachigen Lernenden übertrafen in ihren Ergebnissen ihre einsprachigen Mitschüler/innen nicht. In positiver Lesart aber zeigen die Untersuchungen, dass die exemplarisch erprobten und überprüften didaktischen bzw. methodischen Konzepte für beide Schülergruppen gewinnbringend sind.

#### Sprach(en)förderliche Gestaltung von Bildungseinrichtungen

Die bisher vorgestellten Resultate beziehen sich auf die Leistung einzelner Lernbereiche bzw. Unterrichtsfächer zur sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Aus der Forschung zu Schul- und Unterrichtsqualität ist indes bekannt, dass Reformmaßnahmen umso mehr Aussichten auf Erfolg haben, je besser sie sich in eine allgemeine Strategie der Verbesserung der Bildungsqualität von Einrichtungen einfügen. Um Voraussetzungen hier-

für nachzugehen und Ideen dazu zu erproben, wurde in einigen Projekten im Schwerpunkt der Blick auf die Gestaltung der gesamten Bildungseinrichtung gerichtet: Kindertagesstätte oder Schule. Ein Hauptaugenmerk dieser Untersuchungen lag bei den Qualifikationen, die pädagogisches Personal benötigt, um eine sprach(en)förderliche Umgebung einzurichten.

In den jeweiligen Eingangserhebungen zeigten sich deutliche Qualifizierungsbedarfe, sowohl beim Personal der Kindertageseinrichtungen als auch bei Lehrkräften. Es erwies sich wie bereits in vorheriger Forschung, dass die eigene Migrations- oder Mehrsprachigkeitserfahrung keine ausreichende Ressource für die Verbesserung von Sprachbildungspraxis im Kontext der Mehrsprachigkeit ist. Ausschlaggebend sind vielmehr Einstellungen der Personen gegenüber ihrer Aufgabe im Kontext von Mehrsprachigkeit und ihre Teilnahme an Maßnahmen, die nicht nur Wissenserweiterungs-, sondern auch Reflexionsprozesse über dieses spezifische Handlungsfeld initiieren. Erst im Zusammenhang mit solchen Qualifikationsmaßnahmen waren die Fachkräfte imstande, ihre eigene Mehrsprachigkeit als Ressource in der Praxis einzusetzen zu können.

Im Kontext der Schulentwicklung kristallisierte sich heraus, dass der Erfolg von Qualifizierungsangeboten damit verbunden war, dass Handlungsvorschläge in der eigenen Praxis erprobt und Erfahrungen anschließend begleitet reflektiert werden konnten. Auch hier bestätigten sich Erkenntnisse aus früherer Forschung über Bildungsqualität: Zu den Erfolgsbedingungen für Qualifizierungsangebote

gehörten die Einbindung der Maßnahme in ein Gesamtkonzept der Schulentwicklung am jeweiligen Standort sowie die Kooperation im Kollegium bei der Umsetzung von »Gelerntem« in die alltägliche Praxis.

### Zusammenfassend

Die im Schwerpunkt versammelten Projekte haben insgesamt zu einer deutlichen Vertiefung und Differenzierung des Wissens über sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit beigetragen. Gezeigt werden konnte, dass verbreitete Annahmen über den relativ raschen Verlust an Vitalität und Bedeutung der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten mindestens zu differenzieren sind. In den Projekten wurde eine erhebliche Präsenz dieser Sprachen in der Schülerschaft gefunden – was selbstverständlich auch ein Effekt der Anlage der Studien selbst ist. Ungeachtet dessen ist festzuhalten, dass herkunftssprachliche Fähigkeiten auch in Bereichen gefunden wurden, in denen nicht unbedingt mit solchen Kompetenzen gerechnet werden kann. Vor allem gilt dies für Schreibfähigkeit in den Herkunftssprachen. Die Ergebnisse der Projekte, in denen die Frage nach schriftsprachlichen Fähigkeiten gestellt wurde, zeigen an, dass hier offenbar ein Potenzial in der Schülerschaft auch dann vertreten ist, wenn kein öffentliches Angebot der Literalisierung in diesen Sprachen besteht. Es ist also durchaus von einer erheblichen Bereitschaft vieler Familien auszugehen, in den Erhalt der herkunftssprachlichen Fähigkeiten zu investieren, ohne dass sie dies in Konkurrenz zum Deutschen setzen.

Wie sich in der Beobachtung der Mehrsprachigkeitsentwicklung über die Sekundarstufe hinweg herausstellte, ist das Deutsche für alle Jugendlichen ungefährdet die dominante Sprache. Jedenfalls gilt dies für denjenigen Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ihre Bildungslaufbahn in einer Schule in Deutschland absolviert haben. Hier bestätigte sich, was auch schon in früheren Untersuchungen bereits herausgestellt wurde: Mehrsprachigkeit und die Dominanz des Deutschen in Deutschland stehen nicht im Widerspruch.

Ob allerdings diese mitgebrachten sprachlichen Erfahrungen auch in Ressourcen für das sprachliche und fachliche Lernen umgemünzt werden können, hängt in erheblichem Maße von den unterstützenden Maßnahmen ab, die die Bildungseinrichtungen dazu beitragen. Prinzipielle Vorteile, die mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Lebenslage verbunden sind und die im Bereich von »Bildungsanfänger/innen« auch empirisch gezeigt werden können, scheinen im ungünstigen Fall überlagert zu werden von Lern- und Bildungserfahrungen, die zu ihrer Weiterentwicklung nicht beitragen. In den entsprechenden Untersuchungen im Schwerpunkt zeigte sich aber auch, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Ressource für sprachliches und fachliches Lernen dienen kann – für den Fall, dass die mitgebrachten Fähigkeiten als solche wahrgenommen und weiterentwickelt werden.

Zu den Ergebnissen des Schwerpunkts gehört auch, dass Maßnahmen, die dies intendieren, eine sehr gute Erfolgswahrscheinlichkeit besitzen – und zwar zum Vorteil aller Beteiligten am Lernprozess.

In keiner der im Schwerpunkt realisierten Untersuchungen zeigten sich Nachteile für fachliches oder sprachliches Lernen als Folge der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit. Die Einbeziehung von Herkunftssprachen in den Unterricht, der an sich in deutscher Sprache erteilt wird, ging nicht auf Kosten der angezielten fachlichen Lernerfolge in deutscher Sprache. Mit der Rücksicht auf Mehrsprachigkeit geht eine generelle Erhöhung der Sprachaufmerksamkeit einher, die generell zum Vorteil für die Entfaltung bildungsrelevanter sprachlicher Kompetenzen zu sein scheint. Eine bedeutsame Voraussetzung dafür, dass sich erhoffte Wirkungen einstellen, scheint zu sein, dass die Lernenden explizit und für sie durchschaubar mit der funktionalen Seite der sprachlichen Mittel vertraut gemacht werden, um deren Förderung es geht.

Ganz gewiss konnten die Untersuchungen im Förderschwerpunkt nicht alle Fragen klären, die zu sprachlicher Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit unbeantwortet sind. Aber zu ihren Erträgen gehört zum einen, dass mehr Klarheit über weiterführende Fragen besteht, die in künftiger Forschung verfolgt werden sollten – und dass für die Untersuchung solcher Fragen etliche verbesserte Instrumente und Erfahrungen über Stolperfallen im Forschungsdesign vorliegen. Zum anderen zeigte sich in den beteiligten Untersuchungen, dass der eingeschlagene Weg einer Rücksichtnahme auf Mehrsprachigkeit, verbunden mit der Förderung entsprechender sprachlicher und sprachübergreifender Fähigkeiten, in die richtige Richtung für die Entwicklung angemessener Konzepte der Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit führt.



## 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 Englischerwerb in der Grundschule

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

**MEZ** – Mehrsprachigkeit im Zeitverlauf

**MEZ-2** – Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf

**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 und schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen  
**Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit** – Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht

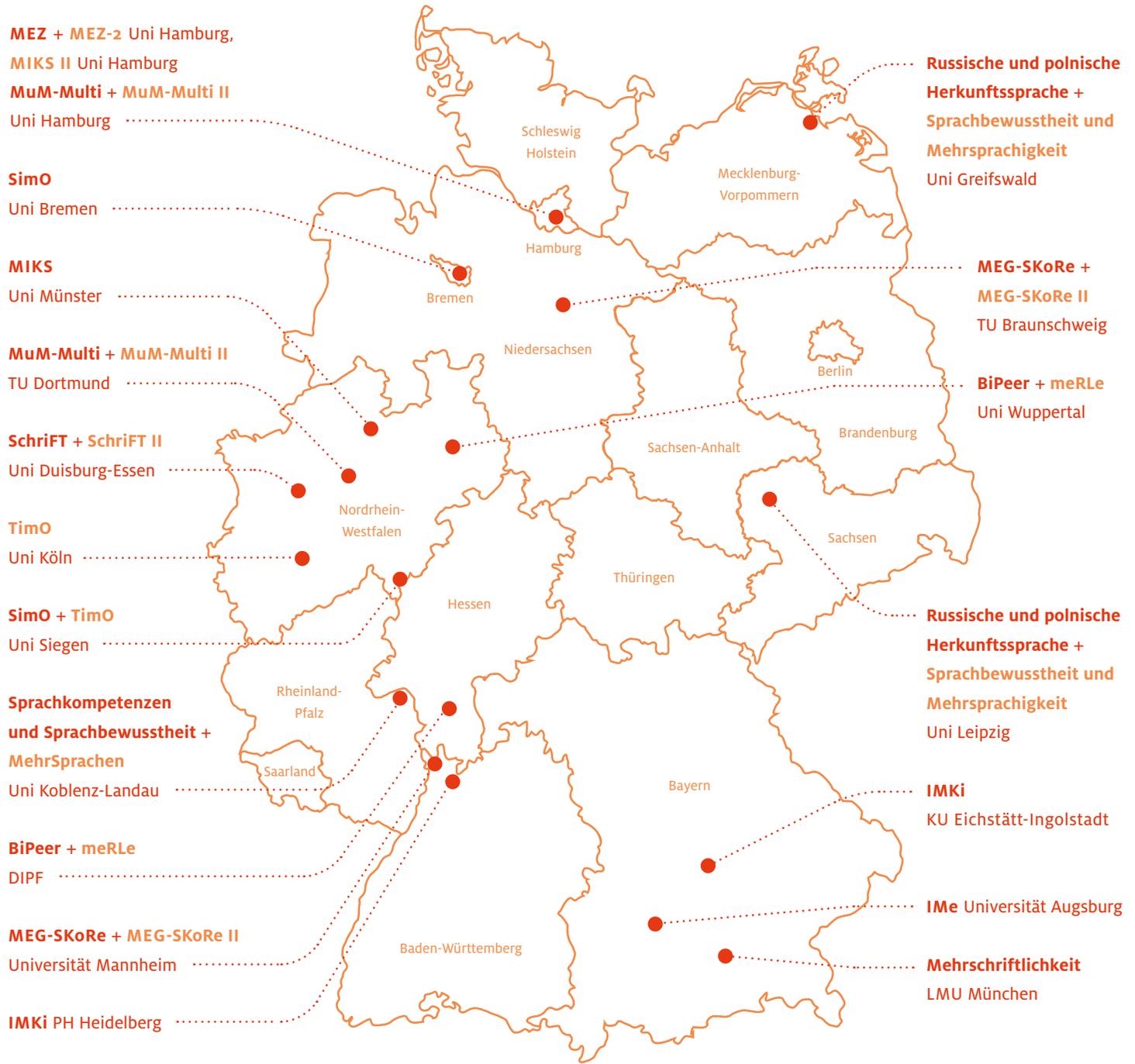
**SchriFT** + **SchriFT II** – Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen

**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*

### Einrichtung

DIPF | Leibniz-Institut für  
Bildungsforschung und  
Bildungsinformation

### Laufzeit

Juli 2014 – Juli 2017

### Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Dominique Rauch,  
Prof. Dr. Jasmin Decristan,  
Dr. 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 bilinguales Kind könnte mit einem monolingualen zusammen lernen und dabei vom größeren Vokabular in

der Unterrichtssprache des monolingualen Kindes profitieren. Auch wenn zwei bilinguale Kinder gemeinsam beide Sprachen beim Lernen nutzen, könnte dies die Kommunikation während des Peer-Learnings erleichtern und so zu höherem Leseverständnis führen. In dieser Studie wurde 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 untersuchte 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 (siehe Tabelle 1): »Das Besondere« an der Interventionsstudie ist, dass die drei Lese-Interventions-Gruppen (LG) 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.

	LG1	LG2	LG3	RG1	RG2	RG3
<b>Förderinhalt</b>	Lesen	Lesen	Lesen	Rechnen	Rechnen	Rechnen
<b>Sprachhintergrund (Kind 1 + Kind 2)</b>	M + B	B + B	B + B	M + B	B + B	B + B
<b>Sprache während des Trainings</b>	Deutsch	Deutsch	Türkisch/ Deutsch	Deutsch	Deutsch	Türkisch/ Deutsch

**Tabelle 1:** Interventionsdesign Bi-Peer | **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.

### 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 bilinguale 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 hinsichtlich 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 Ableh-  
 nung bilingualer Interaktionsangebote.« In: *Zeitschrift für Erziehungs-  
 wissenschaft*, 20(2), S. 213 – 235.

M. SCHASTAK (2020) »Bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in  
 der Grundschule. Eine Mixed-Methods Studie mit bilingual türkisch-  
 deutschsprachig aufwachsenden Schüler/innen.« Opladen, Berlin,  
 Toronto: Verlag Barbara Budrich. Dissertation.

Hast du während des Trainings Türkisch gesprochen?

- Ja, warum: Ja weil ich nicht alles auf Deutsch sagen kann.
- Ja, warum: wel es Spaß macht und ich <sup>w</sup>enke. ♥
- Ja, warum: weil das manchmal <sup>Name des Trainingspartners</sup> gelte hat gehalten
- Nein, warum: Weil ich gerne Deutsch spreche.
- Nein, warum: Weil ich nicht so gut Türkisch reden kann.

Gründe für die (Nicht-)Nutzung des Türkischen:  
 Beispielantworten der Kinder

## meRLe

### *Förderung der Deutsch-Lesekompetenz durch mehrsprachigkeitssensibles Reziprokes Lehren im Grundschulunterricht*

#### **Einrichtung**

Universität Wuppertal,  
DIPF | Leibniz-Institut für  
Bildungsforschung und  
Bildungsinformation

#### **Laufzeit**

Oktober 2017 –  
September 2020

#### **Leitung & Mitarbeitende**

Prof. Dr. Jasmin Decristan,  
Prof. Dr. Dominique Rauch,  
Valentina Reitenbach,  
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 werden neue Erkenntnisse dazu gewonnen, wie mehrsprachigkeitssensibles »Reziprokes Lehren« von Lehrkräften im Grundschulunterricht eingesetzt werden kann und welche Wirkungen sich nachweisen lassen. Um Befürchtungen von Lehrkräften zu mehrsprachigen Interaktionen im Unterricht zu begegnen, werden auch das Klassenklima und die Klassenführung mit in den Blick genommen.

Beim Reziproken Lehren arbeiten Schüler/innen in Kleingruppen zusammen und üben hierbei Lese- und Lernstrategien ein. Zunächst instruiert und modelliert die Lehrkraft die Strategien und unterstützt die Schüler/innen bei der Anwendung. Anschließend üben die Schüler/innen gemeinsam die Strategien weiter ein. »Reziprok« heißt, dass sie sich beim Bearbeiten der Aufgaben und beim Geben von Hilfestellungen abwechseln. Das Besondere im Projekt

meRLe ist, dass die Schüler/innen während des Lehrens und Lernens alle Sprachen nutzen dürfen, die ihnen beim Erlernen und Anwenden der Strategien helfen. Somit wird eine kooperative Lernumgebung geschaffen, in der sowohl Deutsch als auch andere Sprachen willkommen sind. In der Vorläuferstudie BiPeer zeigte sich bereits, dass türkisch-deutsch bilinguale Grundschulkinde von einem entsprechenden Training keine Nachteile erfahren und teils sogar davon profitieren können.

#### **Wie und was wurde untersucht?**

Das Projekt meRLe ist eine Interventionsstudie an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Hessen (HE). Die Lehrkräfte aus NRW starteten (Treatment-Gruppe), während die Lehrkräfte aus HE ihren regulären Unterricht fortsetzen. Erst nach Abschluss der NRW-Lehrkräfte führten die HE-Lehrkräfte das Projekt durch (Warte-Kontrollgruppe). Zunächst nahmen die Lehrkräfte an Workshops zu Prinzipien des Reziproken Lehrens und eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts teil. Diese beiden Methoden waren in eine Unterrichtsreihe (12 Stunden à 45 Minuten)

eingebettet, in die der Hauptcharakter »Merle« um die Welt reist (vgl. Abb. 1) und Abenteuer erlebt, die in Deutsch-Lesetexten auf unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus festgehalten waren. Anschließend setzten die Lehrkräfte die Reihe in ihrem Deutschunterricht in der vierten Jahrgangsstufe ein. Die Inhalte sollten sich die Schüler/innen unter Anwendung der Strategien erarbeiten. Zur Anregung mehrsprachiger Interaktionen wurden die Schüler/innen sprachbezogen den Lerngruppen zugeordnet, es standen Tippkarten zu den Strategien in 34 Sprachen zur Verfügung (vgl. Abb. 2) und es wurde ein Sprachlernstift eingesetzt, mit dessen Hilfe sich die Schüler/innen die Strategien in den verschiedenen Sprachen vorlesen lassen konnten (vgl. Abb. 3). Vor und nach der Intervention fanden in beiden Interventionsgruppen begleitende Befragungen (z. B. zur Lesefreude, Selbstwirksamkeit und zur Unterrichtswahrnehmung) und Testungen zur Lesekompetenz statt. Während der Intervention wurde in jeder Klasse eine Unterrichtsstunde videographiert oder beobachtet.

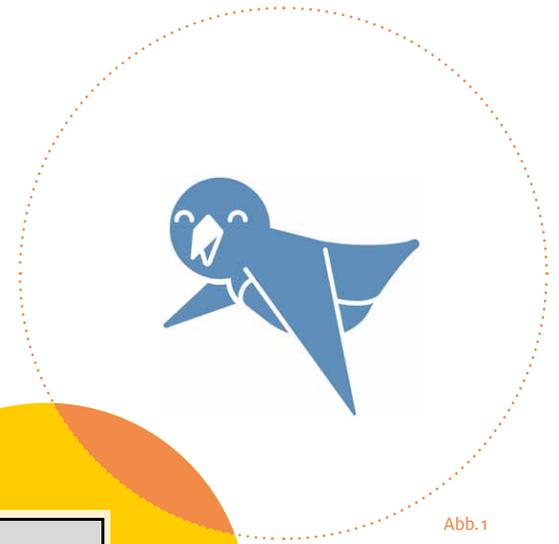


Abb.1

Zusammenfassen / Summarizing	
<p>!</p> <p>Nenne das <b>WICHTIGSTE</b> WER (Hauptperson) oder WAS (Hauptsache)!</p>	<p>1.</p> <p>!</p> <p>Name the most <b>IMPORTANT</b> WHO (main character) or WHAT (main thing)!</p>
<p></p> <p>Nenne das <b>WICHTIGSTE ÜBER</b> das WER (Hauptperson) oder WAS (Hauptsache)!</p>	<p>2.</p> <p></p> <p>Name the most <b>IMPORTANT</b> thing <b>ABOUT</b> the WHO (main character) or WHAT (main thing)!</p>
<p></p> <p>Verwende <b>EIGENE WORTE!</b></p>	<p>3.</p> <p></p> <p>Use your <b>OWN WORDS.</b></p>
<p></p> <p>Fasse dich <b>KURZ!</b> Schreibe deine Zusammenfassung in ein bis zwei Sätzen auf!</p>	<p>4.</p> <p>Keep it <b>SHORT!</b> Write your summary in 1-2 sentences.</p>

Abb.2

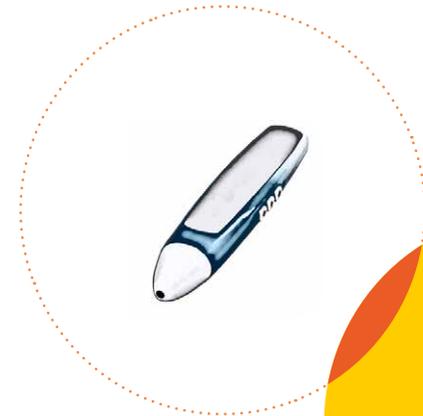


Abb.3

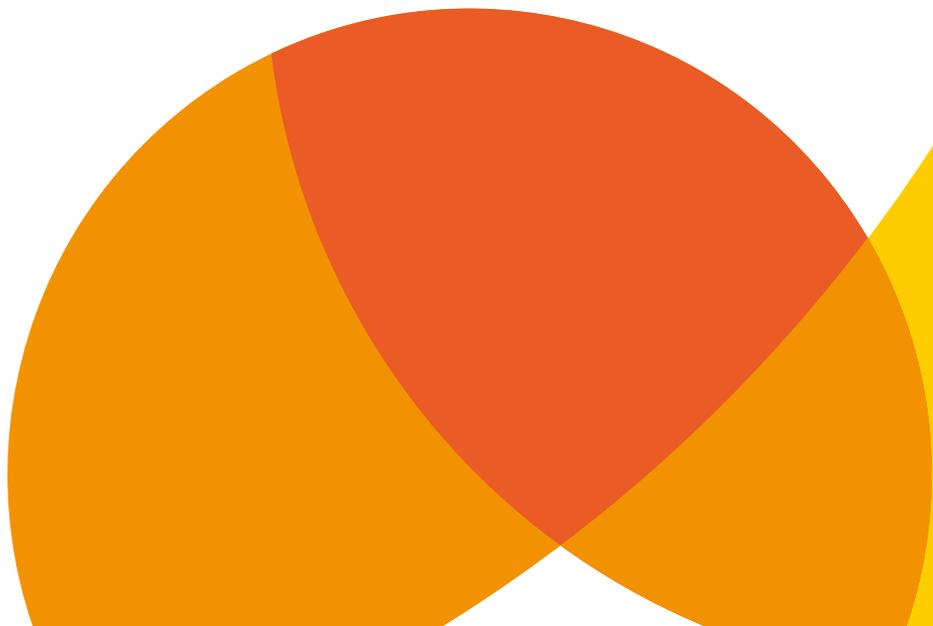
### Ergebnisse

Die Lehrkräfte bewerteten die Unterrichtsreise insgesamt als gut gelungen und die Inhalte in den Klassen als gut implementierbar. Trotz zahlreicher mehrsprachigkeitsanregender Impulse wurde die Unterrichtsreihe aber eher zur Förderung des sozialen Lernens und der Lesekompetenz als zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und dem Einbezug der Herkunftssprache wahrgenommen. Auch unsere Beobachtungen in den Klassen stützen diese Ergebnisse.

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Broschürentextes wird noch geprüft, inwieweit sich die Schüler/innen in der Strategieranwendung und im Lesen verbessern konnten und unter welchen Bedingungen bzw. für welche Schüler/innen dies gilt. Davon unabhängig lässt sich auf Basis der Schüler/innen-Befragungen im Projekt bereits jetzt zeigen, dass die Befürchtungen zu mehrsprachigen Interaktionen im Unterricht empirisch nicht zutreffen. Im Gegenteil: Die Unterrichtsreihe ging mit einem besseren Klassenklima und einer besseren Klassenführung einher – dies galt sowohl für Schüler/innen, die nur Deutsch gesprochen hatten als auch für Schüler/innen, die mehrere Sprachen für das Lehren und Lernen nutzten.

### Was bedeutet das für die Praxis?

Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Broschürentextes wird das Material auf Basis der Rückmeldungen überarbeitet und soll anschließend in die Praxis distribuiert werden. Dabei stellt die Unterrichtsreihe »Merles Reise um die Welt« ein auf Basis evidenzorientierter Methoden entwickeltes methodisch-didaktisches Konzept dar, das eine vollständig ausgearbeitete Unterrichtsreihe mit umfangreichem Material zur Anregung von Mehrsprachigkeit enthält und sich gut in die Grundschulpraxis integrieren lässt. Die bislang einzigartige Kombination aus mehrsprachigkeitssensiblen Elementen mit Lese- und Lernstrategien, die nachweislich für den schulischen Erfolg wichtig sind, stellt einen praxistauglichen Baustein zur unterrichtsintegrierten Förderung aller Schüler/innen unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit dar.



# IMe

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

### **Einrichtung**

Universität Augsburg

### **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 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



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

M. ROST-ROTH, A. BÜLOW, H. MENGELE, I. WLOSSEK (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.

H. MENGELE, I. WLOSSEK, A. 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.

I. WLOSSEK, M. 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*

#### **Einrichtung**

Katholische Universität  
Eichstätt-Ingolstadt,  
Pädagogische Hochschule  
Heidelberg

#### **Laufzeit**

Oktober 2014 –  
April 2021

#### **Leitung & Mitarbeitende**

Prof. Dr. Jens Kratzmann,  
Prof. Dr. Steffi Sachse  
Kristė Baužytė, Dr. Beyhan  
Ertanir, Maren Frank,  
Dr. Samuel Jahreiβ,  
Tamara Lautenschläger,  
Dr. Alla Sawatzky,  
Katja Schneller,  
Alexandra Witaschek

#### **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**

- Wie verläuft die sprachliche und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder und welche Faktoren stehen damit im Zusammenhang? Welche Bedeutung hat dabei die Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen?
- Wie kann die gegebene migrationsbedingte sprachliche Vielfalt der Kinder in Kindertageseinrichtungen im pädagogischen Alltagsgeschehen berücksichtigt werden? Welche Veränderungen lassen sich durch eine Intervention in der Praxis erreichen?
- Welche Faktoren stehen im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit zwischen Eltern mehrsprachig aufwachsender Kinder und Kindertageseinrichtungen? Wie kann die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert werden?

#### **Wie und was wurde untersucht?**

Es handelt sich um eine Interventionsstudie mit sechs Messzeitpunkten, welche von 2014 bis 2021 in 19 Kindertageseinrichtungen in Süddeutschland



Abb. 1: Studiendesign

durchgeführt wurde (s. Abb. 1). Die teilnehmenden Einrichtungen wurden zufällig in zwei Gruppen aufgeteilt und erhielten vier Jahre lang kitainterne Weiterbildungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit. Die beiden Interventionsgruppen unterschieden sich hinsichtlich des gewählten Weiterbildungsansatzes, nicht aber im zeitlichen Umfang der Weiterbildungsmaßnahmen. Die Interventionsgruppe 1 wurde deutlich spezifischer und strukturierter am Thema der Implementation unterschiedlicher Strategien zur Verankerung von sprachlicher Vielfalt in den Einrichtungen begleitet (s. Abb. 2). Den Kitas der Interventionsgruppe 2 war die Ausgestaltung der Weiterbildung zum Thema freigestellt. Sie werden daher als Kontrollgruppe betrachtet. Veränderungen, die sich durch die

Weiterbildungen ergeben, werden auf der Kind-, Einrichtungs- und Elternebene erfasst. Hierfür fanden sechs Messzeitpunkte im jährlichen Abstand (2015-2020) statt, einmal vor Beginn, viermal im Laufe und einmal am Ende der Intervention. Nach Abschluss der Intervention werden zwei Kindergärten zu Best-Practice Einrichtungen weiterentwickelt. In diesen werden gelingende Strategien, Beispiele und Herangehensweisen für mehrsprachigkeitsunterstützende Lernumgebungen für die Praxis sichtbar und greifbar aufbereitet. Durch eine webbasierte Informationsplattform und einen regionalen Fachtag werden die Ergebnisse des Projekts verbreitet und langfristig über den Projektkontext hinaus im Bereich der frühen Bildung nutzbar gemacht.

Standardisierte Testverfahren	Deutsch	Türkisch	Russisch
Expressiver Wortschatz	AWST-R (Kiese-Himmel, 2005)	TIFALDI (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandstest Russisch (PW) (Gagarina et al., 2010)
Rezeptiver Wortschatz	PPVT-4 (Dunn & Dunn, 2007)	TIFALDI (Berument & Güven, 2010)	Sprachstandstest Russisch (AW) (Gagarina et al., 2010)
Erzählfähigkeiten	MAIN (Gagarina et al., 2012)	MAIN (Gagarina et al., 2012)	MAIN (Gagarina et al., 2012)
Grammatik (Nachsprechen von Sätzen)	HASE (Nachsprechen von Sätzen) (Schöler & Brunner, 2008)	TODIL (SR) (Topbaş & Güven, 2013)	Sentence-Repetition Test (Meier & Armon-Lotem, 2015)
Sprachgedächtnis	SETK 3–5 (PGN) (Grimm et al., 2010) LITMUS-NWR-German* (Grimm, unveröffentlicht) * seit 2019 K-ABC II** (Zahlen nachsprechen) (Kaufman & Kaufman, 2004) ** seit 2018	NWR-TR (Topbaş et al., 2013)	NWR-RU (Drusli-Projekt, ZAS)

Tabelle 1: Übersicht über die eingesetzten Verfahren zur Erhebung des sprachlichen Entwicklungsstandes

### Kinderebene

Zu jedem Messzeitpunkt wurden für alle Kinder die sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen über verschiedene Testverfahren (s. Tabelle 1) erfasst. Dabei wurden unterschiedliche Sprachebenen untersucht (expressiver und rezeptiver Wortschatz, allgemeine sprachproduktive Fähigkeiten/Erzählfähigkeit, grammatische Fähigkeiten und phonologisches Arbeitsgedächtnis). Kinder mit türkischer und russischer Erstsprache wurden neben dem Deutschen auch in ihrer Erstsprache getestet. 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.) wurden zwei Verfahren eingesetzt. Der Strengths and Dif-

ficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997; Woerner et al., 2002) wurde sowohl von den Eltern als auch von den Gruppenleitungen ausgefüllt. Weiterhin füllten die Gruppenleitungen den KIPPS-Fragebogen aus dem BIKO 3-6 (BIKO – Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-jährige, Seeger, Holodynski & Souvignier, 2014) aus. Zur Erfassung des frühkindlichen Selbstkonzepts von mehrsprachigen Kindern wurde die deutsche Übersetzung der Vorschulversion vom Self-Description Questionnaire von Marsh 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 wurde die Professionalität des pädagogischen Personals in Bezug auf den Bildungsbereich Sprache und Mehrsprachigkeit erfasst. Es wurden Struktur- (z. B. Anteil mehrsprachig aufwachsender Kinder in der Gruppe), Raum- (z. B. Vorhandensein von zwei- und mehrsprachigen Materialien) als auch Prozessmerkmale (z. B. sprachförderliche Interaktionen) durch geschulte Beobachter/innen erhoben. Die Merkmale der Raumgestaltung der Kita wurden in einem eigens für die Studie entwickelten »Ratingverfahren zur Erfassung der Sprachenvielfalt in Kindertageseinrichtungen« (REVK, Jahreis 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) wurden die Interaktionen und Kommunikationsstile des pädagogischen Personals und der Kinder eingeschätzt. Darüber hinaus wurden 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, 2010) und der Migrationshintergrund erhoben. Darüber hinaus wurden familienbezogene 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 vier Erhebungen. Aussagen über Wirkungen der Intervention können nach Abschluss der Intervention und der Post-Erhebung Ende des Jahres 2020 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

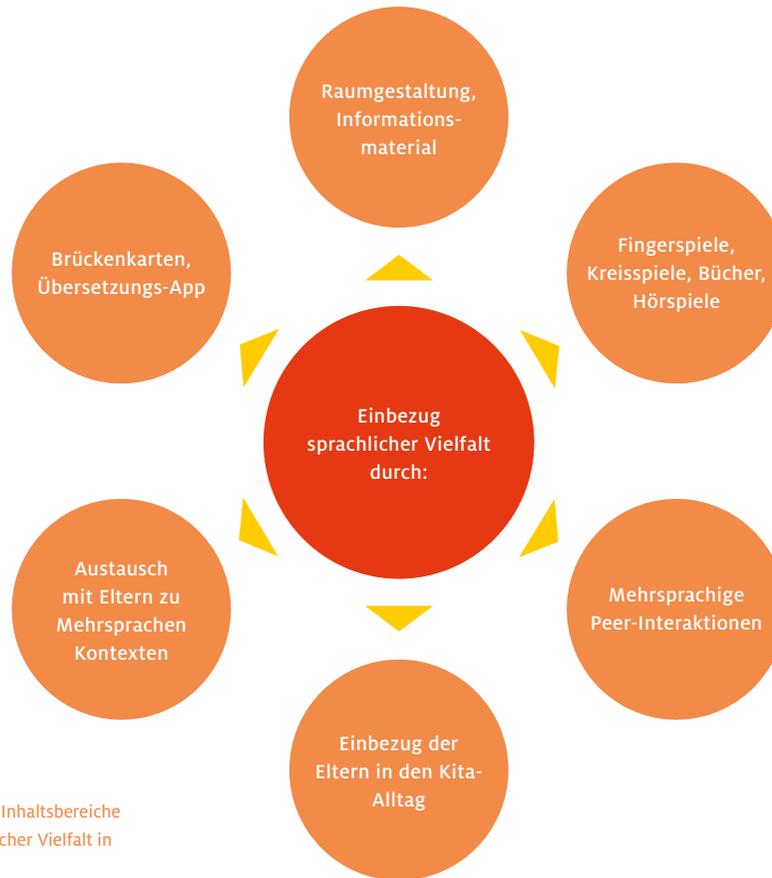


Abb. 2: Übersicht über Inhaltsbereiche zum Einbezug sprachlicher Vielfalt in Kindertagesstätten

hinweg korrelieren. Übergreifend zeigt sich der deutliche Einfluss eines Sprachverarbeitungsmaßes wie dem phonologischen Gedächtnis – es finden sich signifikante Korrelationen zwischen Maßen des phonologischen Gedächtnisses in einer Sprache (z. B. Türkisch) und allgemeinen sprachlichen Kompetenzen in der anderen Sprache (z. B. Deutsch). Versucht man Kompetenzen in beiden Sprachen sowie ein Gesamtmaß der Sprachkompetenz vorherzusagen, ist ebenfalls das phonologische Gedächtnis ein ent-

scheidender Faktor, der gelingende Mehrsprachigkeit ebenso mitzubestimmen scheint wie Umweltfaktoren in der Familie (sprachlicher Anregungsgehalt oder eine ausgewogene 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 wahrge-

nommen. Allerdings besteht ein 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. Dabei sagen die früheren sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder den Zuwachs an sprachlichen Leistungen im Deutschen über den Zeitraum von zwei Jahren vorher. Denkbar ist, dass es Kindern mit gut ausgeprägten sozio-emotionalen Fähigkeiten eher gelingt, in sprachförderliche Interaktionen involviert zu sein und so sprachliche Anregungen zu bekommen und entsprechende Fähigkeiten auszubauen.

Innerhalb der teilnehmenden Einrichtungen beobachten wir eine große Vielfalt an Herkunftssprachen, von denen neben der deutschen Sprache mindestens neun weitere vorhanden sind. Am häufigsten sind Türkisch und Russisch vertreten, gefolgt von sehr unterschiedlichen Sprachen, die sich zwischen den Standorten, aber auch von Kita zu Kita unterscheiden. 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 Mehrspra-

chigkeit 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 durch die Intervention beim Wissen der Fachkräfte über Mehrsprachigkeit erreicht werden, Einstellungen erwiesen sich demgegenüber als eher stabil, leichte Effekte in Bezug auf eine mehrsprachigkeitsintegrierende Einstellung lassen sich erst zum vierten Messzeitpunkt, nach drei Jahren Intervention, nachweisen. Ebenso stellen sich im Kindergartenalltag nur langsam Veränderungen in Bezug auf die Wertschätzung der Herkunftssprachen der Kinder ein. Peer-Interaktionen in der Herkunftssprache werden verstärkt zugelassen, in der Raumgestaltung wird Mehrsprachigkeit verstärkt sichtbar und es findet sich zunehmend mehrsprachiges Informationsmaterial für Eltern. Diese Veränderungen zeigen sich als abhängig von den Einstellungen, nicht jedoch vom Wissen der Fachkräfte. Fachkräfte, die in der Mehrsprachigkeit eine Bereicherung sehen, setzen Konzepte der Integration von Mehrsprachigkeit stärker in der Praxis um.

### **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. Abb. 2). Damit dies gelingen kann, ist eine Reflexion der Einstellungen pädagogischer Fachkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit erforderlich. Das

Wissen zur Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder und das didaktische Wissen in Bezug auf ein professionelles Handeln unter Bedingungen von sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit ist zwar erweiterbar, für die Umsetzung dieses Wissens in die Praxis sind jedoch konkrete Handlungsstrategien in Bezug auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit 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

B. ERTANIR, J. KRATZMANN & S. SACHSE (under review) »Long-term Interrelations between Socio-emotional and Language Competencies among Preschool Dual Language Learners in Germany.« In: *British Journal of Educational Psychology*.

B. ERTANIR, J. KRATZMANN, S. JAHREISS, M. FRANK & S. SACHSE (2019) »Sozio-emotionale Kompetenzen mehrsprachiger Kindergartenkinder und deren Wechselwirkungen mit deutschen Sprachleistungen.« In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 51 (1), S. 31–44.

B. ERTANIR, J. KRATZMANN, S. JAHREISS, M. FRANK & S. SACHSE (2018) »Dual Language Competencies of Turkish-German Children Growing Up in Germany: Factors Supportive of Functioning Dual Language Development.« In: *Frontiers in Psychology*, S. 1–11.

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>

S. JAHREISS, B. ERTANIR, S. SACHSE, J. KRATZMANN (2018) »Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern.« In: *Forschung Sprache*, 6 (2), S. 32–41.

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.

J. KRATZMANN & S. SACHSE (2018) »Entwicklung von Dispositionen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch eine In-House Weiterbildung.« In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13 (4), S. 403–416.

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.

J. KRATZMANN, A. SAWATZKY & S. SACHSE (2020) »Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln.« In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. (im Erscheinen)

#### Literaturverzeichnis

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 Alici 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.

DRUSLI-Projekt »Nonword-repetition-test RUSSIAN«, ZAS.

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) »Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder = Russian language proficiency test for multilingual children«. Berlin: ZAS.

N. V. GAGARINA, D. KLOP, S. KUNNARI, K. TANTELE, T. VALIMAA, I. BALCIUNIENE & J. WALTERS (2012) »MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives.« In: *ZAS Papers in Linguistics*, 56, S. 1 – 155.

H. B. G. GANZEBOOM (2010) »A new international socio-economic index (ISEI) of occupational status for the international standard classification of occupation 2008 (ISCO-08) constructed with data from the ISSP 2002 – 2007.« Paper presented at the Annual Conference of International Social Survey Programme, Lisbon

R. GOODMAN (1997) »The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note« In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), S. 581 – 586.

A. GRIMM (unveröffentlicht) »LITMUS-NWR-German«.

H. GRIMM, M. AKTAS & S. FREVERT (2010) »SETK 3-5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (2., überarbeitete Auflage)« Göttingen: Hogrefe.

A. S. KAUFMAN & N. L. KAUFMAN (2004) »Kaufman Assessment Battery for Children« Second Edition. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

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 multidimensional 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)« Binswagen: WESTRA.

D. SEEGER, M. HOLODYNSKI & E. SOUVIGNIER (Hrsg.) (2014) »BIKO-Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3- bis 6-Jährige« Göttingen: Hogrefe.

S. SMITH, S. DAVIDSON & G. WEISENFELD (2001) »Supports for Early Literacy Assessment for Early Childhood Programs Serving Preschoolage Children (SELA)«, New York: New York University.

S. TOPBAŞ & O. GÜVEN (2013) TODİL: Türkçe Okulçağı Dil Gelişim Testi (TOLD-P: 4-Turkish Version) TODİL Projesi: Anadili Türkçe Olan Tek-Dilli ve İki Dilli Okul Öncesi ve İlköğretim Çağı Çocuklarında (2:0-9:0) Özgül Dil Bozukluklarını Ölçme ve Değerlendirme Çalışması, S. 71 – 90.

S. TOPBAŞ, D. KAÇAR-KÜTÜKÇÜ & KOPKALLI-YAVUZ (2013). Türkçe Anlamsız sözcük tekrarı Testi (NWR-TR: revised).

W. WOERNER, A. BECKER, C. FRIEDRICH & A. ROTHENBERGER (2002) »Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strength 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*

#### **Einrichtung**

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 die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf fremdsprachliche Kompetenzen im Englischunterricht. In der anschließenden zweiten Phase (2017 – 2020) setzten wir diese Erfolgsfaktoren gezielt didaktisch ein. Insgesamt hat das Projekt zwei zentrale Forschungsfragen:

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

Der bisherige Forschungsstand zur Rolle der Mehrsprachigkeit im frühen Fremdsprachenlernen bietet ein sehr heterogenes Bild. So fanden Studien zu Eng-

lischkompetenzen 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 (Sprachkombination, 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 Erwerbsbedingungen und -verläufe im frühen Englisch-erwerb gegenüber einsprachigen Schüler/innen zeigen. So wurde ausgelotet, (a) welche individuellen sprachlichen, kognitiven und sozialen Faktoren Einfluss auf den Englisch-erwerb haben und (b) inwiefern Mehrsprachigkeit eine Ressource im frühen schulischen Fremdspracherwerb 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 in Wortschatz und Grammatik) als auch spezifische grammatische Kompetenzen (z.B. Artikel, Subjekte und Wortstellung) ermittelt. Zur Feststellung der allgemeinen sprachlichen Kompetenzen erhoben wir Sprachdaten auf Deutsch, Englisch sowie in der jeweiligen nicht-deutschen 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 Satz wiederholungsaufgabe erhoben. In dieser Aufgabe hörten Schüler/innen korrekte und inkorrekte englische Stimulussätze (Abb. 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 untersuchten 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).

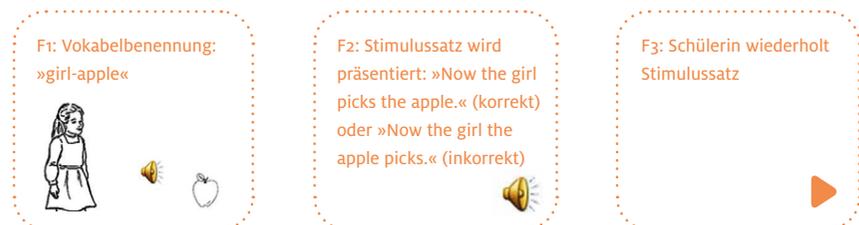


Abb. 1: Ablauf des Satz wiederholungsexperiments.

**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 und Neukombination von englischen Wörtern (»Nimm den ersten Laut von »ball« und setze ihn anstatt des ersten Lautes von »king« ein) und zum anderen 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. Darü-

ber 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 an sechs Regelgrundschulen in der Rhein-Neckar-Region teil. Sie wurden am Ende des dritten und am Ende des vierten Schuljahres getestet. Hier von 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: Afghanisch, 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).

### 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 erreichten. Im Bereich der Grammatik (Satzwiederholung) wiesen mehrsprachige Schüler/innen als Gruppe ebenfalls niedrigere Kompetenzen als einsprachig

deutschsprachige 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 jedoch 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., 2019).

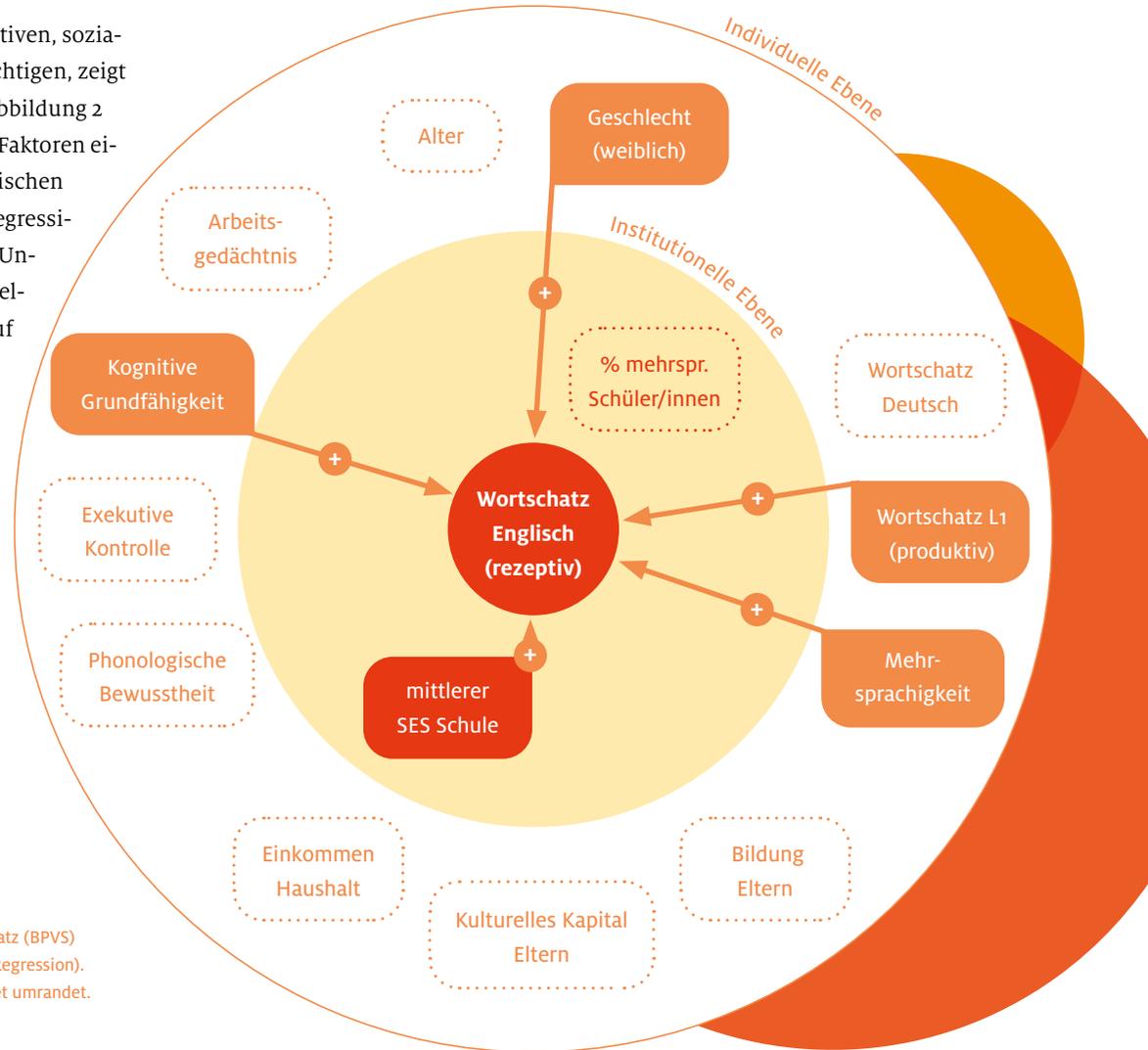


Abb. 2: Einflussfaktoren auf den englischen Wortschatz (BPVS) auf Schul- und Individualebene (gemischte lineare Regression). Statistisch nicht signifikante Faktoren sind gepunktet umrandet.

Auch für die Grammatikkompetenzen in der 4. Klasse wirkt Mehrsprachigkeit positiv, zumindest für einen Teil der mehrsprachigen Schüler/innen, auch wenn weitere Faktoren z. T. stärkere Bedeutung haben (Hopp et al., 2019).

#### 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 auch, dass eine höhere (phonologische) Sprachbewusstheit positiv auf die Grammatikkompetenzen wirkt. 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 belegt, dass Mehrsprachigkeit an sich weder eine generelle Ressource noch einen Nachteil im frühen schulischen Englischwerb 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 (2018). »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*, 23(2), S. 567 – 583.

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 (2019). »Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of proficiency in the minority and the majority language.« In: *Learning and Instruction*, 61, S. 99 – 110.

## MEG-SKoRe II

### *Sprachliche und Kognitive Ressourcen der Mehrsprachigkeit im Englischerwerb in der Grundschule*

#### **Einrichtung**

TU Braunschweig,  
Universität Mannheim

#### **Laufzeit**

November 2017 –  
Oktober 2020

#### **Leitung & Mitarbeitende**

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

#### **Projektvorstellung**

MEG-SKoRe zeigt, dass ein gut ausgebauter Wortschatz in der Erst- bzw. Herkunftssprache, eine hohe Sprachbewusstheit und ein hohes Sprachbewusstsein individuelle Erfolgsfaktoren im frühen Fremdspracherwerb 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 bei mehrsprachigen und monolingual deutschsprachigen Schüler/innen führt. Angelehnt an das Lehrwerk Playway (Becker, Gerngross, & Puchta, 2013) entwickelten wir Lerneinheiten, in denen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein, z.B. durch den Einbezug von Sprachvergleichen, gezielt thematisiert und gefördert werden (siehe Hopp et al., 2019). Diese Lerneinheiten wurden in einer didaktischen Interventionsstudie eingesetzt und mit den in MEG-SKoRe erprobten Methoden auf ihre Wirksamkeit überprüft.

#### **Wie und was wurde untersucht?**

In einer didaktischen Interventionsstudie wurden Schüler/innen der 4. Klasse für ca. 6 Monate in Interventions- und Vergleichsgruppen unterrichtet. In der Interventionsgruppe wurden in den Lerneinheiten die Herkunftssprachen der Schüler/innen sowie Sprachbewusstheitsübungen gezielt in den Englischunterricht einbezogen; in der Vergleichsgruppe fand regulärer Englischunterricht ohne explizite Berücksichtigung dieser Elemente statt. An drei Zeitpunkten (vor Beginn der didaktischen Intervention, nach deren Ende und kurz vor Schuljahresende) fanden Messungen der globalen Englischkompetenz (passiver und aktiver Wortschatz, passive Grammatikkompetenz) sowie der metalinguistischen Bewusstheit statt. Darüber hinaus wurden Daten zum Sprachstand in der L1 und L2 sowie kognitiv-soziale Kontrollfaktoren erhoben. Für diese Messungen wurden die zu MEG-SKoRe erprobten und beschriebenen Instrumente erneut eingesetzt. Zusätzlich wurden zu Beginn und zum Ende zweier mehrwöchiger Lerneinheiten direkte Effekte der didaktischen Intervention auf spezifische grammatische Phänomene

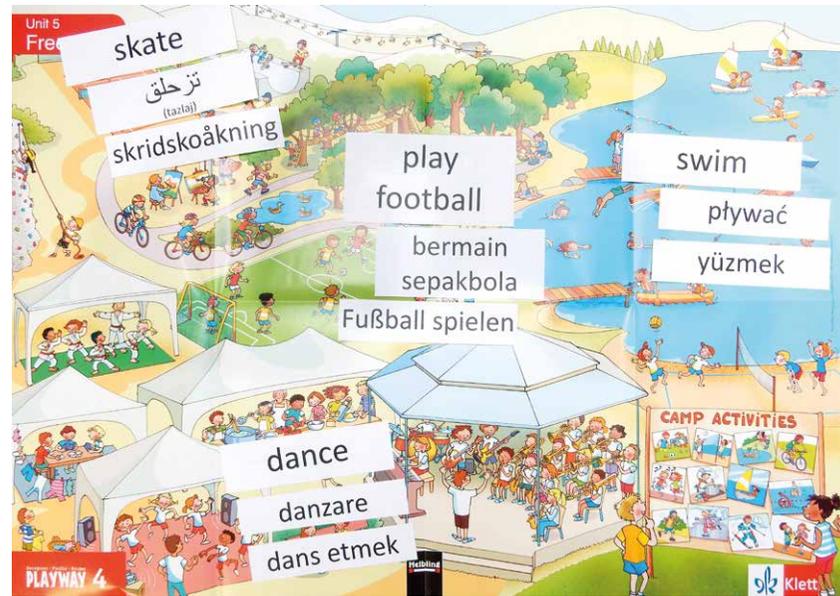
gemessen. Neben den sprachlichen Kompetenzen wurden auch die Einstellungen der Schüler/innen zum Englischunterricht untersucht. Die beschriebene didaktische Intervention sowie die zugehörigen Datenerhebungen wurden mit zwei Kohorten von vierten Klassen (Schuljahr 2018/2019 sowie 2019/2020) durchgeführt.

### Stichprobe

Insgesamt nahmen in der ersten Kohorte (Schuljahr 2018/2019) 128 Schüler/innen an 4 Regelgrundschulen in Niedersachsen an der Datenerhebung teil. In der zweiten Kohorte (Schuljahr 2019/2020) waren es 141 Schüler/innen. Über beide Kohorten waren 127 Proband/innen einsprachig und 142 mehrsprachig, wobei die Gruppe mehrsprachiger Schüler/innen sehr heterogen zusammengesetzt war. Insgesamt waren 16 verschiedene Herkunftssprachen vertreten, die häufigsten waren dabei Türkisch, Albanisch, Arabisch, Polnisch und Russisch.

### Mehrsprachigkeit in den Englischunterricht integrieren: Vorgehensweise

Das erste Ziel des Projektes war es, herauszufinden, wie Mehrsprachigkeit im Englischunterricht der Grundschule didaktisch genutzt werden kann. Wir entwickelten Aufgabenformate für die Bereiche Wortschatz, Grammatik und phonologische Bewusstheit. Mehrsprachige Wortschatzarbeit umfasste beispielsweise die Frage danach, wie neu eingeführte englische Vokabeln in anderen Sprachen heißen (»What's ... in other languages?«). Hinzu kam das Zuordnen von Wortkarten aus verschiedenen, meist in



der Klasse vorhandenen, Sprachen zu den englischen Begriffen (siehe Abb. 3). Obwohl Grammatikunterricht kein Bestandteil des Englischunterrichts in der Primarstufe ist, ließen sich hier kindgerechte Übungsformate finden und Sprachvergleiche vornehmen. So haben wir u. a. die Satzstellung anhand farbiger Karten in mehreren Sprachen mit den Schüler/innen illustriert und besprochen (siehe Abb. 4). Zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wurden Reime und Anlaute expliziter in den Unterricht einbezogen. Hierzu wurde beispielsweise eine Bildkarte gezeigt (»school«), aber der abgebildete Begriff mit manipuliertem Anlaut von der Lehrkraft genannt (»Is this the moo!?« – »No, it's the school!«). Flankiert wurden diese Aufgaben und Übungen von ritualisierten Formaten wie dem Singen eines mehr-

Abb. 3: Aufgabenbeispiel – Neue Vokabeln werden in mehreren Sprachen mittels eines Posters eingeführt. Quelle: G. Gerngross, H. Puchta, C. Becker (2013). »Playway 4.« Rum / Innsbruck, Stuttgart: Helbling; Klett.

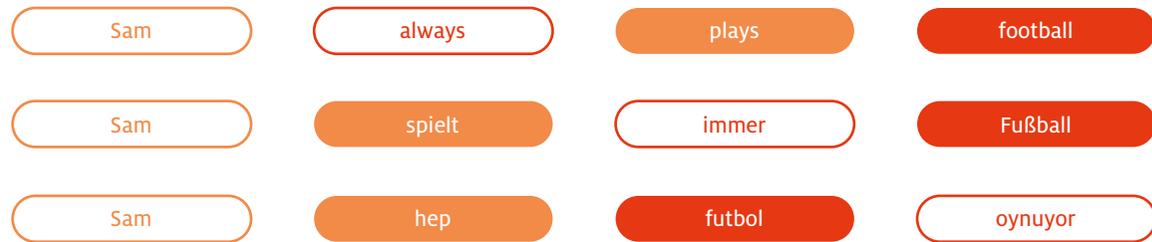


Abb. 4: Aufgabenbeispiel – Schüler/innen erhalten Legosteine in verschiedenen Farben und ordnen die Satzglieder in verschiedenen Sprachen.

sprachigen Liedes zu Beginn der Englischstunde oder der Begrüßung in einer anderen Sprache. Insgesamt waren so ca. 20 % des Englischunterrichts dem Vergleich des Englischen mit anderen Sprachen gewidmet. Die Erfahrungen aus zwei Schuljahren mehrsprachigkeitssensiblen Englischunterricht in insgesamt vier Interventionsgruppen (sowie vier Vergleichsgruppen) zeigen, dass eine systematische und planvolle Integration von Mehrsprachigkeit in den Englischunterricht der Grundschule möglich ist und bei den Schüler/innen gut ankommt.

### Erste Ergebnisse

#### Gruppenvergleiche

Das zweite Ziel des Projektes war es, die didaktische Intervention auf ihre Effekte hin zu erforschen. Erste Analysen der allgemeinen sprachlichen Tests zeigen, dass es keine Unterschiede zwischen der Interventions- und Vergleichsgruppe in der Entwicklung von Englischkompetenzen gibt (Abb. 5). Das bedeutet, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit und der Fokus auf Sprachbewusstheit keinen Einfluss auf die globalen Englischkompetenzen der Schüler/innen

haben. Schaut man sich jedoch die Ergebnisse einzelner spezifischer sprachlicher Phänomene an, lässt sich ein stärkerer Zuwachs bei der Interventionsgruppe erkennen. Dies deutet darauf hin, dass der Einbezug von anderen Sprachen den Schüler/innen für bestimmte sprachliche Phänomene, die sich zwischen Englisch und anderen Sprachen unterscheiden, eine Hilfe beim Erwerb des Englischen sein kann. Insgesamt belegen die Gruppenvergleiche aber auch, dass die Schüler/innen in der Interventionsgruppe keine Nachteile gegenüber denjenigen in der Vergleichsgruppe haben und sich die Englischkompetenzen parallel entwickeln (Abb. 5). Angesichts des Zeitaufwandes, den die mehrsprachigen Unterrichtseinheiten bedeuteten, heißt das, dass der Einbezug anderer Sprachen nicht zu Lasten des Fremdsprachenlernens geht.

#### Einstellungen der Schüler/innen

Nach Abschluss der didaktischen Intervention wurden die Schüler/innen aus der Interventionsgruppe zu ihren Unterrichtseindrücken befragt. Thematisiert wurde dabei beispielsweise, welche Änderun-

gen die Lernenden während der Intervention wahrgenommen haben, wie sie es fanden, dass andere Sprachen in den Englischunterricht einbezogen wurden und welche Übungen und Aufgabenformate ihnen gefallen haben. Die Ergebnisse aus Interviews mit 67 Schüler/innen zeigen, dass die Mehrheit der Lernenden dem sprachvergleichenden Arbeiten positiv gegenübersteht. Die Lernenden schätzen vor allem die Möglichkeit, einen Einblick in andere Sprachen bekommen zu können, insbesondere in die Sprachen ihrer Klassenkamerad/innen (1).

1. »Ähm, eigentlich schon cool, weil andere, zum Beispiel [Name], kann Arabisch und dann können wir auch ein bisschen von den anderen Sprachen lernen und das ist dann auch cool ... anstatt nur Englisch.«

Darüber hinaus sehen einige Schüler/innen lernerleichternde Effekte in der Öffnung des Englischunterrichts für mehrere Sprachen (2a&b):

- 2a. »Ähm weil falls, falls es ähm in anderen Sprachen Wörter gibt, die klingen so ähnlich ungefähr, dann und wenn ich das mal nicht auf Englisch weiß und ich das noch auf den anderen Sprachen weiß, dann könnte ich das ja vielleicht so einsetzen.«

- b. »Mhm, da gab es halt auch so zwei [Wörter] in anderen Sprachen, aber genauso ausgesprochen wie im Englischen, konnte ich mir das auch immer besser merken.«

Gleichwohl äußern sich einige Lernende durchaus kritisch. Sie sehen keinen Platz für andere Sprachen im Englischunterricht und fühlen sich durch Sprachvergleiche eher verwirrt (3a&b):

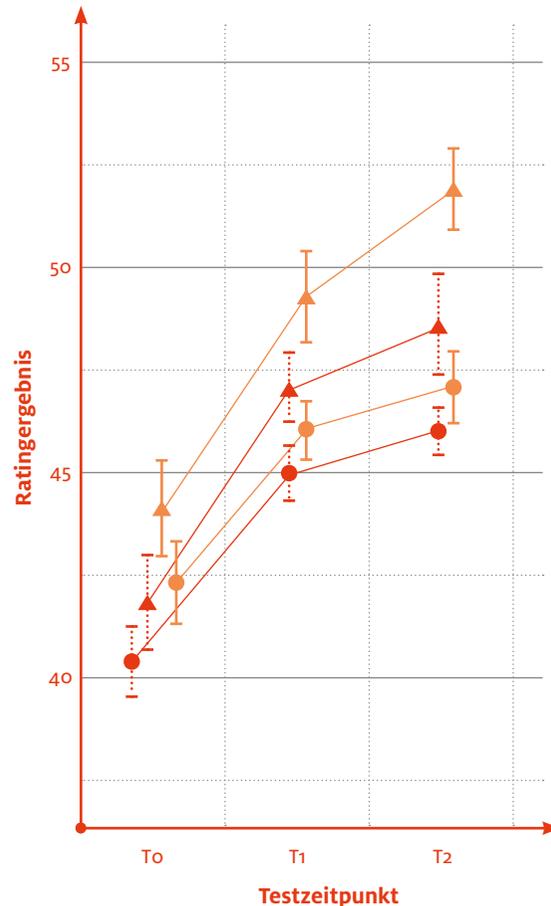


Abb. 5: Entwicklung der Interventions- und Vergleichsgruppe im Englischen Wortschatz (BPVS) und der Englischen Grammatik (TROG) über die drei Testzeitpunkte.

- 3 a.** »Ähm nicht so gut, weil ähm ich möchte eigentlich immer nur bei einer Sache bleiben und diese Sprache auch lernen.«
- b.** »Weil da noch die anderen Sprachen waren und dann bin ich durcheinander gekommen.«

Es zeigt sich, dass der Einsatz von mehrsprachigkeitsdidaktischen Elementen nicht von allen Schüler/innen als vorteilhaft wahrgenommen wird. Es ist also wichtig, die Ziele der Integration mehrsprachiger Elemente in den Fremdsprachenunterricht für die Schüler/innen transparenter zu machen und Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit auf die jeweiligen Gruppen und Schüler/innen abzustimmen.

#### **Was bedeutet das für die Praxis?**

Das Projekt lotet das Potenzial mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterrichts objektiv aus und gibt konkrete Hinweise zur Unterrichtsentwicklung und -gestaltung. Die Ergebnisse zeigen, dass mit einfachen Übungen die Herkunftssprachen der Schüler/innen in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Dafür muss man als Lehrkraft keine Kenntnisse in den jeweiligen Herkunftssprachen haben. Auf freiwilliger Basis steuern die Schüler/innen Beispiele bei und können somit in ihrer mehrsprachigen Identitätsentwicklung gestärkt werden. Darüber hinaus lernen die anderen Schüler/innen etwas über die Sprachen ihrer Mitschüler/innen und alle erleben somit den wertschätzenden Umgang mit Sprachenvielfalt. Zentral ist, alle Lernenden zum Experimentieren mit Sprache einzuladen.

Als Majoritätssprache ist das Deutsche dabei eine mögliche Option, auf die zurückgegriffen werden kann; es bekommt jedoch keinen Sonderstatus. Es hat sich gezeigt, dass die meisten Schüler/innen gerne mit Sprache experimentieren und dass ihnen Sprachvergleiche Freude bereiten. Da Ausblicke auf andere Sprachen aber auch irritierend auf einige Lernenden wirken können, ist es wichtig, dass die Aktivitäten und Aufgaben von der Lehrkraft gut begleitet werden. Ebenso wie die Schüler/innen müssen sich auch Lehrkräfte für ein sprachenvergleichendes Arbeiten öffnen und die Begeisterung am Umgang mit Sprache(n) selbst vorleben. Um Lehrkräfte zu unterstützen, entwickelt das Projekt didaktische Konzepte und konkrete Unterrichtsmaterialien für den mehrsprachigkeitssensiblen Fremdsprachenunterricht. Diese didaktischen Materialien werden annotiert, und es ist geplant, sie auf der Website [www.playway.de](http://www.playway.de) interessierten Lehrkräften ohne Registrierung und kostenlos zugänglich zu machen.



### Publikationen aus dem Projekt

H. HOPP, J. JAKISCH, S. STURM, C. BECKER, & D. THOMA (2019)

»Integrating multilingualism into the early foreign language classroom: Empirical and teaching perspectives.« In: *International Multilingual Research Journal*, 31(1), S. 1–17.

J. JAKISCH & S. STURM (2019). »Do you know this word in another

language?: Mehrsprachigkeit im Englischunterricht der Grundschule nutzen.« In: *Grundschule Englisch*, 69(4), S. 30–33.

H. HOPP, J. JAKISCH (erscheint). »Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht.« In: I. GOGOLIN, A. HANSEN, S. MCMONAGLE & D. RAUCH (Eds.) *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

J. JAKISCH (erscheint). »Mehrsprachigkeit von Anfang an – Förderung plurilingueller Kompetenzen im Englischunterricht.« In: J. QUETZ & K. VOGT (Eds.) *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt a. M.: Lang.

# Mehrschriftlichkeit

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

### Einrichtung

LMU München

### Laufzeit

Oktober 2013 –  
September 2016

### Leitung & Mitarbeitende

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

### Projektvorstellung

Das Projekt hatte zum Ziel, die Wechselwirkungen von schriftsprachlicher Kompetenz in Erst- und Zweitsprache bei bilingualen Schüler/innen des 9. und 10. Schuljahres mit Türkisch, Italienisch und Griechisch als Herkunftssprache zu untersuchen. Dabei sollten die Einflüsse außersprachlicher Faktoren (z. B. Einstellung zur Sprache, literale Praktiken, Sprachgebrauch etc.) und des metasprachlichen Bewusstseins<sup>1</sup> auf die Textkompetenz in beiden Sprachen beleuchtet werden. Hierzu wurden die folgenden Hypothesen überprüft:

- Es besteht eine Wechselwirkung zwischen der Textkompetenz in der Erstsprache (L 1) und der Zweitsprache (L 2): Eine hohe Textkompetenz in der L 1 bedingt eine hohe Textkompetenz in der L 2
- Außersprachliche Faktoren und metasprachliches Bewusstsein beeinflussen die Textkompetenz in der L 1 und L 2

### Wie und was wurde untersucht?

Um die Textkompetenz und das metasprachliche Bewusstsein zu testen sowie außersprachliche Faktoren zu eruieren, wurden verschiedene Erhebungsinstrumente entwickelt.

### Textvorlagen

Es wurden Aufgaben konzipiert, die narrative und argumentative Texte elizitieren sollten. Für die narrativen Texte wurden jeweils unterschiedliche Bildimpulse in L 1 und L 2 ausgewählt, für die argumentativen Texte wurden Aufgaben in Form eines argumentativen Briefes erstellt: in der L 1 zum Thema »Fremdsprachenverbot auf dem Schulhof« und in der L 2 zum Thema »Handyverbot am gesamten Schulgelände«. Die Aufgaben wurden im Abstand von vier Wochen in L 1 und L 2 erhoben.

<sup>1</sup> In unserem Ansatz zum metasprachlichen Bewusstsein konzentrieren wir uns auf sprachliche Aspekte und schließen die Ebene der Kognition und Performanz mit ein (vgl. James & Garrett 1991). Auf der kognitiven Ebene betrifft das das Wissen über Grammatik, Regeln und Sprachfunktionen und auf der Performanzebene die Verwendung der Sprache/Sprachgebrauch, Kommunikationsstrategien und die Tätigkeit des Sprechens über Sprache (Fehling 2006: 86).

## Language Awareness Test (LAT)

Auf 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 L 1 und L 2 erfassen kann. Damit sollten auf der pragmatischen Ebene die Registerkompetenz und Adressatenorientierung und auf der semantischen Ebene der Gebrauch von Synonymen und Passepartout-Wörtern festgestellt werden. Auf der textuellen Ebene sollte das Wissen über Textordnungsmuster bzw. die Kohärenz und Kohäsion eines Textes erfasst werden.

## Sprachbiographische Schülerinterviews in L1 und L2

Zur Überprüfung des Einflusses außersprachlicher Faktoren auf die Textkompetenz dienen Interviews in L 1 und L 2, die u. a. Fragen nach Spracheinstellungen und Sprachgebrauch (mündlich und schriftlich) enthielten. Ziel der Interviews in beiden Sprachen war es einerseits, die Kompetenzniveaus der Schüler/innen zu interpretieren, und andererseits 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.

Mehrsprachlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren DE



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

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

Mehrsprachlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren DE



**Aufgabenstellung:**  
Schreibe eine Geschichte über dieses Bild. Berichte aus Sicht einer der Personen, die du auf diesem Bild sehen kannst.  
Überlege dir, wie es zu dieser Situation gekommen sein könnte:

- Wer sind die Personen?
- Was ist passiert?
- Wie geht es weiter?
- ...

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

Mehrsprachlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren L1



**Άσκηση:**  
Ο Διευθυντής / Η Διευθύντρια του σχολείου σου σκέφτεται να εισάγει την απαγόρευση των έξωγλωσσικών στο περιβάλλον του σχολείου. Γράψε του / της ένα γράμμα, στο οποίο παρηγορείς θέση σε αυτό το θέμα. Αρκετά λόγια της άποψής σου!

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

**Görev:**  
Okul müdüreniz yada okul müdürünüz, ders aralığında, okul bahçesinde Almanca'dan başka bir dil konuşulmasını yasaklamayı planlıyor. Okul müdürüne yada okul müdüresine bu konuda fikirlerinizi açıklayan bir mektup yazın.

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

Mehrsprachlichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren L1



**Άσκηση:**  
Γράψε μια ιστορία να 'αυτίς την ταξίδια. Αφήνησου την από την αμπελιά γωνία ενός ατόπιου και παρηγορείς όλα όσα βιώνεις.

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

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

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

### Übersicht über die erhobenen Daten

Im Rahmen des Projektes wurden insgesamt 206 Proband/innen erreicht und die folgenden Daten erhoben und ausgewertet (s. Tab. 1).

Sprachgruppe	Proband/ innenzahl	Argumentative Texte L1/L2	Narrative Tex- te L1/L2	LAT	Interviews L1/L2	Eltern- interviews
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

Tab. 1: Übersicht über die im Projekt erhobenen Daten

### Auswertung

#### Entwicklung eines Textanalyserasters

Für die Beurteilung der Textkompetenz in den jeweiligen Sprachen wurde ein Modell entwickelt, mit dem es möglich ist, die Textkompetenz global zu erfassen. Dabei wurden 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 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 Werte auf der semantischen, pragmatischen und textuellen Ebene in der L1 und L2 sowie der Gesamtwert des LAT-Tests.

### Auswertung der sprachbiographischen Daten

Anhand der Sprecheraussagen in den sprachbiographischen Interviews wurden Sprachgebrauchsprofile erstellt, die die Unterschiede zwischen den Schüler/innen aufzeigen. Aus den Profilen wurden Kategorien extrapoliert, die mit Hilfe der freien Programmiersprache für statistisches Rechnen und statistische Grafiken R nach dem generalisierten linearen gemischten Modell statistisch ausgewertet wurden.

### Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die Proband/innen der drei Sprachgruppen bei den argumentativen Texten in der L2 (Deutsch) ein höheres Niveau als in der L1 erzielen. Die argumentativen Texte in der L1 weichen auf der Ebene der Textstruktur (Makrostruktur) 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 Herkunftssprache aufweisen, auch eine ebenso hohe Kompetenz im Deutschen vorliegt. Damit kann bestätigt werden, dass die Förderung der Herkunftssprache die Kompetenz im Deutschen nicht negativ beeinflusst. Die Ergebnisse weisen weiter auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen metasprachlichem Bewusstsein und den Textkompetenzen hin. Dennoch zeigen auch Schüler/innen mit einer geringen Textkompetenz in der L1, dass sie sich der notwendigen Komponenten eines Textes (z.B. Textkohäsion und -kohärenz) auch in dieser Sprache 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. Die Korrelationsanalyse der außersprachlichen Faktoren weist darauf hin, dass der muttersprachliche Unterricht erst bei einer Dauer von sieben Jahren einen positiven Einfluss auf die Textkompetenz in der Herkunftssprache ausübt. Dies könnte aber auch mit anderen Faktoren wie z.B. der Gestaltung des Unterrichts (v. a. wenn er außerhalb des Regelunterrichts stattfindet) zusammenhängen, wie Lehrerbefragungen und Stellungnahmen der Schüler/innen in den sprachbiographischen Interviews bestätigen. Insgesamt lässt sich zeigen, dass Unterricht in der Herkunftssprache (auch in Programmen, in denen die L1 Sprache des Unterrichts ist) keinen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Schreibfähigkeiten in der L2 hat. Es zeigte sich auch, dass den höchsten positiven Einfluss auf die Textkompetenz (in L1 und L2) das Lesen von Büchern und das Schreiben komplexerer Texttypen (Essays, Tagebücher, Geschichten) ausübt.

### Was bedeutet das für die Praxis?

- Die Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern muss in beiden Sprachen erfolgen.
- Bei der Förderung der L 1 leidet die L 2 nicht, sondern wird im Gegenteil gestärkt.
- Die Förderung des metasprachlichen Bewusstseins, d.h. ein differenziertes Wissen über sprachliche Strukturen und Sprachgebrauchsregeln, sollte im Unterricht stärker berücksichtigt werden.

- Zur mehrsprachigen Förderung gehört auch der Erwerb von Schriftlichkeit (Literalität). Es sollte ein Konzept entwickelt werden, z.B. im Sinne einer kontrastiven Sprachdidaktik, in dem die unterschiedlichen Textmuster und rhetorisch-stilistische Unterschiede in den jeweiligen Sprachen gegenübergestellt werden.

### Publikationen aus dem Projekt

T. WOERFEL, N. KOCH, S. Y. WOERFEL & C. M. RIEHL (2014) »Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren.« In: *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 43 / 174, S. 44 – 65.

Y. WOERFEL, S. Y. WOERFEL & C. 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*. Berlin: de Gruyter, S. 304 – 336.

C. M. RIEHL, S. Y. WOERFEL, T. BARBERIO & E. TASIPOULOU (2018) »Mehrschriftlichkeit. Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren« In: B. BREHMER UND G. MEHLHORN (Hrsg.) *Potentiale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Narr: Stauffenburg, S. 93 – 116.

T. BARBERIO (2019) »Schreiben in zwei Sprachen: Argumentative und narrative Texte bilingualer italienisch-deutscher Schülerinnen und Schüler.« Dissertation: Ludwig-Maximilians-Universität, München.

T. BARBERIO (2020) »Sprachkontaktphänomene bilingualer italienisch-deutscher Schüler am Beispiel argumentativer Texte.« In: H. P., NOEL AZIZ HANNA, B. SONNENHAUSER, C. TRAUTMANN UND D. HOLL (Hrsg.) *Diskussionsforum Linguistik in Bayern: Mehrsprachigkeit und Variation*, 7, S. 1 – 25.

C. M. RIEHL (demn.) »Multiliteracy. The interdependence of L1 and L2 and extra-linguistic factors.« In: *The Heritage Language Journal*.

## MEZ

### *Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf*

#### **Einrichtung**

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,  
Dr. Hanne Brandt, Tetyana  
Dittmers, Nora Dünkel,  
Julia Heimler, Sharareh  
Rahbari, Dr. Birger Schnoor,  
Sevda Topal, Dr. Irina Usa-  
nova

#### **Projektvorstellung**

Das Projekt entstand aus dem Interesse an der Frage, ob sich mehrsprachiges Aufwachsen hemmend oder förderlich auf schulischen Erfolg auswirkt. 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 (Gogolin 2019). Das MEZ-Projekt verfolgte das Ziel, grundlegendes Wissen über die Sprachentwicklung von mehrsprachigen Schüler/innen zusammenzutragen, die in Bildungsgängen der Sekundarstufe unterrichtet werden. Einbezogen wurden Lesefähigkeiten und Fähigkeiten zur Produktion schriftsprachlicher Texte, was ein Urteil über die bildungsrelevanten Kompetenzen über die üblicherweise gemessenen rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten (Lesefähigkeit) hinaus ermöglicht. Zudem wurden neben den Fähigkeiten im Deutschen die Fähigkeiten in den Herkunftssprachen Russisch und Türkisch sowie in der ersten Fremdsprache Englisch berücksichtigt. Ferner wurden bei Schüler/innen in entsprechenden Bildungsgängen auch Fähigkeiten in

den zweiten Fremdsprachen Französisch und Russisch gemessen. Dieser Zugang erlaubt es, die Komposition der sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen sowie mögliche wechselseitige Einflüsse zu ermitteln. Damit werden völlig neue Grundlagen dafür zur Verfügung gestellt, Sprachbildung in sprachlich heterogen zusammengesetzten Lerngruppen zu gestalten. Es geht dabei insbesondere um die Möglichkeiten der Nutzung bereits vorhandener sprachlicher Fähigkeiten für das weitere sprachliche Lernen.

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

#### **Wie und was wurde untersucht?**

In der Studie MEZ wurden zwei parallele Startkohorten der Klassenstufen 7 und 9 in insgesamt vier Erhebungen (2016 bis 2018) bis zum Ende der 9. bzw.

II. Klassenstufe begleitet. Teilnehmer/innen sind Schüler/innen mit russischer und türkischer Herkunftssprache sowie eine ausschließlich deutschsprachig aufgewachsene Vergleichsgruppe. Untersucht wurde 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 wurden 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 wurden jeweils an zwei Schultagen mit Papier und Stift an den Schulen durchgeführt. Zudem fand eine einmalige Online- bzw. Telefonbefragung derjenigen Schüler/innen statt, die das allgemeinbildende Schulsystem während der Studienlaufzeit verlassen haben.

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

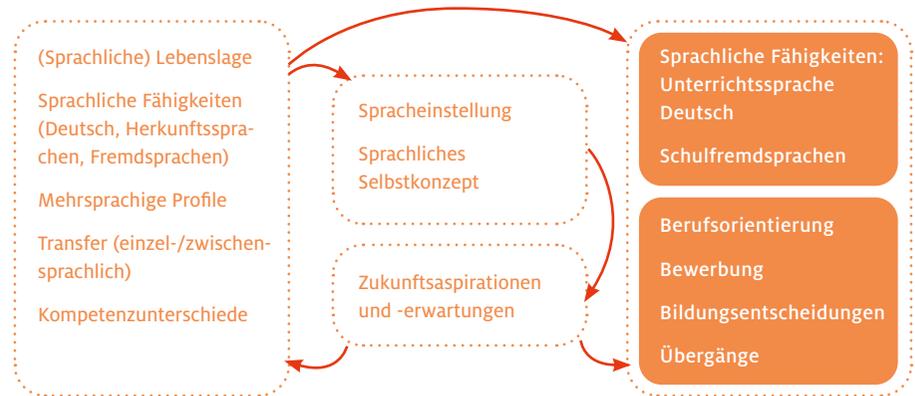


Abbildung: Modell der MEZ Studie

der Schülerschaft, das Angebot von Schulprogrammen). Untersucht wurde zudem die soziale Einbindung in Gruppen Gleichaltriger. Dabei ging es um die Einbindung in soziale Netzwerke als potenzieller Einflussgröße auf die sprachliche und schulische Entwicklung.

Ergänzend fanden 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 lag bei dieser Teilstudie auf der gesprochenen Sprache (insbes. Realisierung von Einzellaute 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 sprachbiogra-

fisches Interview durchgeführt. Einen Mehrwert im Vergleich zu bereits vorliegenden linguistischen Studien bietet das so entstandene Korpus vor allem, weil Vergleichsdaten in allen Sprachen der Schüler/innen erhoben wurden. Ferner entstand 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 theoretisch gegebenen Vorteils deutsch-türkischer Schüler/innen beim Erwerb der französischen Intonation. Die Verknüpfung sprachwissenschaftlicher, biografischer und motivationaler Informationen erlaubt Rückschlüsse auf die Interaktion der unterschiedlichen Sprachen im Rahmen mehrsprachiger Erwerbsprozesse.

In der MEZ-Studie konnte überaus reichhaltiges Datenmaterial gewonnen werden, das über die Datenbestände vergleichbarer Large-Scale-Surveys zum Thema Mehrsprachigkeit deutlich hinausgeht und der wissenschaftlichen Gemeinschaft zur Nach- und Nebennutzung zur Verfügung gestellt werden wird.

### Ergebnisse

Bis Ende 2018 wurden alle 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, Messzeitpunkt 3 im Frühsommer 2017 und Messzeitpunkt 4 im Frühsommer 2018 statt. Die MEZ-Stichprobe wurde nach dem ersten Messzeit-

punkt von ca. 1800 auf ca. 2000 Schüler/innen an insgesamt 75 Schulen aufgestockt. Alle MEZ-Schüler/innen lernten in der Schule Englisch, ca. 850 von ihnen zusätzlich Französisch, 70 zusätzlich Russisch als zweite Fremdsprache. 943 Schüler und Schülerinnen befanden sich in einem gymnasialen Bildungsgang. Etwa 55 Prozent der MEZ-Schüler/innen sind monolingual deutschsprachig aufgewachsen, rund 29 Prozent hatten einen deutsch-türkischen und etwa 17 Prozent einen deutsch-russischen Sprachhintergrund.

Genaue Auskunft über das MEZ-Untersuchungsdesign, den Verlauf der Datenerhebung und technische Details zu Themen, wie z.B. zu Stichprobenselektivität und Messinvarianz, geben die Methodenberichte des IEA Hamburg und MEZ-Arbeitspapiere. Diese sind auf der Website des Projekts [www.mez.uni-hamburg.de](http://www.mez.uni-hamburg.de) verfügbar.

Das längsschnittliche Untersuchungsdesign von MEZ machte es unumgänglich, dass die Kerneergebnisse des Projekts erst nach Abschluss aller Erhebungswellen erarbeitet werden können. Die auf den MEZ-Daten beruhenden Auswertungen und Publikationen sind deshalb erst zum Teil abgeschlossen.

Etliche Ergebnisse liegen jedoch im Frühjahr 2020 bereits schon vor. Aus ihnen ergeben sich folgende Hinweise:

- Die Unterrichtssprache Deutsch stellte sich in unserer Stichprobe bei *allen* Schüler/innen als dominante Sprache heraus. Ein erheblicher Anteil der lebensweltlich Mehrsprachigen erweist sich aber als fähig, schriftsprachliche Aufgaben (Lesen und Schreiben) auch in ihrer Herkunftssprache zu

lösen. Zudem gibt es Hinweise auf positive Wechselwirkungen zwischen den Sprachen.

- Analysen zur sprachlichen Selbsteinschätzung zeigen, dass alle Schüler/innen ihre Fähigkeiten im Deutschen als am stärksten einschätzen, gefolgt von der Fremdsprache Englisch. Dies gilt für Teilnehmende mit und ohne Migrationshintergrund. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund schätzen ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten geringer ein als die Fähigkeiten in Deutsch und Englisch. Auch bezüglich einzelner sprachlicher Teilfähigkeiten schätzten sich die Proband/innen unterschiedlich stark ein. Über alle Sprachen hinweg halten sie ihre mündlichen Fähigkeiten für höher als ihre Fähigkeiten im Schriftlichen (Dünel et al. 2018). Dies spricht für eine recht realistische Selbsteinschätzung, denn es deckt sich gutenteils mit den gemessenen Daten.
- Die Befürchtung, dass der Ausbau von Fähigkeiten in der Herkunftssprache die Möglichkeiten zum Erwerb der schul-/unterrichtssprachlichen Fähigkeiten beeinträchtigt (Hopf 2005; Esser 2006), lässt sich anhand unserer Daten nicht untermauern: Es zeigt sich, dass diejenigen deutsch-türkisch- und deutsch-russischsprachigen Jugendlichen, die das Schreiben in ihrer Herkunftssprache besser beherrschen, sowohl im Deutschen als auch im Englischen durchweg bessere Leistungen in unseren Tests erzielen als ihre Mitschüler/innen mit schlechteren Schreibfähigkeiten in der Herkunftssprache (Dünel et al. 2018). Für die Einschätzung dieses Ergebnisses ist bemerkenswert, dass die Schüler/innen unserer Stichprobe ihren Bildungs-

gang im Regelsystem durchlaufen. Es kann sich daher bei diesem Ergebnis nicht um den Effekt von besonders sprachaufmerksamen oder gar Bilingualität explizit unterstützendem Unterricht handeln. Dennoch zeigen sich hier Tendenzen, wie sie – noch deutlicher – in besonderen Schulmodellen, z.B. dem Modell Staatliche Europaschule Berlin, erzielt werden (Möller et al. 2017).

- Die Schreibfähigkeiten im Deutschen entwickeln sich unter dem Einfluss von Leseaktivitäten auch in späteren Lernphasen (geprüft bis dato Wortschatz und die Verknüpfung von Sätzen) dynamisch weiter. Dies gilt für alle untersuchten Sprachgruppen. Hieraus ergeben sich Anknüpfungspunkte für pädagogische Programme einer koordinierten Lese- und Schreibförderung auch im höheren Schulalter (Klinger et al. 2019).
- Die Konzentration auf das Leseverständnis als einziges für allgemeingültig angenommenes Maß für bildungsbezogene *Sprachfähigkeit* ist nach unseren Ergebnissen nicht angemessen: Die beiden Kompetenzen Lesen und Schreiben hängen zwar zusammen, aber mit Blick auf bildungsrelevante sprachliche Entwicklung steht Leseverständnis nicht *pars pro toto*. Unsere Daten zeigen, dass Lese- und Schreibfähigkeiten nur teilweise unmittelbar zusammenhängen und zudem nicht in gleicher Weise von sozialer Herkunft und persönlichen Merkmalen geprägt sind (Klinger et al. 2019).
- Das Verfügen über Schrift in der Herkunftssprache ist eine Voraussetzung dafür, das sprachliche Potenzial, das die Lernenden in ihrer familialen Umwelt erwerben, in ein öffentlich anerkanntes

und nutzbares Kapital zu transferieren (Bialystok 2014). Mündliche Fähigkeiten in der Herkunftssprache bilden dafür zwar eine wesentliche Voraussetzung, reichen jedoch nicht aus. In unseren Daten zeigt sich, dass sowohl die deutsch-türkischen als auch die deutsch-russischen Schüler/innen in ihren Herkunftssprachen ein geringeres Leseverständnis und geringere Schreibfähigkeiten als im Deutschen aufweisen. Lebensweltlich mehrsprachige Schüler/innen, die keine auf Literalität gerichtete Ausbildung ihrer Herkunftssprache(n) wahrnehmen können, wird es schwerlich möglich sein, ihr sprachliches Potenzial als kulturelle, soziale und wirtschaftliche Ressource optimal und nachhaltig auszuschöpfen (Dittmers et al. 2018).

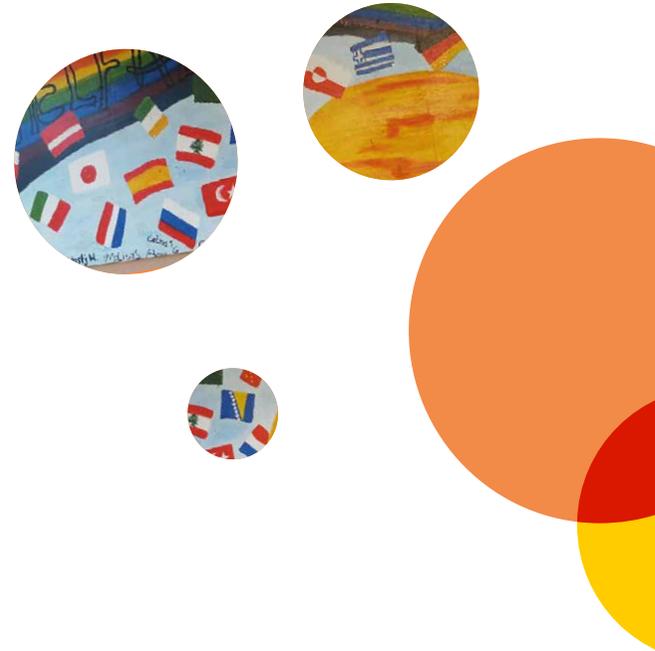
- Nach dem vorliegenden sprachwissenschaftlichen Forschungsstand war davon auszugehen, dass mehrsprachige Lernende mit Russisch und Türkisch als Herkunftssprachen (nach Sprachen unterschiedliche) Vorteile bei der Aussprache von Fremdsprachen besitzen. Die Grundlage dafür sind lautliche Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. In unseren Daten zeigt sich indessen, dass sich die Vorteile offenbar nicht ‚automatisch‘ aufgrund der sprachlichen Herkunft einstellen. Auch in Bezug auf die Aussprache der Herkunftssprache weisen deutsch-russische Studienteilnehmende deutliche Abweichungen von Normerwartungen auf. Somit ist auch in diesem sprachlichen Bereich eine Unterstützung durch den Unterricht notwendig, damit die Lernenden ihr mitgebrachtes Potenzial besser entfalten können.

- Wie zu erwarten, messen sowohl monolingual als auch mehrsprachig lebende Schüler/innen ihren Englischkenntnissen eine erhebliche Arbeitsmarktrelevanz bei. Unerwartet ist das Ergebnis, dass lebensweltlich Mehrsprachige die Verwertbarkeit von Englischkenntnissen höher einschätzen als monolingual lebende Schüler/innen. Unsere weiteren Analysen werden zeigen, worin Gründe für dieses Ergebnis liegen (Lagemann et al. 2017).
- Ein weiteres für die berufliche Orientierung relevantes Ergebnis ist, dass von allen Schüler/innen die mündlichen Englischkenntnisse für wichtiger gehalten werden als schriftliche. Dieses Resultat deutet auf eine Lücke in berufsorientierenden Maßnahmen hin, denn nach Studien zur tatsächlichen Nachfrage auf Arbeitgeberseite wird den Englischkenntnissen insbesondere dann ein Distinktionsgewinn beigemessen, wenn auch ausgebaute schriftsprachliche Kenntnisse vorhanden sind (Lagemann et al. 2017).

### **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 wurden einerseits Grundlagen erarbeitet, auf die sich Entwicklungen für schulisches Handeln stützen können, und andererseits Anhaltspunkte für die Beratung von und Kooperation mit Eltern und den Schüler/innen selbst – nicht zuletzt mit Blick auf den Übergang in einen Beruf. 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 zwischen Sprachen könnten systematisch für das Lehren und Lernen genutzt werden. Die Daten der Studie geben darüber Auskunft, 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 gefördert 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.



**Alle Publikationen aus dem Projekt finden Sie unter:**

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

## MEZ-2

### *Mehrsprachigkeit an der Schwelle zum Beruf*

#### **Einrichtung**

Universität Hamburg

#### **Laufzeit**

Oktober 2019 –

Februar 2022

#### **Leitung & Mitarbeitende**

Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Ingrid

Gogolin, Nora Dünkel,

Thorsten Klinger, Dr. Birger

Schnoor, Dr. Irina Usanova

#### **Projektvorstellung**

Die Untersuchung MEZ-2 soll im Anschluss an MEZ Informationen über die Phase der Vorbereitung auf bzw. Einmündung in den Beruf erbringen und damit erstmalig empirisch untermauertes Wissen über Zusammenhänge zwischen sprachlicher, insbesondere mehrsprachiger Entwicklung und den ersten Schritten in die berufliche Integration von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund generieren. Die leitenden Themen des Vorhabens sind:

- Sprachentwicklung an der Schwelle zum Beruf,
- Entwicklung berufsbildungs- und arbeitsmarkt-relevanter sprachlicher Kenntnisse,
- Entwicklung sprachlicher Orientierungen und Strategien unter dem Eindruck praktischer Übergangserfahrungen in den Beruf.

Im Zentrum des Interesses stehen Erkenntnisse, die die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten in Richtung auf berufliche bzw. akademische Fachsprachlichkeit betreffen. Die Ergebnisse bieten Anknüpfungspunkte für die Optimierung von Beratungs- und Informationsangeboten am Übergang in

den Beruf. Ferner werden Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Übergang vom Schulleben in die Qualifizierung für einen Beruf aufgezeigt. Besonderes Interesse gilt hier bei der Identifizierung von – insbesondere sprachlichen – Voraussetzungen und Orientierungen für eine erfolgreiche Bewältigung ungünstiger Lebensumstände, also von Maßnahmen, Strategien oder Praktiken, die geeignet sind, benachteiligende Effekte der Herkunft von Schüler/innen aus bildungsfernen Familien abzuschwächen. Ergänzt wird die Untersuchung um vertiefende Fragen zu Einflüssen des Gebrauchs digitaler Medien auf die (schrift-)sprachliche Praxis der Jugendlichen.

#### **Wie und was wurde untersucht?**

Die Anschlussuntersuchung bietet die Chance, bereits in MEZ untersuchte Fähigkeiten, Merkmale und Einstellungen der Teilnehmenden in ihrer Entwicklung weiterzuverfolgen. Darüber hinaus können auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse und aufgrund der geänderten biografischen Situation der Teilnehmenden neue Aspekte berücksichtigt werden, die die Beziehungen zwischen sprachlichen, insbesondere

mehrsprachigen Fähigkeiten und dem auf berufliche Einmündung orientierten Bildungsverlauf freilegen. Insgesamt hatten sich noch während der MEZ-Studie 1.127 Schüler/innen zu einer weiteren Teilnahme an Erhebungen bereiterklärt. Da die Teilnehmenden überwiegend nicht mehr im Schulkontext angetroffen werden können, erfolgt die Datenerhebung in MEZ-2 in individualisierter Form in einem gemischten Erhebungsdesign (Multi-Mode-Survey) aus onlinebasierten und postalischen Erhebungsverfahren.

Die Datenerhebung von MEZ-2 findet an zwei Messzeitpunkten im Abstand von etwa einem Jahr statt. Die erste Untersuchungswelle wurde von März bis April 2020 in Kooperation mit der IEA Hamburg durchgeführt. Die Proband/innen werden jeweils in einer Online-Testsitzung computergestützt durch die Sprachtests und Fragebogen geführt, während Fragebogendaten und Daten der rezeptiven Sprachtests direkt online erfasst werden. Allerdings lassen sich die produktiven Sprachtests (MEZ-Schreibaufgaben) nicht vollständig in ein online-basiertes Verfahren überführen: Hier werden lediglich die Aufgabenstellung und Bilderimpulse mit Zeitbegrenzung über das Online-Testmodul administriert, die Texte werden im klassischen *paper-and-pencil*-Verfahren in ein Testheft geschrieben.

Die produktiven Sprachfähigkeiten werden mit Parallelformen der Schreibaufgaben gemessen, die in MEZ entwickelt wurden, rezeptive Sprachfähigkeiten mit Leseverständnistests und allgemeine Sprachkompetenzen mit C-Tests. Die untersuchten Sprachen sind die Umgebungs- und Unterrichtssprache Deutsch, die Herkunftssprachen Russisch und Tür-

kisch sowie die Fremdsprache Englisch. Für das Deutsche werden zusätzlich berufsrelevante produktive und rezeptive Sprachfähigkeiten getestet. Die Entwicklungen von Bildungsaspirationen bzw. -erwartungen, Berufsorientierungs- und Bewerbungsprozessen, zu Spracheinstellungen und Selbstkonzept in Bezug auf mehrsprachige Fähigkeiten sowie zur antizipierten Nachfrage mehrsprachiger Fähigkeiten im Arbeitsmarkt werden in MEZ-2 unter dem Einfluss persönlicher Übergangserfahrungen weiterverfolgt. Hinzu kommen Variablen zu psychologischen Ressourcen, die als Resilienzfaktoren bei biographischen Übergangsprozessen fungieren. Mit Blick auf ihr Potenzial für den Erwerb und Erhalt mehrsprachiger Fähigkeiten und den Zugang zu berufseinmündungsrelevanten Informationen ist ein weiterer Schwerpunkt die Nutzung digitaler Medien.

### **Erwarteter Nutzen**

Mit der Anschlussuntersuchung wird es erstmalig möglich, Zusammenhänge zwischen Bildungserfolg, berufsrelevanten Kenntnissen, beruflicher Orientierung und gemessenen sprachlichen, insbesondere mehrsprachigen Fähigkeiten unter Kontrolle relevanter sozialer Herkunftsmerkmale, individueller Dispositionen bzw. Eigenschaften zu verfolgen – und zwar anhand einer substanziellen Stichprobe, die sich nun in der biografischen Phase des Übergangs in den Beruf befindet.

Die Anlage der Untersuchung als Zeitverlaufsstudie erlaubt es, komplexe Analysen durchzuführen, die nicht nur Zusammenhänge freilegen, sondern auch Erklärungen für Beobachtungen ermöglichen.

Die besondere Aufmerksamkeit dabei gilt solchen Aspekten, die der Beeinflussung durch pädagogisches Handeln und unterstützende Maßnahmen zugänglich sind. Dabei handelt es sich zum einen um Fähigkeiten und Kenntnisse (wie Sprachfähigkeiten; arbeitsmarktrelevante Kenntnisse), zum anderen um kognitive und psychische Ressourcen (wie Sprachbewusstheit, Resilienz). Die Anschlussuntersuchung führt mithin zu neuem wissenschaftlichen Wissen über Gründe für Erfolg (oder Misserfolg) im Übergangsprozess in den Beruf und zu Grundlagen für die praktische Gestaltung dieses Übergangs. Wir erwarten dabei insbesondere neue Erkenntnisse zum Problem der Differenzierung von migrationsbezogenen und generellen Gründen für (nicht) gelingende Prozesse.

Der besondere Beitrag unseres Vorhabens besteht darin, die Frage nach Rolle und Funktion sprachlicher, insbesondere mehrsprachiger Fähigkeiten in diesen Prozessen auf die Grundlage von substanziellen Sprachstandsmessungen stützen zu können, statt allein auf Selbst- oder Fremdeinschätzungen angewiesen zu sein. Dabei gehen unsere Messungen über die übliche Praxis hinaus: Es werden nicht nur rezep-tive Fähigkeiten (Lesekompetenz), sondern auch produktive Fähigkeiten in ihrer Entwicklung einbezogen; zudem werden die Fähigkeiten nicht nur anhand von eng begrenzten Ausschnitten von Sprachkompetenz (Wortschatz) geschätzt, sondern auf der Grundlage eines komplexen Indikatorensystems, das Satz- und Textkompetenz einschließt – also sprachliche Fähigkeiten, die in einem breiten Spektrum beruflicher Tätigkeiten zunehmend gefragt

sind und die in den meisten Tätigkeitsfeldern erwartet werden, wenn es um beruflichen Aufstieg geht. Die Funktion digitaler Medien für die Weiterentwicklung literaler Fähigkeiten an der Schwelle zum Beruf wird dabei ebenfalls einbezogen.

### Publikationen aus dem Projekt und Literaturverzeichnis

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

E. BIALYSTOK (2014) »The impact of multilingualism on language literacy development.« In: T. K. BHATIA UND W. C. RITCHIE (Hg.) *The handbook of bilingualism and multilingualism. Second edition*. Chichester: Wiley-Blackwell (Blackwell handbooks in linguistics, 15), S. 624 – 648.

T. DITTMERS, C. GABRIEL, M. KRAUSE, S. TOPAL (2018) »The production of voiceless stops in multilingual learners of English, French, and Russian: Positive transfer from the heritage languages?« In: M. BELZ, C. MOOSHAMMER, S. FUCHS, S. JANNEDY, O. RASSKAZOVA, M. ZYGIS (Hg.) *Proceedings of the 13<sup>th</sup> Conference on Phonetics and Phonology in the German-Speaking Countries (P&P 13)*, Berlin, 28–29 Sep 2017. Berlin: ZAS. [<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19531>].

N. DÜNKEL, J. HEIMLER, H. BRANDT, I. GOGOLIN (Redaktion) (2018) »Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf. Ausgewählte Daten und Ergebnisse.« Autor(inn)en der Beiträge: R. J. BONNIE, H. BRANDT, N. DÜNKEL, K. FEINDT, C. GABRIEL, I. GOGOLIN, T. KLINGER, M. KRAUSE, M. LAGEMANN, E. LORENZ, S. RAHBARI, B. SCHNOOR, P. SIEMUND, I. IRINA. Hg. v.: I. GOGOLIN, C. GABRIEL, M. KNIGGE, M. KRAUSE und P. SIEMUND. Universität Hamburg, Hamburg.

H. ESSER (2006) »Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten.« Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

I. GOGOLIN (2019) »Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen.« In: *Journal for Educational Research Online* 11 (1), S. 74–91.

D. HOPF (2005) »Zweisprachigkeit und Schulleistungen bei Migrantenkindern.« In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 236–251.

T. KLINGER, I. USANOVA, I. GOGOLIN (2019): »Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen.« In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 22 (1), S. 75–103.

M. LAGEMANN, H. BRANDT, I. GOGOLIN (2017): »Renditen von Investitionen in fremd-sprachliche Fähigkeiten: Eine Untersuchung von Schülerwahrnehmungen und deren Zusammenhang mit ihren Englischkenntnissen.« In: N. MCELVANY und A. SANDER (Hg.) *Bildung und Integration – Sprachliche Kompetenzen, soziale Beziehungen und schulbezogene Zufriedenheit*. Landau in der Pfalz: Verlag Empirische Pädagogik (Empirische Pädagogik, 31. Jahrgang, Heft 4), S. 460–494.

J. MÖLLER, F. HOHENSTEIN, J. FLECKENSTEIN, O. KÖLLER, J. BAUMERT (Hg.) (2017) »Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin.« Münster, New York: Waxmann.

## MIKS

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

### Einrichtung

Universität Münster

### Laufzeit

Oktober 2013 –  
September 2016

### Leitung & Mitarbeitende

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

### 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-



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 Mehrsprachigkeit.

### Ergebnisse

Innovation findet am ehesten dort statt, wo alle Beteiligten neue und gute Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht machen. Diese Erfahrungen wurden im Rahmen von Praxisvorhaben gewonnen, die die Kollegien selbst entwickelt und im Unterricht erprobt haben, z.B. mehrsprachige Beschriftungen im Klassenzimmer und Schulgebäude, mehrsprachige Wortsammlungen oder Sprachvergleiche.

Im Projekt wurden weiterhin Qualitätsmerkmale für Inhalte und Arbeitsformen eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts zum Einbezug migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht entwickelt (Abb. 1):

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

Abb.1: Qualitätsmerkmale für Inhalte und Arbeitsformen eines Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzepts im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit

Toilettenür in einer MIKS-Projektschule



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

#### **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.

### Publikationen aus dem Projekt

J. DLUGAJ & S. FÜRSTENAU (2019) »Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations« In: *Ethnography and Education*, DOI.

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

S. FÜRSTENAU (2017): »Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung« In: N. MC ELVANY, H.-G. HOLTAPPELS, A. 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.

S. FÜRSTENAU (2016) »Multilingualism and school development in transnational educational spaces. Insights from an intervention study at German elementary schools« In: A. KÜPPERS u. a. (Hrsg.) *Bildung in transnationalen Räumen*. Wiesbaden, S. 71 – 89.

S. 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.

S. FÜRSTENAU (2016) »Mehrsprachigkeit im Unterricht. Warum sprachliche Vielfalt eine Bereicherung ist, und wie eine Schule sich darauf einstellen kann« In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 294, S. 29 – 31.

S. FÜRSTENAU & H. NIEDRIG (2018) »Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können« In: N. DEWITZ, H. TERHART & M. MASSUMI (Hrsg.) *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Verlag, S. 214 – 230.

K. HUXEL (2019) »Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung« In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management. Themenschwerpunkt: Diversitäts- und Antidiskriminierungskonzepte im Feld von Schule und Migration – Erfordernisse, Spannungen und Widersprüche*, Heft 1/2019, S. 68 – 80.

K. HUXEL (2018) »Lehrersein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld« In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, Heft 1 / 2018, S. 109 – 121.

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

K. 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*

#### **Einrichtung**

Universität Hamburg

#### **Laufzeit**

Oktober 2016 –  
September 2019

#### **Leitung & Mitarbeitende**

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

#### **Projektvorstellung**

Im Projekt MIKS II wurde das in MIKS entwickelte Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept an die Situation von Grundschulen mit hohen Anteilen neu zugewanderter Kinder angepasst und durch eine Multiplikatorenschulung (Fortbildung von Fortbildner/innen) in die Breite getragen. Das Team der Universität Hamburg vermittelte das MIKS-Konzept im Rahmen einer Schulung an 13 Multiplikator/innen, die das Konzept in 17 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen umsetzten. In den Schulen wurde entweder das ganze Kollegium oder eine Konzeptgruppe aus dem Kollegium qualifiziert. Die Multiplikatorenschulung und die Qualifizierung in den Schulen fanden jeweils über einen Zeitraum von anderthalb Jahren statt und umfassten sowohl inhaltliche Fortbildungstage (mit austauschorientierten Vorträgen, Impulsen und Gruppenarbeitsphasen) als auch Reflexionstage, in denen Erfahrungen ausgetauscht wurden. Die Multiplikatorenschulung wurde in Kooperation mit der Landesweiten Koordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren (LaKI) durchgeführt.

#### **Wie und was wurde untersucht?**

MIKS II umfasste folgende Ebenen:

1. die Ebene der Multiplikatorenschulung (Fortbildung von Fortbildner/innen);
2. die Ebene der Professionalisierung in den Schulen (Qualifizierung von Kollegien oder Konzeptgruppen durch Multiplikator/innen);
3. die Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung (Entwicklung, Erprobung und Institutionalisierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze durch die Kollegien).

Die übergreifende Fragestellung lautete: Wie können Fortbildner/innen in Zeiten der gestiegenen Neuzuwanderung erfolgreich dabei unterstützt werden, das MIKS-Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept umzusetzen? Zur wissenschaftlichen Untersuchung auf den verschiedenen Ebenen gehörten:

- Gruppeninterviews mit den Multiplikator/innen
- Teilnehmende Beobachtung der Multiplikatorenschulungen
- Fragebogenerhebungen in den Schulkollegien vor Beginn und nach Abschluss der Qualifizierung in allen Projektschulen und in Vergleichsschulen

- Interviews mit den Schulleitungen aller Projektschulen vor Beginn und nach Abschluss der Qualifizierung

In vier Fokusschulen:

- Teilnehmende Beobachtung an den Qualifizierungstagen für Kollegien oder Konzeptgruppen
- Teilnehmende Beobachtung im Unterricht.

### Ergebnisse

#### Multiplikatoren-schulung für Fortbildner/innen und Schulbegleiter/innen

Das MIKS-Konzept sieht einen partizipativen Transfer vor, d. h. die Multiplikator/innen unterstützen die Kollegien dabei, eigene und standortspezifische Projekte zu entwickeln und die Schulentwicklung selbst zu gestalten. Die Multiplikator/innen brauchen bei der Umsetzung des MIKS-Konzepts Freiheiten und Spielräume. Eine Herausforderung ist die Gestaltung dynamischer, ko-konstruktiver Prozesse in der Arbeit mit den Schulen. Eine Gelingensbedingung der Schulung ist daher die fortlaufende Diskussion und Reflexion sowohl der komplexen Aspekte von Mehrsprachigkeit als auch der eigenen Rolle als Fortbilder/in und Schulbegleiter/in.

#### MIKS in Zeiten der Neuzuwanderung

In MIKS-Schulen mit vielen neu zugewanderten Kindern, die mit dem Erwerb der deutschen Sprache gerade erst begannen, fand häufig eine pragmatische Öffnung für Mehrsprachigkeit statt. Kinder wurden nach Sprachkenntnissen gruppiert, um füreinander zu übersetzen; Informationen für Eltern wurden auf Arabisch zur Verfügung gestellt, usw. Für die durch

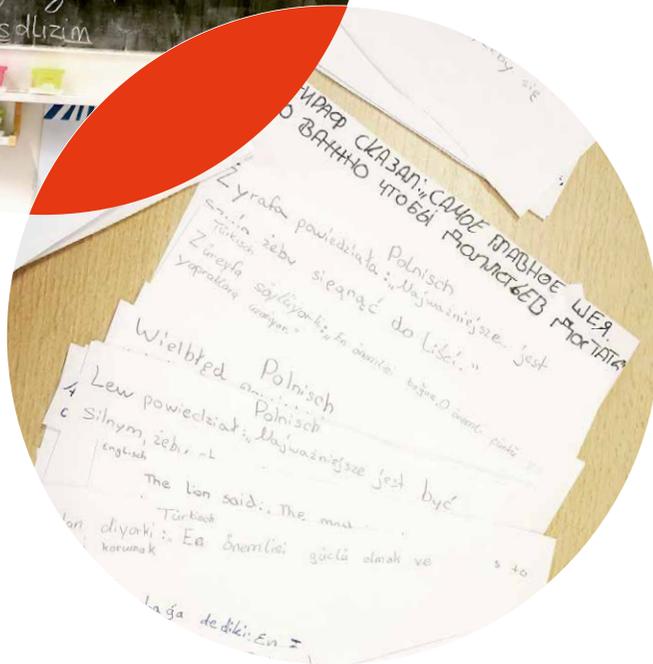
MIKS initiierte Schul- und Unterrichtsentwicklung waren die damit verbundenen Erfahrungen ein Anknüpfungspunkt. Vielerorts wurde an einem gemeinsamen Perspektivenwechsel gearbeitet: Die Berücksichtigung der Familiensprachen ist nicht nur Mittel zum Zweck der Verständigung, sondern wertvoller Bestandteil sprachlichen Lernens.

#### Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im Unterricht

Aus Sicht der Lehrkräfte gebrauchen die Kinder im Anschluss an MIKS deutlich häufiger andere Sprachen als Deutsch in Gesprächen untereinander. Die Lehrkräfte geben an, die Kinder zu ermutigen, sich in ihren Familiensprachen über Unterrichtsinhalte auszutauschen. Handlungsansätze, die im Unterricht besonders häufig beobachtet wurden, sind Übersetzungen und Sprachvergleiche. Viele Lehrkräfte haben eine neue Zusammenarbeit mit mehrsprachigen Eltern, die den Unterricht durch sprachliche Beiträge bereichern, entwickelt. Wenn die Eltern Wörter, Sätze und Texte in verschiedenen Sprachen schriftlich zur Verfügung stellen, kann sich in den Lerngruppen eine mehrsprachige Schriftkultur entwickeln. Alle Kinder, einsprachig und mehrsprachig aufwachsende, werden zur gemeinsamen Sprachreflexion angeregt. Wenn Mehrsprachigkeit in den Unterricht einbezogen wird, stehen die Lehrkräfte vor der Herausforderung, dem sprachlichen Wissen der Kinder und Eltern zu vertrauen. In manchen Situationen müssen sie in der Rolle der Nicht-Wissenden agieren, Unsicherheit aushalten und mit Kontrollverlust umgehen.



Verben mehrsprachig konjugieren



Übersetzungen für ein mehrsprachiges Bilderbuch

### Professionalisierung und Schulentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit

In den Kollegien haben sich die Selbstwirksamkeitserwartungen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit deutlich erhöht: Die Lehrkräfte geben an, sich im Anschluss an MIKS zuzutrauen, Sprachen der Kinder, die sie nicht verstehen, im Unterricht zu berücksichtigen. Sie fühlen sich deutlich weniger verunsichert, wenn die Kinder ihre Familiensprachen gebrauchen. Positive Erfahrungen mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit haben in den Projektschulen dazu geführt, dass Mehrsprachigkeit häufiger als Ressource und seltener als Problem wahrgenommen wird. Die Kollegien haben im Rahmen des partizipativen Transfers Ideen und konkrete Vorhaben für die Gestaltung von Schule und Unterricht entwickelt. Eine Veränderung von Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata führte auf der Ebene einzelner Schulen zur Entwicklung einer mehrsprachigkeitsfreundlichen Schulkultur. Innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen stößt diese Entwicklung jedoch an Grenzen. Die Lehrkräfte handeln in dem Wissen, dass der Schulerfolg, den sie den Kindern ermöglichen wollen, von den in deutscher Sprache erbrachten Leistungen abhängt.

### Was bedeutet das für die Praxis?

Schul- und Unterrichtsentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit braucht Zeit und Zusammenarbeit. Jede Schule hat die Möglichkeit, das Kollegium, die Eltern und die Schülerschaft für Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren, eigene Schwerpunkte zu setzen und konstruktive Strategien zu entwickeln, um Mehrsprachigkeit für das Lernen und Lehren zu nutzen. Das MIKS-Projekt wurde in Grundschulen durchgeführt, aber das Konzept ist auf Sekundarschulen übertragbar. Eine Grundlage für neue und gute Unterrichtserfahrungen in den Projektschulen waren:

- Mut, sich auf Neues einzulassen und mit Unsicherheit umzugehen,
- Zusammenarbeit mit Eltern,
- Interesse an und Offenheit für die sprachlichen Erfahrungen der Kinder.

Die Lehrkräfte in den MIKS-Projektschulen haben insgesamt 163 eigene Praxisvorhaben erprobt. Für den Einsatz im Schulalltag sind ausgewählte Vorhaben und Erfahrungen als »Praxisbeispiele« ausgearbeitet, die laufend erweitert werden. Die Praxisbeispiele sind unter [www.ew.uni-hamburg.de/miks](http://www.ew.uni-hamburg.de/miks) zu finden.

### Publikationen aus dem Projekt

S. FÜRSTENAU, Y. ÇELİK & S. PLÖGER (2020) »Language comparison as an inclusive translanguaging strategy. Analysis of a multilingual teaching situation in a German primary school classroom«. In: J. A. PANAGIOTOPOULOU, L. ROSEN & J. STRZYKALA (Eds.) *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Wiesbaden: Springer (in press).

S. FÜRSTENAU (2019) »Mehrsprachige Schriftkultur. Wie Grundschulklassen aus ihrem Repertoire schöpfen können« In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 317, S. 2–7.

S. FÜRSTENAU (2019) »Mit Sprachen hantieren. M. Dehn im Gespräch mit S. Fürstenau« In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 315, S. 50–53.

P. GILHAM & S. FÜRSTENAU (2019) »The relationship between teachers' language experience and their inclusion of pupils' home languages in school life«. In: *Language and Education*.

I. LANGE (2020) »Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS). Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen« In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 1/2020, S. 103–108.

I. LANGE (2019) »MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit« In: *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 1(1).

A. TICHELOVEN, T. SCHWENKE-LAM & S. FÜRSTENAU (2020) »Multilingual Teaching Practices in German Primary Classrooms: Language Comparisons« In: C. KIRSCH & J. DUARTE (Eds.) *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education*. Abingdon: Routledge (in press).

## MuM-Multi

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

### Einrichtung

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, Dr. 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, mehrsprachige Ressourcen 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 Forschungsprojekt MuM-Multi hinaus, indem es die mehrsprachigen Lehr-Lernprozesse selbst zum Forschungsgegenstand macht: Durchgeführt

wurden zweisprachig türkisch-deutsche fach- und sprachintegrierte Förderungen von mathematikschwachen Bildungsinländern im Jahrgang 7 nach dem Prinzip der Sprach- und Darstellungsvernetzung.

Für das Fach Mathematik wurde untersucht, wie für mehrsprachige Lernende die Förderung von konzeptuellem Verständnis und die Förderung verstehensprozessierenden sprachlichen Handelns integriert werden können und welchen Einfluss (mehr-)sprachige 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 verglichen mit zwei Fragestellungen: Inwieweit verbessern die ein- und zweisprachigen Förderungen die mathematischen verstehensbezogenen Leistungen der Lernenden? Welches situative Potential entfaltet welche 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 einsprachige und zweisprachige Förder-Interventionen 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 Fallkontrollierungen 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 aufsagen 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?

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

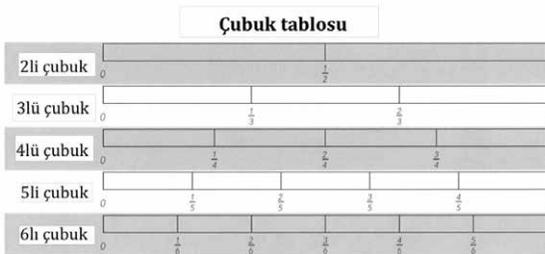
#### 4 Gleich große Anteile

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



#### 4 Eşit büyüklükte olan düşen paylar

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



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 mischen.

Die qualitativen Detailanalysen der zweisprachigen Lehr-Lernprozesse zeigen unterschiedliche Strategien von Lehrkräften und von Lernenden, mit denen sie im Zuge des Diskurses 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 denkend 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. Auch weniger verstehensförderliche Strategien mehrsprachiger Lehre (z. B. bloße Paraphrasierungen oder Nachbildungen) können identifiziert werden. Unterrichtsphasen der Konsolidierung sind besonders gut für mehrsprachige Verstehensförderung geeignet.

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 (2019) »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*, 17(2), 317–399. doi: 10.1007 / s 107 63-017-98 57-8.

A. SCHÜLER-MEYER, S. PREDIGER, J. WAGNER & H. WEINERT (2019) »Bedingungen für zweisprachige Lernangebote – Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen.« In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66(3), 161–175. doi:10.2378/peu2019.art09d

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*

### Einrichtung

TU Dortmund,  
Universität Hamburg

### Laufzeit

Oktober 2017 –  
September 2020

### Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Susanne Prediger,  
Prof. Dr. Angelika Redder,  
Angela Uribe, Dr. Taha  
Kuzu, Dr. Henrike Weinert,  
Dr. Frank Sprütten, Dr. Arne  
Krause, Jonas Wagner,  
Meryem Çelikkol

### Projektvorstellung

Die Forderung nach Einbezug mehrsprachiger Ressourcen in schulische Lernprozesse hat nicht zuletzt durch die hohe Zahl Neu-Zugewandeter 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 II setzt sich daher zum Ziel, alltagstaugliche Konzepte und Beiträge zur Theoriebildung einer Didaktik des mehrsprachigen Fachunterrichts zu entwickeln. Es setzt das Vorgängerprojekt MuM-Multi fort, indem es die Bedeutung und Gelingensbedingungen mehrsprachiger Diskurse für mathematisch konzeptuelle Verstehensprozesse in Klasse 7 fokussiert. Ausgeweitet wird die Zielgruppe: Neben den deutsch-türkisch-sprechenden mehrsprachigen Bildungsinländer/innen werden nun auch bilingualer Kleingruppenunterricht mit

arabisch sprechenden syrischen Neu-Zugewanderten sowie exemplarische Lehrformate für mehrsprachiges Handeln im Regelunterricht unter den Bedingungen sprachlicher Heterogenität untersucht. Die Daten werden ebenfalls verglichen mit spanisch-deutsch sprechenden Lernenden einer deutschen Auslandsschule in Kolumbien. Damit sind drei differente, jedoch aktuelle Sprachenkonstellationen in Kleingruppenförderung – nämlich die Bedingungen schwacher Deutschkenntnisse, mit gleichzeitig starken herkunftssprachlichen Kenntnissen – betrachtet und erste, empirisch basierte Schritte hin zu einer Didaktik des mehrsprachigen Fachunterrichts unternommen.

### Wie und was wurde untersucht?

Die Ausweitung der Zielgruppen wird kombiniert mit Vertiefungen in drei Arbeitsbereichen:

- A. Leistungs- und Hintergrunddaten (re-)analysieren
- B. Mehrsprachige Kleingruppen-Prozesse evozieren & video-gestützt analysieren
- C. Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen entwickeln & erforschen

Im Arbeitsbereich A erfolgten sorgfältig vorbereitete und wegen schulischer Zurückhaltung mit hohem organisatorischen Aufwand verbundene schriftliche Erhebungen. Im Arbeitsbereich B wurden mehrsprachige kooperative Aufgabenbearbeitungen in Kleingruppen für Neu-Zugewanderte (n = 21) (sowie für DaF [Deutsch als Fremdsprache] Lernende, n = 7) initiiert. Die videographierten Prozesse wurden verglichen mit Video-Daten von Bildungsinländern aus MuM-Multi II (n = 41). Arbeitsbereich A und B liefern Erklärungswissen für die Generierung von Handlungswissen im praxisbezogenen Bereich C:

Im Bereich C wurden Ansätze zur Aktivierung mehrsprachiger Ressourcen nicht nur im Kleingruppen-Förderunterricht, sondern darüber hinaus auch im Klassenunterricht entwickelt und beforscht, und zwar in mehreren Zyklen mit insgesamt 4 Klassen und 5 – 13 Stunden Unterricht. Dadurch konnten Konzepte iterativ erprobt, untersucht und weiter entwickelt werden.

### Ergebnisse

Ein zentrales Ergebnis der Arbeitsbereiche A und B ist die große Heterogenität der Lernenden innerhalb und zwischen den drei Konstellationen (mehrsprachige Einheimische, DaZ-lernende Neu-Zugewanderte, DaF-lernende Auslandsschule), in Bezug auf die Sprachkenntnisse, Mathematikleistungen und die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen:

### Arbeitsbereich A

Die schriftlichen, sprachentlasteten Tests im Arbeitsbereich A bei Neu-Zugewanderten weisen massive Unterschiede in den mathematischen Leistungen und der Vertrautheit mit multimodalen (d.h. graphischen, tabellarischen und textlichen) Darstellungen auf, die nicht allein durch Schulbesuchsjahre zu erklären sind (Sprütten & Prediger 2020).

### Arbeitsbereich B

Im Arbeitsbereich B zeigt sich, dass der Förderansatz, mehrsprachige Ressourcen von Lernenden zu nutzen, je nach Sprachenkonstellationen sowie Zielsetzungen erheblich ausdifferenziert werden muss, um den unterschiedlichen mehrsprachigen Konstellationen (Krause et al. im Druck) und den mehrsprachigen Repertoires (Uribe & Prediger eingereicht) gerecht zu werden. Das mehrsprachige Repertoire-in-use wird dabei im Projekt konzeptualisiert als die sprachliche und mentale Nutzung von *Sprachen* (im Sinne einzelsprachlicher Mittel-Zweck-Strukturen), von (funktional besonderen) *Registern* und multimodalen *Darstellungen*, wenn diese Werkzeuge der Bedeutungskonstruktion sind, sowie der Vernetzungsaktivitäten zwischen diesen kommunikativen Mitteln (Uribe & Prediger eingereicht). Diese diskursiven Aktivitäten sind nicht nur durch die individuellen Fähigkeiten der Lernenden geprägt, sondern auch durch unterrichtskulturelle Praktiken der Relevanzsetzung und Vernetzung. Wenn zum Beispiel graphische Darstellungen im syrischen Unterricht keine große Rolle spielen, vernetzen die Lernenden

ihre sprachlichen Argumentationen damit selten, auch wenn dies im deutschen Unterricht erwartet wird.

Da sich gerade die Modi der Sprachen- und Darstellungsvernetzung als hoch relevant für die fachlichen Verstehensprozesse erwiesen haben (Redder et al. 2018, Prediger et al. 2019a), müssen die so charakterisierbaren, individuellen mehrsprachigen Repertoires-in-use bei der Unterrichtsplanung gezielt berücksichtigt werden. Das heißt auch, dass die Praktiken der Vernetzung explizit thematisiert werden sollten und die Heterogenität der Ressourcen zu berücksichtigen ist.

### Arbeitsbereich C

Im Arbeitsbereich C werden diese Ergebnisse zusammen mit denen aus MuM-Multi genutzt: Verschiedene bilinguale Lehr-Lern-Formate können begründet genutzt werden (Krause et al. in Vorb.), ebenso wie verschiedene Lehrstrategien (Redder et al. 2018). Als Nexus-basierte Lehrstrategie bezeichnen wir Ansätze, die sprachliche Mittel in ihrer Eigenschaft als Mittel von Denk- und Wissensprozessen aktivieren und so, d.h. vom sprachlich-mental Handelnd her, mehrsprachige Ressourcen rezeptiv wie produktiv in eine Denkbewegung einbeziehen und diskursiv zur Geltung bringen. Insofern kann eine solche Strategie die Sprachenvernetzung gezielt anregen. Sie erweist sich auch für die Neu-Zugewanderten mit starkem herkunftssprachlichen Unterrichtswissen als sehr vielversprechend, denn sie ermöglicht ihnen produktive Nachbildungen in DaZ (d.h. z.B. die Nutzung arabischer Strukturen im Deutschen als menta-

le Werkzeuge) und setzt eigenständige Reflexionen der Sprachen und der mathematischen Konzepte bei mehrsprachigen Lernenden frei. Denn im Regelunterricht stimuliert die Kontrastierung von Arten der Versprachlichung, d.h. der Umsetzung von Wirklichkeit bzw. entsprechendem Wissen in Sprache, im Türkischen, Deutschen und Arabischen (Redder 2019, Prediger et al. 2019a) das konzeptuelle Verstehen besonders rege. So erweist sich mehrsprachiges Handeln als bereichernde Möglichkeit, Fachwissen und -verstehen durch Einnehmen mehrerer Perspektiven zu stärken. Dies gilt nicht nur für die rezeptive, sondern auch die produktive Nutzung bis in die verbale Planung und schließlich Äußerung hinein (Redder et al. im Druck, Uribe & Prediger eingereicht).

Insgesamt zeigt sich im Zuge der Erprobung mehrsprachiger Unterrichtskonzepte, dass die Vernetzungen, ausgehend von heterogenen Repertoires, auch in regulären Klassen möglich sind, in denen nicht alle Schüler/innen die gleichen Sprachen teilen.

### Was bedeutet das für die Praxis?

Auch wenn die Analysen noch andauern, lassen sich bereits jetzt mehrere Konsequenzen für die Praxis formulieren:

- Für alle drei untersuchten Gruppen (deutsch-türkisch sprechende mehrsprachige Bildungsinländer/innen, arabisch-sprechende DaZ-lernende Neu-Zugewanderte sowie spanisch-sprachige DaF-Lernende an einer deutschen Auslandsschule in Kolumbien) sind mehrsprachige Lehr-Lern-Formate aktivierbar und gemäß qualitativer

## Unterrichts-Entwicklungsschritte auf dem Weg zum mehrsprachigen Fachunterricht

### Mehrsprachen zulassen

1. Erlauben der Familiensprachen in Gruppen- und Partnerarbeitsphasen, aber monolingual deutsche Unterrichtsgespräche (*sozialformspezifischer Sprachenwechsel in der Sprachproduktion*)

### Mehrsprachen anregen

2. Einbinden anderer alltagskultureller Erfahrungen (*kulturelle Einbettung der Mehrsprachigkeit*)
3. Sprachenvergleich für bestimmte fachliche Konzepte (*Mehrsprachigkeit als Anlass der Sprach- und Konzeptreflexion, auch für Einsprachige und nicht-geteilte Mehrsprachigkeit*)
4. Gezieltes Vernetzen verschiedener Sprachen, Register und Darstellungen (*Multilinguales Languageing*)
5. Monolinguales Unterrichtsmaterial mit deutschsprachigen Impulsen zur Sprachenvernetzung (*Sprachenvernetzung und -reflexion anregen*)

### Mehrsprachen anbieten

6. Mehrsprachiges Unterrichtsmaterial (*simultane Mehrsprachigkeit in der Sprachrezeption, schwieriger zu realisieren*)
7. Mehrsprachige Sprachproduktion (mit flexiblem Verknüpfen der Sprachen) durch Lehrkräfte und Lernende zum vielseitigeren Erklären (*simultane Mehrsprachigkeit in der Sprachproduktion, nur für mehrsprachige Lehrkräfte oder im Peer Learning zu realisieren*)

Abbildung in Adaption aus Prediger, Uribe & Kuzu (2019a) unter Einbezug von Redder et al. (im Druck)

Analysen förderlich für die fachlichen Verstehensprozesse. Dies gilt insbesondere für die Neuzugewanderten mit ihren erst im Aufbau befindlichen DaZ-Kenntnissen und der starke Familiensprache.

- Neben Teamteaching und Peerteaching erweist sich in Kleingruppen das Co-Teaching als ein probates Lehrformat, das zugleich für eine phasenweise Integration von mehrsprachigem Fachunterricht in den Regelunterricht taugt.
- Die dafür geeigneten Unterrichtsphasen dürften – neben Gruppenarbeiten – vor allem in Vertiefungsphasen bestehen. Zudem können mehrsprachige Wiederholungsphasen und vorbereitende Etappen für die Neueinführung von Unterrichtsgegenständen gut geeignet sein.
- In den Designexperimenten im heterogenen Regelunterricht hat sich erwiesen: Schüler/innen, die sich sonst in Mathematik nicht beteiligen, werden in heterogenen Mehrsprachigkeitsgruppen diskur-

siv aktiv und treiben auch die Plenararbeit in DaZ bzw. Deutsch dann weiter voran, dies funktioniert auch, wenn Lehrkräfte die Sprachen nicht teilen.

Was unter Forschungsbedingungen (mit sehr gut qualifizierten Lehrkräften und intensiv vorbereiteten Materialien) gut funktioniert hat, kann daher Schritt für Schritt in die Unterrichtspraxis übertragen werden. Die folgende Abbildung zeigt eine praxisbewährte Etappenbildung für einen längerfristigen Weg in der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung einer Schule.

#### Publikationen

A. KRAUSE, J. WAGNER, M. ÇELIKKOL, A. REDDER & S. PREDIGER (submitted manuscript) »New migrants, new challenges? – Activating multi-lingual resources for understanding mathematics: institutional and interactional requirements«.

A. KRAUSE, J. WAGNER, A. URIBE, A. REDDER & S. PREDIGER (in Vorb.) »Mehrsprachige Lehr-Lern-Formate – linguistische und mathematikdidaktische Beiträge zur Modellierung in sprachheterogenen Regelklassen«.

S. PREDIGER, T. KUZU, A. SCHÜLER-MEYER & J. WAGNER (2019a) »One mind, two languages – separate conceptualisations? A case study of students' bilingual modes for dealing with language-related conceptualisations of fractions«. In: *Research in Mathematics Education*, 21(2), 188 – 207.

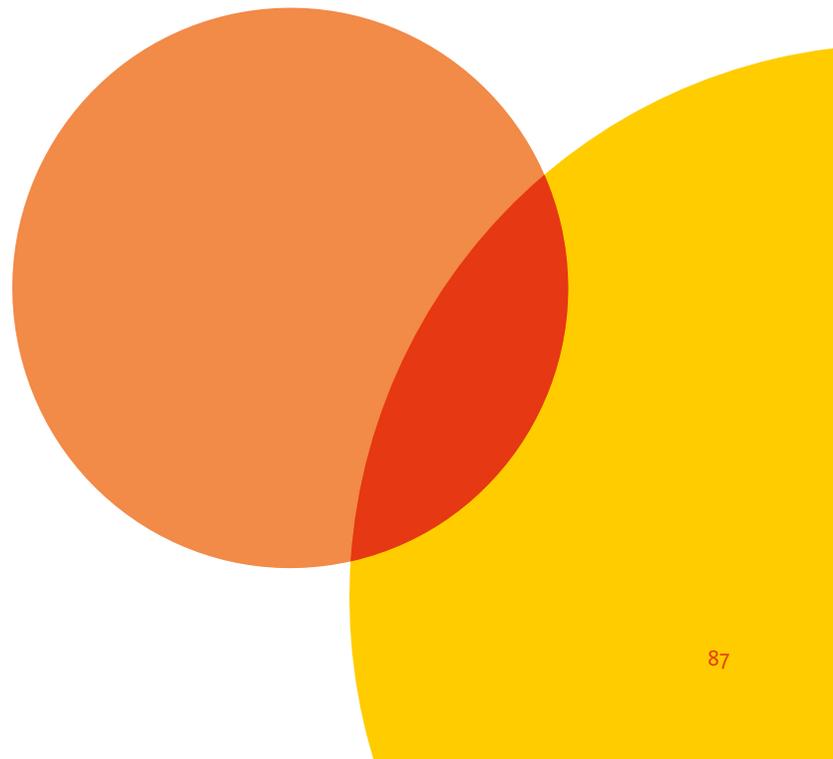
S. PREDIGER, Á. URIBE & T. KUZU (2019b) »Mehrsprachigkeit als Resource im Fachunterricht – Ansätze und Hintergründe aus dem Mathematikunterricht«. In: *Lernende Schule*, 86, 20 – 24.

A. REDDER (2019) »Sprachlich-mentale Fachkonzepte als interkulturelle Herausforderung: Zum Beispiel Arabisch und Türkisch relativ zum Deutschen«. In: *Der Deutschunterricht*, 71(3), 86 – 94.

A. REDDER, M. ÇELIKKOL, A. KRAUSE & J. WAGNER (im Druck) »Sprachliches Denken in Bewegung – mathematisches Lernen arabisch-deutsch-türkisch.« In: C. Hohenstein & A. Hornung (Hrsg.) *Sprache und Sprachen in Institutionen und mehrsprachigen Gesellschaften*. Münster: Waxmann.

F. SPRÜTTEN & S. PREDIGER (2019) »Wie hängen die Mathematikleistungen von Neuzugewanderten mit Herkunftsregion und Schulbesuchsdauer zusammen? Ergebnisse eines sprachentlasteten Tests.« In: *Mathematica Didactica*, 42(2), 147 – 161.

Á. URIBE & S. PREDIGER (eingereicht) »Multilingual students' repertoires-in-use for meaning-making: Contrasting case studies in three multilingual constellations«. Submitted manuscript.



# Russische und 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*

## Einrichtung

Universität Greifswald,  
Universität Leipzig

## Laufzeit

Oktober 2013 –  
September 2016

## Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Bernhard Brehmer,  
Prof. Dr. Grit Mehlhorn,  
Dr. Tatjana Kurbangulova  
und Martin Winski, Joanna  
Burkhardt und Maria Yastrebova

## Projektvorstellung

Gegenstand des Verbundvorhabens war 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 betrafen

- 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, 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 zeigte sich dagegen eine große Varianzbreite bei den getesteten Fertigkeiten: Während sich die Ergebnisse bei den rezeptiven Tests (Hör- und Leseverstehen) denen im Deutschen weitgehend annäherten, waren die Ergebnisse der Jugendlichen im schriftsprachlichen Bereich sehr verschieden ausgeprägt. Dies galt für beide untersuchten Sprachgruppen (Polnisch/Russisch), die insgesamt wenig prinzipielle Unterschiede aufwiesen. Die Stärken der untersuchten Jugendlichen in der Herkunftssprache lagen im Bereich der gesprochenen Sprache einschl. des Hörverstehens; viele verfügten 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 traten die Unterschiede zwischen den Kompetenzen im Polnischen und Russischen einerseits und im Deutschen andererseits besonders deutlich zutage. So wurden in der Herkunftssprache nicht immer zielsprachliche bzw. pragmatisch angemessene Formen verwendet, die Texte waren kürzer und weniger elaboriert als im Deutschen und es zeigen sich Defizite auf der orthographischen Ebene. Die lexikalischen Kompetenzen in der Herkunftssprache waren bei den Jugendlichen am stärksten ausgeprägt, die zu Hause Polnisch bzw. Russisch als Familiensprache nutzten und zudem an Unterricht in der Herkunftssprache teilnahmen.

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 erlaubte 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 unternahmen z. B. die Berliner polnischsprachigen Jugendlichen – aufgrund der geographischen Nähe zu Polen – viel häufiger Reisen ins Herkunftsland ihrer Eltern. Durch die Anlage des Projekts als Longitudinalstudie konnten Entwicklungen in den sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen – besonders bzgl. der Herkunftssprache – herausgearbeitet werden, während die Daten bei den Eltern eher auf eine gewisse Stagnation – v. a. im Deutscherwerb – hinwiesen.

Bei dem überwiegenden Teil der untersuchten Proband/innen handelte es sich um Angehörige aus bildungsnahen Familien. Die meisten befragten

Mütter unternahmen gezielte Anstrengungen, um die Herkunftssprache ihrer Kinder zu erhalten. Dennoch war 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 äußerte.

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 besuchten, profitierten insbesondere im Bereich der literalen Fähigkeiten und stellten 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 spielte. Mehrere Jugendliche waren 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 wurden die Jugendlichen zwar auf Interferenzen aus dem Deutschen aufmerksam gemacht; aufgrund des Bemühens der Lehrkräfte um Ein-sprachigkeit wurde die Ressource des Sprachenvergleichs im herkunftssprachlichen Unterricht jedoch weitgehend verschent.

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

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, S. 225–268.

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*

### Einrichtung

Universität Leipzig,  
Universität Greifswald

### Laufzeit

Januar 2017 –  
Dezember 2019

### Leitung & Mitarbeitende

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

### Projektvorstellung

Im Leipziger Teilprojekt wurden didaktische Ansätze für den Herkunftssprachenunterricht entwickelt, die gezielt an die ermittelten Sprachkompetenzen und Lernbedarfe der im Vorgängerprojekt untersuchten russisch- und polnischsprachigen Jugendlichen anknüpfen. Dabei wurde 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 wurden die Untersuchungen zum Sprachstand der Jugendlichen fortgeführt, um Aussagen zur langfristigen Entwicklung ihrer Kompetenzen in der Herkunftssprache treffen zu können. Ein zweiter Schwerpunkt lag auf der Frage, ob Herkunftssprecher im Vergleich zu monolingual aufgewachsenen Gleichaltrigen über eine höhere Sprachbewusstheit verfügen, die ihnen bei der Erkennung von Strukturen neu zu erlernender Sprachen, d. h. beim Aufbau neuen sprachlichen Wissens, zugutekommt.

### Wie und was wurde untersucht?

Im Fremd- und Herkunftssprachenunterricht wurden Beobachtungen mit Fokus auf Differenzierung und bewusstmachenden Verfahren durchgeführt. Anschließend wurden in enger Zusammenarbeit mit Russisch- und Polnischlehrkräften binnendifferenzierende Unterrichtseinheiten vorbereitet, begleitet und reflektiert. Dabei wurden vorhandene Differenzierungsangebote in Lehrwerken empirisch erprobt und verschiedene Differenzierungsformate, z. B. die Arbeit mit Lesetagebüchern, Überarbeitungsszenarien für schriftliche Lernertexte, differenzierte Arbeitsblätter, die Methode Lernen durch Lehren und kooperative Lernformen eingesetzt. Parallel dazu wurde die Untersuchung des Sprachstands der Proband/en in der Herkunftssprache im Hinblick auf verschiedene Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, Wortschatz, Aussprache, Grammatik) unter Heranziehung von modifizierten Instrumenten aus dem Vorgängerprojekt fortgeführt. Zur Untersuchung der Sprachbewusstheit der Jugendlichen wurden sowohl Aufgaben entwickelt, in denen Strukturen der eigenen Herkunftssprache erkannt und

eingeordnet werden sollten, als auch Wissen aus der Herkunfts-, aber auch anderen zuvor gelernten Sprachen eingesetzt werden musste, um Texte und grammatische Regelmäßigkeiten von Sprachen zu erschließen, die die Probanden vorher nie gelernt hatten (Schwedisch, Serbisch, Türkisch).

### Ergebnisse

1. Ein wichtiges Prinzip für den Unterricht in heterogenen Gruppen stellt Binnendifferenzierung dar, d. h. dass Methoden, Materialien und Lernaktivitäten auf flexible Weise modifiziert werden, um die Lernenden auf ihrem jeweiligen Sprachniveau optimal fördern zu können. Innere Differenzierung zwischen Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlernenden ist dann gut umsetzbar, wenn es verbindende Elemente – z. B. eine gemeinsame Problemfrage – gibt, mit der sich die ganze Lerngruppe beschäftigt, wobei der Schwierigkeitsgrad, der Umfang und Hilfen für einzelne Lernende variiert oder Wahlmöglichkeiten eingeräumt werden. So können nach differenzierenden Maßnahmen die unterschiedlichen Ergebnisse auf der inhaltlichen Ebene wieder zusammengeführt und formatives Feedback gegeben werden. Dieses Vorgehen erfordert einen hohen Vorbereitungsaufwand. Voraussetzungen für eine gelingende Differenzierung sind zudem die Bereitschaft, zieldifferent zu unterrichten, sowie eine gute Diagnostik des aktuellen Entwicklungsstands der Lernenden.
2. Die Sprachstandserhebungen belegten eine stetige Verbesserung der Fertigkeiten in der Herkunftssprache oder mindestens eine Stagnation auf ho-

hem Niveau. Zudem verfügten die untersuchten Probanden generell über ein hohes, zumeist aber nur implizites Wissen bezüglich der getesteten Strukturen in der Herkunftssprache. Diese Ergebnisse sind sicherlich nicht ohne Weiteres zu verallgemeinern, sie zeigen aber, dass dann, wenn in den Familien ein hohes Bewusstsein über den Nutzen der Herkunftssprache besteht und Möglichkeiten ihrer institutionellen Förderung in Anspruch genommen werden können, ein kontinuierlicher Ausbau der herkunftssprachlichen Fähigkeiten erfolgen kann.

3. Grammatikorientierte Methoden und Materialien im Sprachunterricht, die ursprünglich für Fremdsprachenlernende konzipiert wurden, erfordern explizites Sprachwissen und eine gewisse Erfahrung mit dem Lernen von Sprache als formales System. Sie eignen sich somit weniger für Herkunftssprachler, die ihre Herkunftssprache bisher

Abb. 1: Auf Russisch verfasste Glückwunschkarte eines Herkunftssprachenlerners



Andreas

адрес, гитара, класс, лампа, парк, спорт

~~телефон~~ телефон, бабушка, дедушка,

кошка, мишка, чай, письмо, друзья,

иц, субъект, существительная.

Зима - это декабрь, январь и февраль.

Весна Весна - это март, ~~апрель~~ апрель и май.

Лето - это июнь, июль и август.

Осень - это сентябрь, октябрь и ноябрь.

В моих конюшнях я был в 7

Росли у моей бабушки. Там я был

с моей парой. Я там ходил на работу.

Abb. 2: Schreibübungen eines vor wenigen Monaten alphabetisierten Herkunftssprachenlerner (6. Klasse)

implizit und ungesteuert erworben haben.

Herkunftssprachenlernenden fällt es daher anfangs schwer, ihr intuitives Grammatikwissen für Sprachbetrachtungen zu nutzen. Dies hat sich auch in den Untersuchungen zum Rückgriff auf Wissen aus der Herkunftssprache bei der Entschlüsselung bislang nicht gelernter Sprachen gezeigt: Die Jugendlichen nutzten hier kaum die Herkunftssprache als Ressource zur Lösung der Aufgaben. Sie können daher generell von einem inhaltsbasierten Sprachunterricht mit bewusstmachenden Verfahren profitieren, in denen Bedeutung und Funktion in einem bestimmten Kontext im Vordergrund stehen, so dass die Lernenden Grammatik als Mittel zur Konstruktion von Sinn wahrnehmen können.

### Was bedeutet das für die Praxis?

Das Projekt konnte Faktoren ermitteln, die für den langfristigen Erhalt herkunftssprachlicher Kompetenzen eine besondere Rolle spielen: Unterricht in der Herkunftssprache kann zum Spracherhalt beitragen, wenn er kontinuierlich über viele Jahre mit einer möglichst hohen Anzahl von Wochenstunden erteilt und durch die intensive Verwendung als Familiensprache von Geburt an gestützt wird. Die familiären Einstellungen zur Herkunftssprache sind von entscheidender Bedeutung für die von den Jugendlichen selbst entwickelten Identitätskonzepte und Spracheinstellungen. Je indifferenter die Einstellungen der Eltern zum Erhalt der Herkunftssprache und -kultur, desto weniger Aufwand wird auch von den Jugendlichen betrieben, sie zu bewahren oder sogar

auszubauen. Die Einstellungen werden u. a. vom wahrgenommenen Stellenwert der Herkunftssprache in Deutschland sowie von den individuellen Zukunftsplänen der Individuen beeinflusst. Trotz ihrer sehr guten Kompetenzen in der Herkunftssprache nutzen die Jugendlichen sie jedoch selten als kognitive oder sprachliche Ressource zum Aufbau neuen Wissens. Es bedarf folglich gezielter methodisch-didaktischer Maßnahmen, mit denen das Bewusstsein um die Herkunftssprache als sprachliche Ressource (z.B. für den Erwerb weiterer Fremdsprachen) gezielt gefördert werden kann, um so einen systematischeren Zugriff auf sprachliches Vorwissen durch die mehrsprachigen Jugendlichen zu ermöglichen. Die Dokumentation der im Projekt durchgeführten Interventionen in Form von Unterrichtshandreichungen mit Best-Practice-Beispielen und das angeleitete Durchspielen ähnlicher Szenarien in Lehrerfortbildungen können dazu beitragen, dass Lehrende entsprechende Sequenzen in der eigenen Unterrichtspraxis einsetzen.

#### **Publikationen aus dem Projekt**

B. BREHMER & G. MEHLHORN (2018) »Herkunftssprachen.«  
Tübingen: Narr.

B. BREHMER & G. MEHLHORN (2018) »Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch: Einstellungen und Effekte.«  
In: G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.) *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*.  
Tübingen: Stauffenburg, S. 259 – 292.

G. MEHLHORN (2019) »Differenzierung im Russischunterricht – Einblicke in ein Aktionsforschungsprojekt.« In: A. DRACKERT & K. B. KARL (Hrsg.) *Didaktik der slawischen Sprachen*. Innsbruck University Press, S. 203 – 234 (online).

G. MEHLHORN, K. M. RUTZEN & E. KRAUSS (2020) »Gelebte Mehrsprachigkeit in russisch- und polnischsprachigen Familien in Deutschland. Eine longitudinale Betrachtung.« In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 /1, S. 27 – 52 (online).

# SchriFT

## *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen*

### **Einrichtung**

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. Işıl  
Uluçam-Wegmann, Sinan  
Akin, Nur Akkus, Taner  
Altun, Christine Enzenbach,  
Dr. Erkan Gürsoy, Paul  
Haller, Bettina Linnenbäu-  
mer, Farina Nagel, Michaela  
Schneiderjan, 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.

#### **Ziele**

Ein Ziel war es herauszufinden, ob textleitende und strukturierende Merkmale (Kohärenz und Perspektivübernahme) im Zusammenhang mit der Textqualität

im Deutschen und im Türkischen stehen, um aus diesen Befunden didaktische Implementierungen abzuleiten (Roll et al., 2019, S. 51 – 127). Außerdem wurde bei türkischsprachigen Schüler/innen, die den Herkunftssprachenunterricht Türkisch besuchen, geprüft, ob es interlinguale Transfereffekte zwischen den Sprachen gibt. Ein weiteres Ziel ist die Analyse des Zusammenhangs von sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten, in den am Projekt beteiligten Fächern Physik, Technik, Geschichte und Politik.

#### **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, die Technische Analyse 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 Herkunfts-

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

sprachenunterricht Türkisch) zu den Parametern erhoben, die in Tabelle 1 zu sehen sind.

Im quantitativen Teil der Studie (s. folgende Abbildung) wurde untersucht, welche Zusammenhänge zwischen den Sachtexten aus dem Deutschunterricht und den Fachtexten aus dem Fachunterricht bestehen. Dabei wurde beleuchtet, ob Schüler/innen in der siebten und achten Klasse an Gesamtschulen in der Lage sind, Textsortenfähigkeiten aus dem Deutschunterricht auf den Fachunterricht zu übertragen. Darüber hinaus wurde untersucht, 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. Der Fokus lag auf sprachlich-kognitiven Textmerkmalen, der Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung (Roll et al., 2019, S. 51-127).

### Überprüfung der Einsetzbarkeit von Schreibfördermaterialien in der Praxis

Im qualitativen Teil der Studie 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 nach dem Lehr-Lern-Zyklus (Enli, 2015; Metropolitan East Disadvantaged Schools Programm, 1989) in drei Phasen (Deconstruction – Joint Construction – Independent Construction) eigenständig die im jeweiligen Fach für die

## Design der Ist-Stand-Erhebung zur Modellierung von Zusammenhängen

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

### Sprachfähigkeit Türkisch

1. Schreibaufgaben zur Erfassung der Schreibfähigkeiten
2. C-Test zur Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenz

### Sprachfähigkeit Deutsch

1. Schreibaufgaben zur Erfassung der Schreibfähigkeiten
2. C-Test zur Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenz

### Fachinhalt

Fachwissenstest in den Fächern Physik, Technik, Geschichte und Politik

### Fachsprache

Schreibaufgaben in fachspezifischen Textsorten:

- Physik: Versuchsprotokoll
- Technik: technische Analyse
- Geschichte: historisches Sachurteil
- Politik: Schaubildbeschreibung

### Kontrollvariablen

kognitive Fähigkeiten

Zeitpunkt des Deutscherwerbs

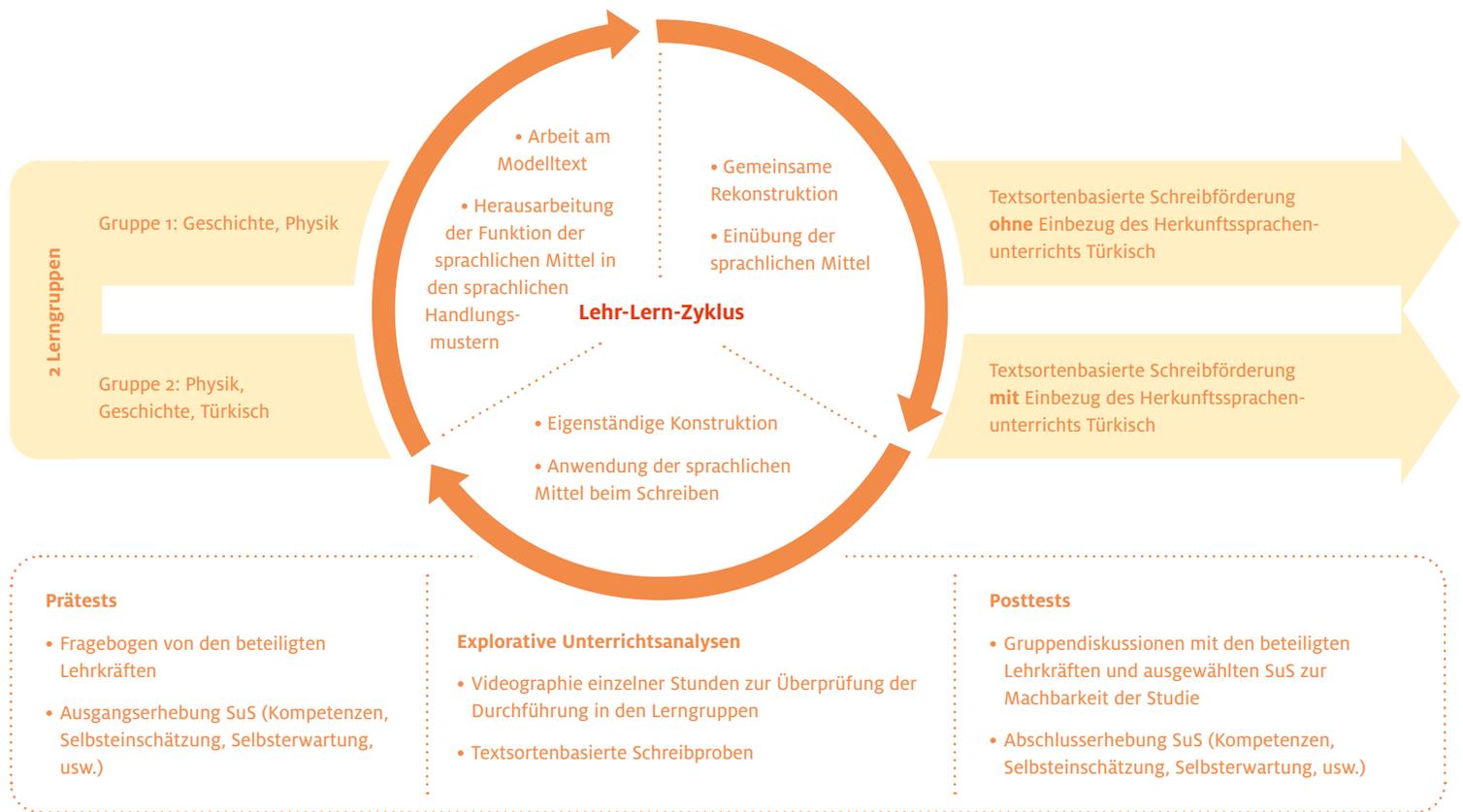
sozio-ökonomischer Status

Untersuchung eingesetzter Texte (Geschichte: historisches Sachurteil, Physik: Versuchsprotokoll und im HSU: Berichte). 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 diese bildungssprachliche Merkmale enthalten, die mit anderen Textsorten koordiniert werden konnten. 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 Schüler/innen dazu angeregt, innerhalb der Gruppenarbeitsphasen sprachliche Ressourcen in beiden Sprachen zu nutzen.

Am Ende der Förderung wurden Gruppendiskussionen mit Schüler/innen und Lehrenden durchgeführt und ein Feedback zu den in der Studie verwendeten Materialien und dem Schreibförderkonzept eingeholt. Die Auswertung ergab, dass türkischsprachige Schüler/innen im Fachunterricht beim Schreiben zum Teil auf die im HSU erworbenen sprachlichen Strukturen zurückgriffen und diese für die Realisierung der Schreibaufgabe im Fach nutzten.

### Ergebnisse

Die Ergebnisse der ersten Phase des Forschungsprojektes werden im Sammelband Roll et al. (2019) umfassend dargestellt, eingeordnet und diskutiert. Insgesamt konnte ein Zusammenhang zwischen dem Fachwissen und dem Schreiben einer Textsorte im



Fach nachgewiesen werden. Außerdem konnte ein Zusammenhang zwischen dem Schreiben einer Textsorte in deutscher und in türkischer Sprache nachgewiesen werden.

Für die Fächer Geschichte, Physik, Politik und Technik werden die Zusammenhänge zwischen den Skalen *fachliche Textsortenkompetenz* und *fachsprachliche Textsortenkompetenz* betrachtet (s. Tabelle 1, zu den Testinstrumenten). Für alle Fächer zeigen sich hohe, positive Korrelationen zwischen fachlichen und sprachlichen Leistungen in den von den Schü-

ler/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 Richtigkeit. Zudem zeigen sich mittlere bis hohe Korrelationen zwischen dem Fachwissen, der fachlichen und fachsprachlichen Textsortenfähigkeiten und den fächerübergreifenden Textsortenfähigkeiten (siehe Abb. 3). Es können folglich Zusammenhänge zwischen fachlichen, fachsprachlichen und bildungssprachlichen Fähigkeiten nachgewiesen werden. Der sozioökono-

Abb. 2: Design für die explorative Machbarkeitsstudie

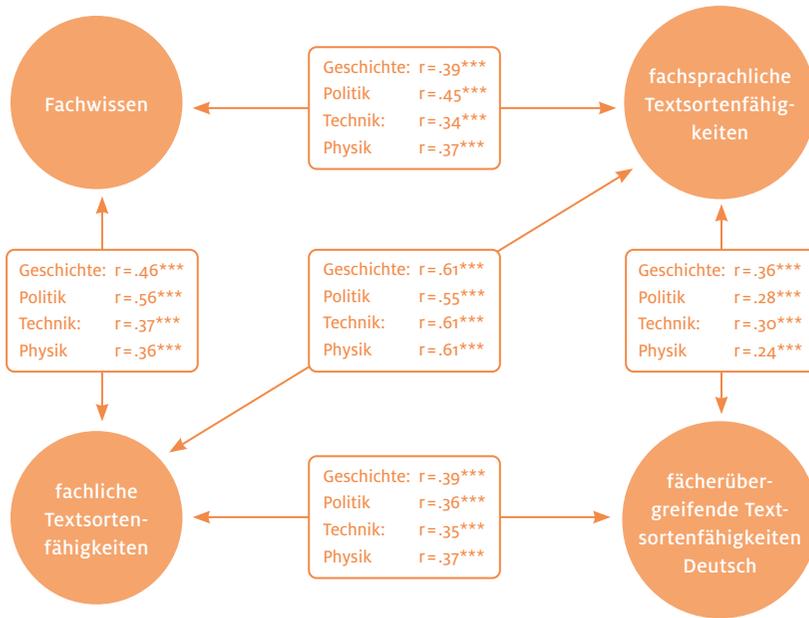


Abb 3: Korrelationen zwischen fachlichen und sprachlichen Leistungen der Proband/innen

#### Fallzahlen

Geschichte:	n=605	Technik:	n=519	***, $p < .001$
Politik:	n=554	Physik:	n=519	

mischen Status, die kognitiven Fähigkeiten und sprachbiographischen Daten beeinflussen die dargestellten Zusammenhänge nicht.

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 unterschiedlichen Textsorten erhöht wird (s. Kasten 1: Schüleräußerungen zur textsortenbasierten Schreib-

förderung). Hierbei erwies sich der Ansatz des Lehr-Lern-Zyklus 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 und somit textsortenbasiertes Schreiben initiiert werden konnte.

Beobachtungen zeigen, dass die deutsch- und türkischsprachigen Schüler/innen nach der textsortenbasierten Schreibförderung im Deutschen als auch im Türkischen längere Texte schreiben und die sprachlichen Mittel, die für die jeweiligen Textsorten erforderlich sind, stärker berücksichtigen. Die qualitativen Ergebnisse stützen die quantitativen Ergebnisse und deuten darauf hin, dass eine koordinierte, textsortenspezifische Schreibförderung im Fachunterricht und im HSU insgesamt erfolgversprechend sein kann.

#### 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 Schüler/innen neben fachlichem 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 müssen.

Die Vermittlung und Aneignung von sprachlichen Mitteln und sprachlichen Handlungsmustern im Herkunftssprachenunterricht kann kognitive Denk- und Verstehensprozesse anbahnen, die als Ressource

**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.

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.

Kasten 1: Schüleräußerungen  
zur textsortenbasierten  
Schreibförderung

### Ergebnisband des Projektes

H. ROLL, M. BERNHARDT, C. ENZENBACH, H. E. FISCHER, E. GÜRSOY, H. KRABBE, M. LANG, S. MANZEL, I. ULUÇAM-WEGMANN (Hrsg.) (2019) »Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch.« Münster: Waxmann.

### Weitere Publikationen aus dem Projekt

A. I. ULUÇAM-WEGMANN (2016) »Orta Öğretim Alan Dersleri Fizik, Teknik, Tarih ve Politikada Almanca-Türkçe İkidilli Öğrencilerin Metinleştirme Edincinin Geliştirilmesi ve Kökendili Türkçe Derslerinde Yapılan Uygulamaların Bu Gelişime Katkısı. [Entwicklung der Textkompetenz der türkisch-deutsch Bilingualen im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts Türkisch und ihr Einfluss auf die Textkompetenz im Fachunterricht].« In: DILİDÜZGÜN, S. (Hg.) *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi. [Die Vermittlung des Türkischen im Kontext von theoretischen und angewandten Studien]*. İstanbul: Anı Yayıncılık, S. 495–510.

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: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19–29.

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*, 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.

**Anregungen aus dem Projekt 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.



## SchriFT II

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

### Einrichtung

Universität Duisburg-  
Essen und Ruhr-Universität  
Bochum

### 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. Işıl Uluçam-Wegmann,  
Sinan Akin, Nur Akkus,  
Anıl Çıklaşahin, Christine  
Enzenbach, Charlotte Huse-  
mann, Jana Kaulvers, Claudia  
Forkarth, Christian Steck,  
Philip Timmerman, Mareike  
Cathrine Wickner

### 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 fach-integriertem 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 Schreibfähigkeit. In der ersten Projektphase konnte das SchriFT-Modell zur textsortenbasierten Förderung sprachlicher und fachlich-konzeptueller Fähigkeiten mit Blick auf fach- und sprachübergreifende sowie fach- und sprachspezifische Fähigkeiten ein- und mehrsprachiger Schüler/innen validiert werden. Die durchgeführten Testungen weisen dabei einen mittleren bis hohen Zusammenhang zwischen fachsprachlichen

und fachinhaltlichen Dimensionen in den erhobenen Schreibprodukten für alle vier beteiligten Fächer (Geschichte, Physik, Politik<sup>1</sup> und Technik) nach. Die Befunde legen nun für das Folgeprojekt nahe, dass die Aneignung und Vermittlung fachspezifischer Schreibfähigkeiten 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 Schüler/innen 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.

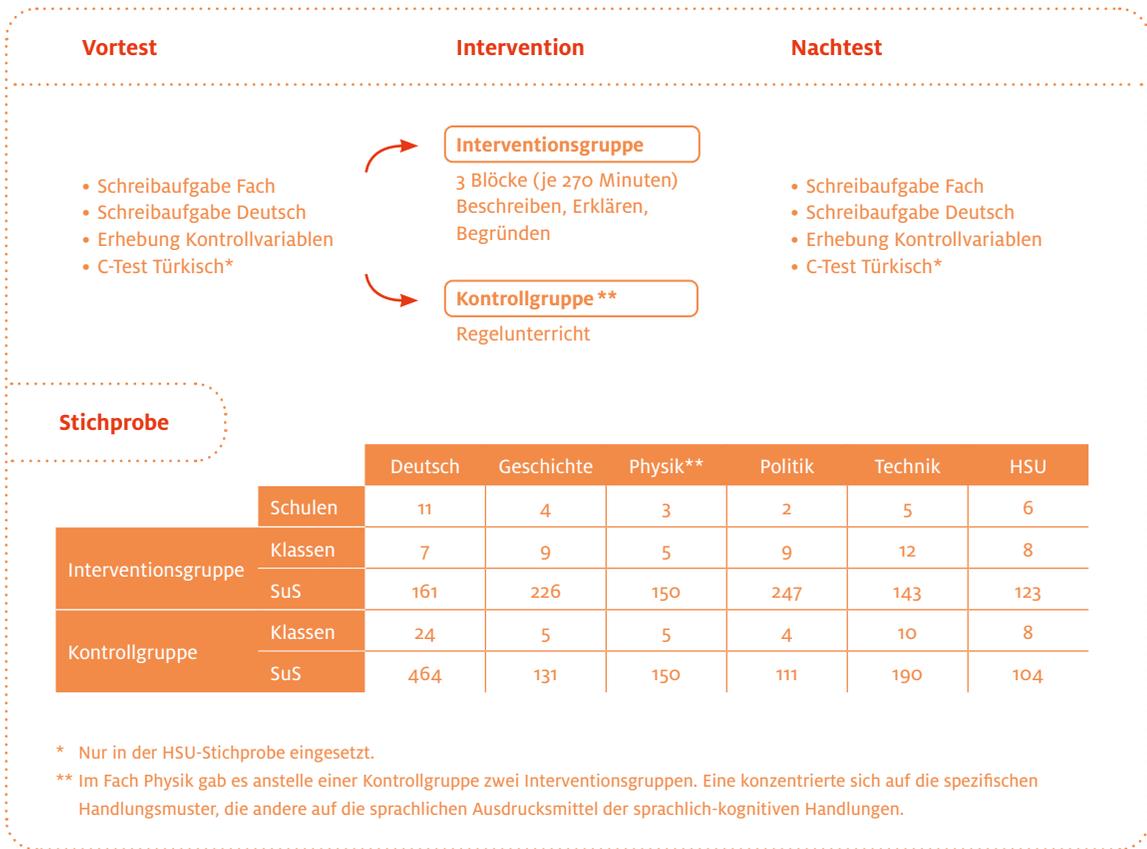
### Wie und was wurde untersucht?

Umgesetzt wurde ein quasi-experimentelles Design für alle bislang beteiligten Fächer (Deutsch, Ge-

<sup>1</sup> Während die anderen beteiligten Fächer weiterhin mit derselben Textsorte aus SchriFT I operieren, wurde für das Fach Politik im Rahmen des SchriFT II-Projekts das Politische Urteil als Textsorte, im Gegensatz zur Schaubildbeschreibung in SchriFT I, eingesetzt.

schichte, Physik, Politik, Technik und Türkisch) an Gesamtschulen in den Jahrgangsstufen 7 und 8. Dabei wird die Wirkung einer gezielten Schreibförderung auf die Schreibfähigkeiten im Fachunterricht untersucht. Für die Messung der Fähigkeitsentwicklung werden in allen Fächern und beiden Sprachen vergleichbare Schreibaufgaben zu den Textsorten eingesetzt, die stets die drei sprachlichen Handlungen Beschreiben, Erklären und Begründen als Teil-

bereiche umfassen. Diese sind eingebettet in situierete Schreibarrangements, die nach den Prinzipien des Scaffolding, d. h. mit sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen, aufgebaut sind. Das Forschungsprojekt weist 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.



## Ergebnisse

Erste Ergebnisse liegen für das Fach Technik vor und werden im Folgenden kurz umrissen. Im Fach Technik wurde an fünf Gesamtschulen mit insgesamt 322 Proband/innen die Feldstudie durchgeführt (Durchschnittsalter 13,3 Jahre, 43,6 % w, 56,4 % m). Von den Proband/innen haben 63% Schüler/innen einen Migrationshintergrund ersten oder zweiten Grades, die eine Sprachenvielfalt von 27 unterschiedlichen Sprachen mitbringen (vgl. Çiklasahin & Lang, 2020). Es konnte gezeigt werden, dass die sprachlichen Handlungen Beschreiben, Erklären und Begründen miteinander zusammenhängen, was darauf hindeuten könnte, dass diese aufeinander aufbauen. Außerdem belegen die Ergebnisse den ersten Erfolg sprachbildender Unterrichtsinterventionen im Fach Technik und verdeutlichen somit die Notwendigkeit der Sprachbildung im Fachkontext unter der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in der Schule.

Die Ergebnisse der weiteren Fächer werden in einem Projektband (SchriFT II) veröffentlicht.

## Was bedeutet das für die Praxis?

Aus linguistischer Perspektive werden die Projektergebnisse zu einem besseren Verständnis beitragen, welche Faktoren für den langfristigen Aufbau schriftsprachlicher Fähigkeiten verantwortlich sind. Die Ergebnisse werden u. a. direkt in Empfehlungen für die ressourcenorientierte Gestaltung von Fachunterricht und herkunftssprachlichem Unterricht einfließen. Die Dokumentation der Interventionen in Form von Unterrichtshandreichungen mit Best-Practice-Beispielen und das angeleitete Durchspielen ähnli-

cher Szenarien in Lehrerfortbildungen sollte es den Lehrenden ermöglichen, entsprechende Sequenzen in ihrer eigenen Unterrichtspraxis einzusetzen. Die entwickelten Materialien und Konzepte werden für alle Fächer in Form von Materialbänden mit didaktischen Kommentaren veröffentlicht. Außerdem werden die im SchriFT-Projekt erhobenen Schüler/innentexte (ca. 10.000) für die Lehrer/innen Aus- und Weiterbildung genutzt, da sie eine linguistische Analyse authentischer Schüler/innentexte ermöglichen.

## Publikationen

N. AKKUŞ & J. KAULVERS (2019) »In das Plastikbechern Kreis ausschneiden« – Instruktionstexte auf Deutsch und Türkisch.« In: B. AHRENHOLZ, S. JEUK, B. LÜTKE, J. PAETSCH & H. ROLL (Hrsg.) *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 237–258.

M. BERNHARDT & F. CONRAD (2018) »Sprachsensibler Geschichtsunterricht.« *Geschichte lernen*, 31 (182), S. 2–9.

C. BOUBAKRI, H. KRABBE & H. E. FISCHER (2018) »Schreiben im Physikunterricht anhand der Textsorte Versuchsprotokoll – Eine empirische Studie zu den Einflussgrößen auf die Schreibfähigkeit im Physikunterricht.« In: C. MAURER (Hrsg.) *Qualitätsvoller Chemie – und Physikunterricht – normative und empirische Dimensionen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik Jahrestagung in Regensburg* (S. 258–261). Regensburg: Universität Regensburg.

D. BÜTTNER & E. GÜRSOY (2018) »Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-) Modell.« In: M. GUTZMANN (Hrsg.) *Sprachen und Kulturen*. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 96–111.

A. ÇIKLAŞAHIN & M. LANG (2020) »Textsortenbasierte Sprachbildung im Technikunterricht.« In: *Journal of Technical Education (JOTED)*, 8(1), S. 33–55.

A. ÇIKLAŞAHİN, C. HUSEMANN & C. STECK (2018) »Beschreiben und Erklären in Technischer Analyse und Historischem Sachurteil – Anforderungen und Zugänge für den Fachunterricht.« In: C. CARUSO, J. HOFMANN, A. ROHDE, K. SCHICK (Hrsg.) *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: WVT, S.389 – 403.

E. GÜRSOY & H. ROLL (2018) »Schreiben und Mehrschrittlichkeit. Zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität.« In: W. GRIESSHABER, H. ROLL, S. SCHMÖLZER-EIBINGER & K. SCHRAMM (Hrsg.) *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin: De Gruyter, S.350 – 364.

H. KRABBE, P. TIMMERMAN & C. BOUBAKRI (2019). »BESCHREIBEN, ERKLÄREN und BEGRÜNDEN im Physikunterricht.« In: C. MAURER (Hrsg.) *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018*. Universität Regensburg, S.265 – 268.

C. LUFT (2019) »Sprachliche Handlungen in politischen Sach- und Werturteilen. Theoretische Überlegungen aus interdisziplinärer Perspektive.« In: *CIVES-Forum* #7, Universität Duisburg-Essen.

S. MANZEL & D. GRONOSTAY (2018) »Videographie.« In: C. WAGEMANN, A. GOERRES & M. SIEWERT (Hrsg.) *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft*. Wiesbaden: Springer. S.1 – 20.

S. MANZEL & C. LUFT (2019) »The effects of linguistic competencies and civic literacy on political decision-making in school – First results of the interdisciplinary project, ›SchriFT II.« In: E. GUTZWILLER-HELFFENFINGER, H. J. ABS, & P. MÜLLER (Hrsg.) *Thematic papers based on the Conference »Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship«*. University of Duisburg-Essen: DuEPublico, S.137 – 149.

S. MANZEL & F. NAGEL (2019) »Politik/Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I: Textsortenbasierte Schreibförderung im sozialwissenschaftlichen Unterricht.« In: K. PEUSCHEL & A. BURKARD (Hrsg.) *Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S.153 – 160.

L. MÖLLERS & S. MANZEL (Hrsg.) (2018) »Populismus und Politische Bildung.« In: *Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung*, Bd. 17. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

H. ROLL, M. BERNHARDT, C. ENZENBACH, H. E. FISCHER, E. GÜRSOY, H. KRABBE, M. LANG, S. MANZEL & I. ULUÇAM-WEGMANN (Hrsg.)

(2019) »Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen. Empirische Befunde aus den Fächern Geschichte, Physik, Technik, Politik, Deutsch und Türkisch.« In: *Reihe Mehrsprachigkeit*, Bd. 48. Münster: Waxmann.

P. TIMMERMAN & H. KRABBE (2019) »SchriFT II: Messung der Sprach- und Fachkompetenz in Versuchsprotokollen.« In: C. MAURER (Hrsg.) *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Kiel 2018*. (S. 791 – 794). Regensburg: Universität Regensburg, S. 791 – 794.

P. TIMMERMAN & H. KRABBE (2020) »SchriFT II: Describing, explaining and justifying: How to support writing lab reports in physics classes.« In: S. HABIG (Hrsg.) *Naturwissenschaftliche Kompetenzen in der Gesellschaft von morgen. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Wien 2019*. Universität Duisburg Essen, S.1071 – 1074.

I. ULUÇAM-WEGMANN (2017) »Federal Almanya’da Türkçe Derslerinin Geçmişi, Yapısı, Alan Dersleriyle Etkileşimi ve Öğrenci Profili [Geschichte, Struktur und Schülerprofil des Herkunftssprachenunterrichts Türkisch in der Bundesrepublik Deutschland und Möglichkeiten der Kooperation des Herkunftssprachenunterrichts mit dem Fachunterricht].« In: ÜLPER, H. et AL. (Hgs.) *Türkçe Öğretimi Güncel Araştırmaları [Aktuelle Studien zur Vermittlung des Türkischen]*. Ankara: Pegem Akademi, S.1 – 19.

I. ULUÇAM-WEGMANN (2018) »Birinci ve İkinci Dilde Metin Türüne Özgü Yazma: Benzerlikler, Farklılıklar ve Etkileşimler. [Textsortenspezifisches Schreiben in der Erst- und Zweitsprache: Ähnlichkeiten, Unterschiede und wechselseitige Auswirkungen].« In: N. UZUN & Ü. B. BOZKURT (Hrsg.) *Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar [Theoretische und angewandte Studien zur Vermittlung der türkischen Sprache]*. Istanbul: Okan Üniversitesi Yayınevi, S.37 – 75.

M.-C. WICKNER (2018) »So schließt sich der Kreis. Textsortenspezifische Schreibförderung im Geschichtsunterricht mit dem ›Genre Cycle.«. *Geschichte lernen*, 31 (182), S. 49 – 56.

# SimO

## Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe

### Einrichtung

Universität Bremen,  
Universität Siegen

### Laufzeit

Oktober 2013 –  
September 2016

### Leitung & Mitarbeitende

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

### 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 intrasprachliche 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 mehrere) nichtdeutsche Sprache(n) ist (oder sind) (»ndF«).

In **inter**lingualer 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

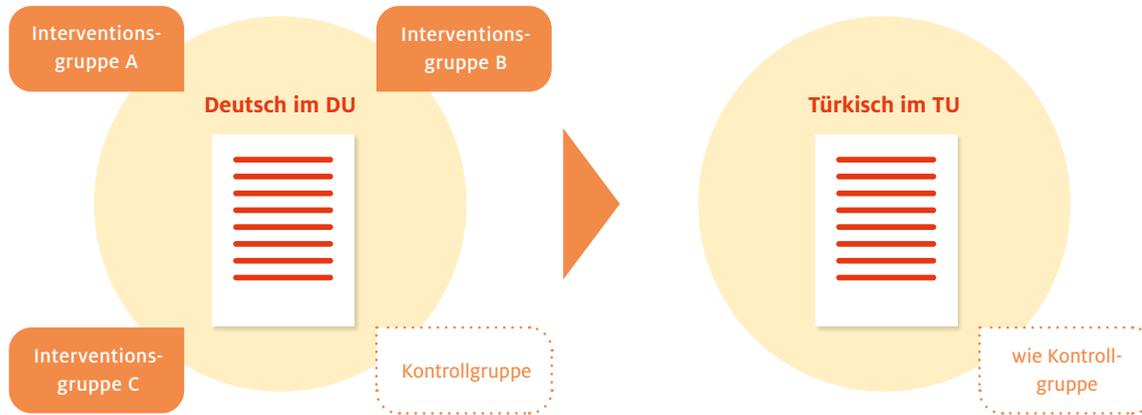


Abb1: Interventionsgruppen

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 »Superheld/innen und Superschurk/innen«. Bei jeder Erhebung wurde eine andere Figur eingesetzt, die von allen Teilnehmenden zu beschreiben war. Bei diesen Beschreibungen handelte es sich um Überarbeitungen eines defizitären »Ausgangstextes«, der immer gleich umfangreich

und aufgebaut, ähnlich formuliert und inhaltlich auf die jeweilige Figur abgestimmt war. 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. Die Gestaltung dieser Hilfen folgte dem Konzept der »Textprozedur« (Feilke 2014, Steinhoff 2007: 118f.). Textprozeduren sind Formulierungsroutinen aus »Textprozedurausdrücken« (kurz: »Ausdrücke«, z. B. »sieht aus wie«) und »Textprozedurenschemata« (kurz: »Schemata«, z. B. Vergleichen). Die Teilnehmenden verblieben während der gesamten Interventionsphase in der ihnen zugeteilten Gruppe:

- Im Arrangement der Kontrollgruppe (»Basisprofilierung«) erhielten die Lernenden keine sprachlichen Hilfen.

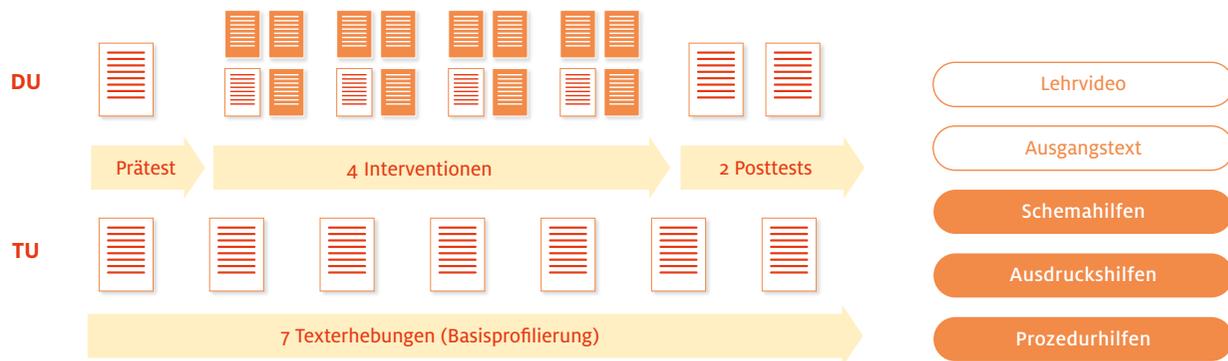


Abb2: Interventionsablauf

- Die erste Interventionsgruppe erhielt nur Schemahilfen (»Schemaprofilierung«) bzgl. der Funktion einer sprachlichen Handlung (z.B. *Stelle die Figur vor oder Vergleiche die Figur mit anderen Figuren.*).
- Die zweite Interventionsgruppe erhielt nur Ausdruckshilfen (»Ausdrucksprofilierung«) in Form von Formulierungsbeispielen (z.B. *bei ... handelt es sich um ... , ... sieht aus wie ...*).
- Die dritte Interventionsgruppe erhielt kombinierte Ausdrucks- und Schemahilfen (»Prozedurprofilierung«).

Die Arrangements im Türkischen wurden sprachlich nicht profiliert und ähnelten denen der Kontrollgruppe aus dem Deutschunterricht (»Basisprofilierung«). Insgesamt wurden 2166 deutsche Texte von 322 Schüler/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« ent-

wickelt. 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 Untersuchungsgruppen, 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

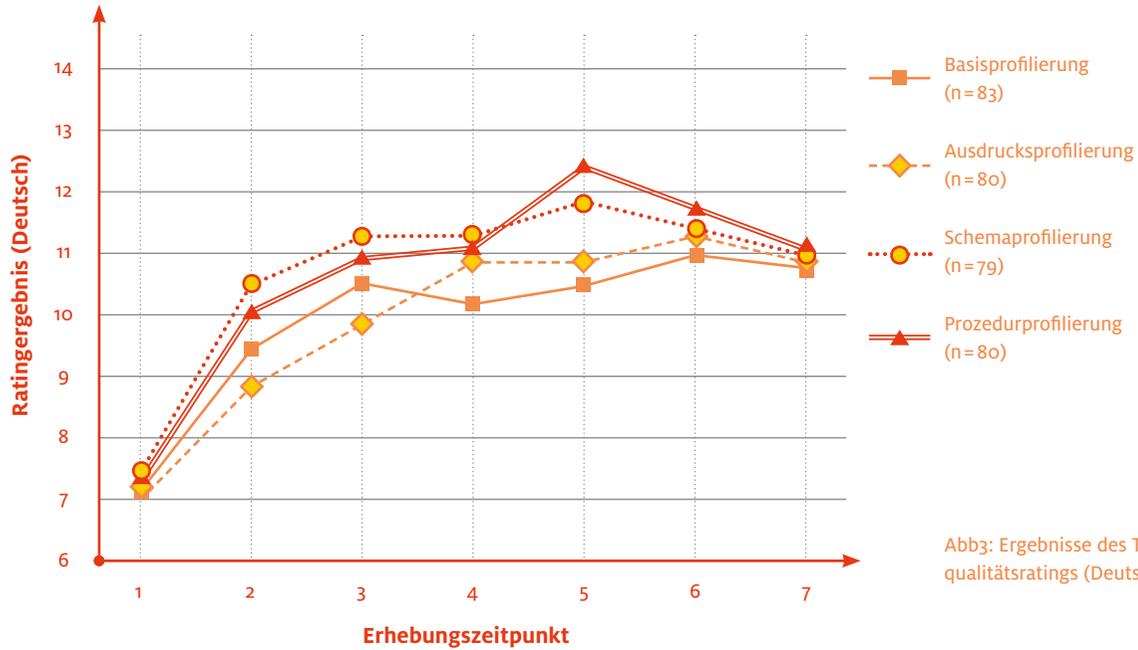


Abb3: Ergebnisse des Textqualitätsratings (Deutsch)

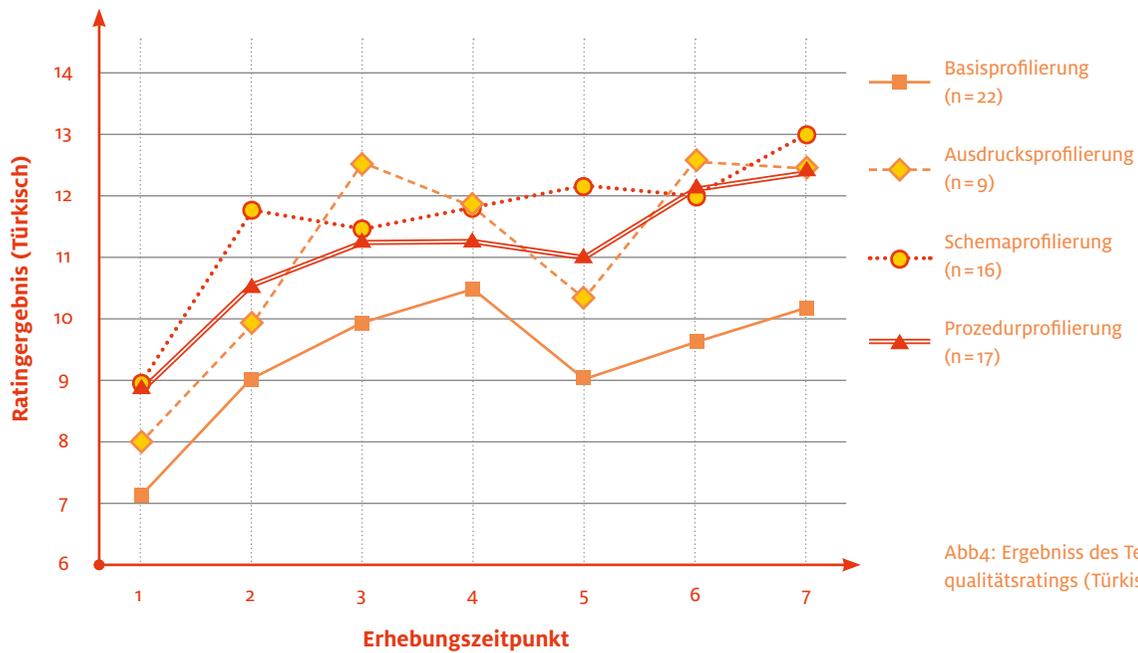


Abb4: Ergebnis des Textqualitätsratings (Türkisch)

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 **intra lingualen Effekte** wird deutlich, dass das Schreiben von Schüler/innen mit unterschiedlichen Familiensprachen und aus verschiedenen Schulformen gleichermaßen durch Spra-

che 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 Bilingualen 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

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

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

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

### Publikationen aus dem Projekt

L. RÜSSMANN, T. STEINHOFF, N. MARX, A. K. WENK (2016) »Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen« In: *Didaktik Deutsch 40*, S. 41 – 59.

A. K. WENK, N. MARX, L. RÜSSMANN, T. STEINHOFF (2016) »Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch.« In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 27*, S. 2.

## TimO

### *Textrevisionen in der multilingualen Orientierungsstufe*

#### **Einrichtung**

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 Folgevorbhaben 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), wurde nun prozessbezogen analysiert. Im Mittelpunkt standen die von den Schüler/innen vorgenommenen Textrevisionen (Überarbeitungen des Ausgangstextes). Dieser Fokus trägt der großen Bedeutung Rechnung, die dem Revidieren von Texten in der Schreibforschung für die Schreibkompetenz und den Schreibunterricht zuerkannt wird. Das erste Ziel des Vorhabens betraf die Analyse der Textrevisionen. Gefragt wurde, welche Textrevisionen in den deutschen und türkischen Texten im Zusammenhang welcher Textprozeduren (Formulierungsroutinen, s. Ausführungen zum »SimO«-Projekt) durchgeführt wurden, in welchen Relationen sie zu den Ausgangstexten und sprachlichen Hilfen standen, welche Änderungen im Zeitverlauf stattfanden und inwiefern diese Aspekte mit re-

levanten Personenmerkmalen zusammenhingen. Dabei war von besonderer Bedeutung, ob und inwiefern die Textrevisionen zu den einzelnen Erhebungzeitpunkten und im Zeitverlauf sprachenübergreifend in Zusammenhang standen. Das zweite Ziel des Vorhabens war die Entwicklung eines didaktischen Modells zur sprachenübergreifenden Förderung von Textrevisionskompetenzen in der Schule. Dieses Modell sollte sich in erster Linie auf den Deutsch- und den Herkunftssprachenunterricht Türkisch beziehen, aber auch auf den Fremdsprachenunterricht übertragbar sein.

#### **Wie und was wurde untersucht?**

In der ersten Projektphase wurde eine Korpusanalyse mit einem eigens entwickelten Analyseinstrument durchgeführt. Gegenstand der Analyse waren die in den deutschen Schülertexten »Revisionshandlungen« und »Musterrevisionen«. Revisionshandlungen wurden als einzelsprachenübergreifende Überarbeitungstätigkeiten verstanden (»Streichen«, »Übernehmen«, »Verändern«, »Erweitern« von Stellen des Ausgangstextes) und sowohl in den deutschen als auch

den türkischen Texten untersucht. Musterrevisionen wurden als einzelsprachenspezifische Veränderungen von Textprozedurenausdrücken verstanden (Verwenden eines vom Ausgangstext und/oder den sprachlichen Hilfen abweichenden Formulierungsmusters) und ausschließlich in den deutschen Texten untersucht, weil Textprozedurenausdrücke interlingual nicht vergleichbar sind.

Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf den interlingualen Relationen zwischen Revisionshandlungen im Deutschen und Türkischen. Auf der Grundlage der Resultate wurde dann ein sprachübergreifendes didaktisches Modell zur Förderung von Textrevisionskompetenzen im Deutsch-, Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I entwickelt und veröffentlicht.

### **Geplante Ergebnisse**

Die Ergebnisse des Projekts bestehen insbesondere in empirisch breit dokumentierten Resultaten zu sprachenspezifischen und sprachübergreifenden Aspekten von Textrevisionen.

Das **erste** wichtige Ergebnis ist, dass die Schüler/

innen sowohl im Deutschen als auch im Türkischen in Abhängigkeit von bestimmten Textprozeduren bestimmte Revisionshandlungen präferierten. Sie stimmten ihre Revisionshandlungen also auf die Textprozeduren und damit auch auf die Aufgabe ab. Diese Präferenzen erwiesen sich als weitgehend unabhängig von der Schulform und der Literalitätserfahrung.

Das **zweite** wichtige Ergebnis ist, dass die meisten Schüler/innen in ihren Texten größtenteils eigenständige Musterrevisionen vornahmen. Sie emanzipierten sich also von den Ausdrücken des Ausgangstextes. Bei der Analyse der deutschen Texte zeigten sich zudem Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Interventionsgruppen, in denen bestimmte Ausdrücke angeboten worden waren (Schemaprofilierung und Prozedurprofilierung), machten von diesen Ausdrücken signifikant häufiger Gebrauch als die Gruppen, in denen keine Ausdrücke angeboten worden waren. Der Anteil dieser »parallelen« Ausdrücke war allerdings gering (1/4 der Fälle).

Das **dritte** wichtige Ergebnis ist, dass sich für die Revisionshandlungen der türkisch-deutsch bilingua-

len Schüler/innen nicht die jeweilige Textprozedur als bester Prädiktor erwies, sondern die jeweils in der anderen Sprache vorgenommene Revisionshandlung. Die Revisionshandlungen vollzogen sich also in beiden Sprachen sehr ähnlich bzw. wurden deutlich weniger durch andere Faktoren (neben der Textprozedur etwa die Schreibkompetenz in einer bestimmten Sprache) bestimmt.

Das vierte wichtige Ergebnis ist die Fertigstellung eines didaktischen Modells zur sprachenübergreifenden Förderung von Textrevisionskompetenzen im Deutsch-, Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht in der Schule und dessen Online-Veröffentlichung in Form einer didaktischen Broschüre. Die Materialien werden unter [www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de](http://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de) zur Verfügung gestellt.

### **Was bedeutet das für die Praxis?**

Das wichtigste Ergebnis des Projekts für die Praxis ist der Nachweis eines sehr starken Zusammenhangs zwischen den Textrevisionen im Deutschen und Türkischen: Die türkisch-deutsch bilingualen SchülerInnen nahmen beim Schreiben in ihren Sprachen ähnliche Textrevisionen vor. Das bedeutet, dass sie Textrevisionskompetenzen interlingual auf ähnliche Weise einsetzten. Nimmt man die Ergebnisse des SimO-Projekts hinzu, kann man annehmen, dass diese Kompetenzen interlingual gefördert werden können. Diese Förderung sollte mit der Sprache beginnen, in der die Textrevisionskompetenzen früher erworben werden, d. h. in der literal stärkeren Sprache. Im Falle von bilingualen und multilingualen SchülerInnen, die in Deutschland aufwachsen, ist dies i. d. R. das

Deutsche. Eine Blaupause für eine solche Förderung ist das im Projekt entwickelte didaktische Modell.

Ein weiteres praxisrelevantes Ergebnis ist die Beobachtung, dass SchülerInnen sowohl bei der Revision eines fremden Textes als auch bei der Inanspruchnahme sprachlicher Hilfen mehrheitlich eigenständige Formulierungen verwendeten. Das bedeutet, dass die Annahme, die Vorgabe sprachlicher Muster schränke beim Schreiben die Kreativität ein, nicht zutrifft. Im Gegenteil: SchülerInnen finden allem Anschein nach rascher zu eigenen Formulierungen, wenn sie sich zuvor mit fremden Formulierungen auseinandersetzen. Dies setzt allerdings vermutlich einen funktionalen Schreibunterricht voraus, in dem die Verständigungszwecke der Formulierungen fokussiert werden. Die Konturen eines solchen Unterrichts sind exemplarisch im Vorgängerprojekt »SimO« entwickelt worden.



### Publikationen aus dem Projekt

N. MARX (2019): »(Wie) sind sprachenübergreifenden Schreibfähigkeiten lehr- und lernbar?« In: *ÖdaF-Mitteilungen* 34 (2), S. 91–96.

N. MARX, T. STEINHOFF (2019): »Monolinguale Schreibförderung mit bilinguaem Lernpotential.« In: *Fremdsprache Deutsch* 60, S. 8–14.

M. C. REICHERT, T. STEINHOFF, N. MARX (2020): »Texte überarbeiten! Materialien für den Deutsch-, Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht in der 5., 6. und 7. Klasse.« Online verfügbar unter: [www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de](http://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de)

# Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit

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

## Einrichtung

Universität Koblenz-Landau

## Laufzeit

Oktober 2013 –  
September 2016

## Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Anja Wildemann

Prof. Dr. Hans H. Reich

Muhammed Akbulut

Dr. 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 et al. 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\*

Können Sie 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. WILDEMANN (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. WILDEMANN, M. AKBULUT & L. BIEN-MILLER (2016) »Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens«, In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), S. 1–15.

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

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

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

## MehrSprachen

*Eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule*

### Einrichtung

Universität Koblenz-Landau

### Laufzeit

Oktober 2017 –  
September 2019

### Leitung & Mitarbeitende

Prof. Dr. Anja Wildemann,  
Dr. 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 Gesamtsprachkompetenz 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 Sprachthematizierungen 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 in ihrer Sprachbewusstheit zeigt.

### Wie und was wurde untersucht?

Die Studie folgt einem Experimental- und Kontrollgruppendesign (N = 408). Zu Beginn wurde ein Konzept eines an Mehrsprachigkeit und Sprachreflexion orientierten Deutschunterrichts in enger Verzahnung zwischen Theorie und Praxis entwickelt. Hierzu wurden mittels einer Delphi-Studie der aktuelle Wis-



sensstand in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit sowie die Bedarfe der Lehrkräfte erfasst (Andronie et al. 2019), um die Intervention im Sinne des reflexiven Erfahrungslernens zu gestalten und das Konzept daran zu orientieren (Esteve et al. 2010; Wildemann et al. 2014). Im Mittelpunkt des Konzepts steht die Entwicklung der Sprachreflexionsfähigkeit der Schüler/innen sowie der Kompetenz der sprachvergleichenden Betrachtung, die in den Bildungsstandards (2004) als eine Zielkompetenz verankert ist. Im Anschluss an die Konzeptentwicklung wurde eine Teilstichprobe von Lehrkräften (N = 18) zur Nutzung von Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht fortgebildet, während die andere Hälfte (N = 17) ihren Unterricht ohne zusätzliche Fortbildung durchführte. Im Laufe der Fortbildung wurde 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 (Wildemann et al. i. D.).

Um die Wirksamkeit der Intervention überprüfen zu können, wurden auf der Schülerebene in der Experimentalgruppe (N = 211) und der Kontrollgruppe (N = 198) direkt nach der Intervention und sechs Monate später Sprachbewusstheit mit dem Elizitationsverfahren M-Spra (Wildemann et al. 2016) sowie Sprachkompetenzen und allgemeine kognitive Fähigkeiten der SchülerInnen (zum MZP 1 mit dem Verfahren Tulpenbeet bzw. CFT 20-R) erfasst. Auf der Lehrkräfteebene wurden an drei Messzeitpunkten Einstellungen zu und Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit sowie Motivation erhoben.

### **Ergebnisse**

Es zeigt sich, dass ein sich an Sprachreflexion und Sprachvergleich orientierender und Mehrsprachigkeit nutzender Deutschunterricht eine positive Wirkung auf die Entwicklung von Sprachbewusstheit bei Schüler/innen am Ende der Grundschule hat. Schüler/innen der Experimentalgruppe zeigen, gemessen direkt nach Ende der sechsmonatigen Intervention, signifikant höhere Sprachbewusstheitswerte (operationalisiert als die Gesamtzahl

metasprachlicher Äußerungen) als Schüler/innen aus der Kontrollgruppe. Darüber hinaus konnten Unterschiede in der Differenziertheit und Tiefe metasprachlicher Reflexion zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden. In Bezug auf die metasprachlichen Äußerungen von Schüler/innen wird zwischen Feststellungen, Erklärungen und Analysen unterschieden, wobei erstere eine hierarchieniedrigste und letztere hierarchiehöchste Art metasprachlicher Äußerungen darstellen (Wildemann et al., 2016). Schüler/innen der Experimentalgruppe tätigen signifikant mehr hierarchiehöhere metasprachliche Äußerungen (Erklärungen und Analysen) im Vergleich zu Schüler/innen der Kontrollgruppe. Dies deutet darauf hin, dass der Deutschunterricht, der Mehrsprachigkeit zum Sprachvergleich einbezieht und nutzt, sich positiv

auf die Herausbildung von sprachanalytischen Fähigkeiten auswirkt.

Vergleicht man die Werte für Sprachbewusstheit von lebensweltlich einsprachig deutschen und lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen der Experimental- und Kontrollgruppe, so zeigt sich, dass sowohl mehrsprachige als auch primärsprachlich deutsche Schüler/innen der Experimentalgruppe höhere Sprachbewusstheitswerte aufweisen als Schüler/innen der Kontrollgruppe. Der Unterschied ist jedoch bei den lebensweltlich einsprachig deutschen Schüler/innen besonders groß. Es kann vermutet werden, dass von einem sprachvergleichenden, Mehrsprachigkeit als sprachliche Ressource nutzenden Deutschunterricht in besonderem Maße lebensweltlich einsprachig deutsche Schüler/innen profitieren. Im Unterschied zu den lebensweltlich

Konzepte	Definition	Beispiel
Präkonzepte	Alltagsvorstellungen über Sprache(n), deren Bau, Funktion und Gebrauch, die auf Basis eigener Erfahrungen und damit einhergehender gedanklicher Auseinandersetzungen mit Sprachlichem entstanden sind und nicht mit der linguistischen Theorie übereinstimmen.	»Man schreibt im Englischen alles klein, damit man beim Schreiben sich die Mühe spart, über die Groß- und Kleinschreibung nachzudenken«.
Vorwissenschaftliche Konzepte	Alltagsvorstellungen über Sprache(n), deren Bau, Funktion und Gebrauch, die bereits fachliche Elemente beinhalten, jedoch noch nicht mit der wissenschaftlichen Theorie übereinstimmen und als »naive« Versuche klassifiziert werden können, die Bau- und Funktionsweise von Sprache(n) zu erklären.	»In anderen Sprachen gibt es keine Artikel, so dass man davon ausgehen kann, dass es dort auch keine Nomen gibt«.
Wissenschaftliche Konzepte	Durch Wissenszuwachs (z.B. durch den Unterricht) dahingehend veränderte Konzepte, dass diese dem Stand der (schul-)linguistischen Theorie entsprechen.	»In anderen Sprachen werden Nomen kleingeschrieben, weil andere Rechtschreibregeln gelten«.

Tabelle 1: Sprachbezogene Schülerkonzepte (Wildemann & Bien-Miller i. V.)

mehrsprachigen Schüler/innen, die durch das Leben mit zwei Sprachsystemen eher die Möglichkeit haben, Sprachen zu vergleichen, kann, so vermuten wir, diese Möglichkeit für lebensweltlich einsprachig deutsche SchülerInnen nur durch den Unterricht geschaffen werden.

Neben der Sprachbewusstheit der Schüler/innen, also der Fähigkeit metasprachlich zu agieren, wurde durch die Anwendung des Elizitationsverfahrens M-Spra sichtbar gewordenes metasprachliches Wissen von Schüler/innen untersucht. Dabei wurde in Anlehnung an die im mathematisch-naturwissenschaftlichen Diskurs übliche Kategorisierung der Schüler/innenvorstellungen in *Präkonzepte*, *vorwissenschaftliche* und *wissenschaftliche Konzepte* (Heran-Dörr 2008, Wilhelm 2007) angeknüpft und untersucht, welche Konzepte über Sprache Schüler/innen aufgebaut haben (siehe Tabelle 1).

Es zeigten sich auch im Hinblick auf die sprachbezogenen mentalen Konzepte Unterschiede zwischen Schüler/innen der Experimental- und Kontrollgruppe. Während die Anzahl der wissenschaftlichen Konzepte, die durch den Unterricht erworben werden, in beiden Gruppen annähernd gleich ist, mit einem leichten Vorsprung der Experimentalgruppe, verfügen die Schüler/innen der Experimentalgruppe über signifikant mehr Präkonzepte und vorwissenschaftliche Konzepte. Bedenkt man, dass die Schüler/innen der Experimentalgruppe insgesamt mehr metasprachliche Äußerungen und somit auch mehr Konzepte gezeigt haben, kann vermutet werden, dass durch den sprachreflexiven und -vergleichenden Unterricht vor allem die selbständige reflexive Ausein-

andersetzung und somit die Konzeptneubildung gefördert und angestoßen werden und somit erwartungsgemäß die Sprachreflexions- und Sprachvergleichsfähigkeit entwickelt wird.

### **Was bedeutet das für die Praxis?**

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass sich Sprachbewusstheit von lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Schüler/innen in der zweiten Hälfte der Grundschulzeit durch einen Deutschunterricht, der Sprachreflexion als Unterrichtsprinzip anwendet und in diesem Rahmen die lebensweltliche und durch den Fremdsprachenunterricht erzeugte Mehrsprachigkeit als Ressource nutzt, fördern und entwickeln lässt. Durch einen solchen Unterricht wird die Entwicklung der Sprachreflexions- und Analysefähigkeit angestoßen, also jener Kompetenz, die laut Bildungsstandards (2004) eines der Ziele des Deutschunterrichts der Grundschule bildet. Mehrsprachigkeit kann in diesem Rahmen als eine nutzbare Ressource für Sprachreflexion und Sprachvergleich angesehen werden, deren Berücksichtigung und Nutzung im Deutschunterricht sowohl für lebensweltlich mehrsprachige als auch – und insbesondere – für primärsprachlich deutsche Schüler/innen zu höherer Sprachbewusstheit führt.

Insofern kann als Erstes festgehalten werden, dass die Nutzung von Mehrsprachigkeit mehrsprachigen Schüler/innen zur höher entwickelten Sprachbewusstheit verhilft. Mehrsprachige Schüler/innen profitieren, wie das Vorläuferprojekt *Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit* gezeigt hat, von ihren vorhandenen multilingualen Kompetenzen

(vgl. Wildemann et al., 2018). Für primärsprachig deutsche Schüler/innen hingegen, die die Möglichkeit, über andere Sprachen nachzudenken und sie systematisch mit dem Deutschen zu vergleichen, außerhalb des Unterrichts eher nicht haben, ist es, wie die Studie gezeigt hat, umso wichtiger, im Deutschunterricht dazu angeregt zu werden, durch den Blick »von außen« mehr Bewusstheit und Reflektiertheit in Bezug auf die deutsche Sprache zu entwickeln. Hierzu kann ein sprachreflexiver und sprachvergleichender Deutschunterricht (siehe dazu Bien-Miller & Wildemann i. D.) beitragen.

#### Literatur und Publikationen aus dem Projekt

- A. WILDEMANN & L. BIEN-MILLER (i. V.). »Mehrsprachigkeit und sprachlich-kognitive Konzepte in der Primarstufe.«
- L. BIEN-MILLER & A. WILDEMANN (2020) »Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbetrachtung nutzen. (K)ein Konsens zwischen Theorie und Praxis möglich? In: *Der Deutschunterricht*, 2(20), S. 62 – 70.
- A. WILDEMANN, M. ANDRONIE, L. BIEN-MILLER, S. KRZYZEK (2020) »Sprachliche Übergänge im Deutschunterricht (schaffen) – eine Interventionsstudie mit Grundschullehrerinnen und -lehrern.« In: A. BUDDE & F. PRÜSMANN (Hrsg.) *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen – ermöglichen – gestalten*. Münster: Waxmann.
- M. ANDRONIE, S. KRZYZEK, L. BIEN-MILLER, A. WILDEMANN (2019) »Theory and practice: from Delphi-study to pedagogical training.« In: *Qualitative Research Journal*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print.
- L. BIEN-MILLER, A. WILDEMANN, M. ANDRONIE, S. KRZYZEK (2019) »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, S. 143 – 161.

A. WILDEMANN, M. AKBULUT, L. BIEN-MILLER (2018) »Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht.« In: G. MEHLHORN & B. BREHMER (Hrsg.) *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, S. 117 – 140.

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

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

A. WILDEMANN, M. AKBULUT, L. BIEN-MILLER (2016). »Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. Mehrsprachigkeit-Language Awareness-Sprachbewusstheit.« In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), S. 42 – 56.

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

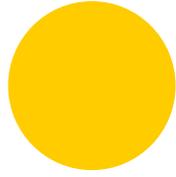
»My First Stories« (2013). München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.

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

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.) Münster, S. 209 – 237.

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

KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2003). In: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003*. München: Luchterhand.



## 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 zum Erfahrungsaustausch und zur Diskussion gemeinsamer Fragestellungen der Schwerpunktprojekte. Themen der Workshops waren »Türkische Sprachdaten« (03. 2015), »Archivierung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten« (07. 2015), »Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis« (04. 2016), »Interventionen« (09. 2018) und »Educational Linguistics« (01. 2020).

### Bekanntmachung des Schwerpunkts und Verbreitung der Ergebnisse

Durch öffentliche Tagungen, diese Broschüre, Newsletter und Social Media Auftritte (auf Deutsch und Englisch) sowie laufende Aktualisierung verschiedener Websites stellt KoMBi den Forschungsschwer-

punkt 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; Focal Meeting der World Education Research Association) 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

Gemeinsam mit lokalen Partnern hat KoMBi zwei Tagungen für Praktiker/innen durchgeführt: die Transfertagung *Mehrsprachigkeit als Bildungsressource* im September 2016 in NRW, gemeinsam mit der LaKI (Landesweite Koordinierungsstelle der kommunalen Integrationszentren NRW) und die Transfertagung *Mehrsprachigkeit – für eine neue Kultur der Sprachbildung* im Dezember 2019 in Saarbrücken in Kooperation mit dem Landesinstitut für Pädagogik und Medien des Saarlandes. Die Tagungen hatten zum Ziel neueste Forschungsergebnisse aus dem Bereich Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung in die Praxis zu transferieren, sowie bewährte Methoden zur mehrsprachigen Sprachbildung darzustellen.

Weiterhin hat KoMBi eine Website für die Öffentlichkeit mit diversen Informationen, inkl. Materialien, zum Thema Mehrsprachigkeit erstellt.

- **Öffentlichkeit**

Mehrsprachigkeit ist ein gesellschaftliches Phänomen, sprachliche Bildung eine Investition in die Zukunft. Um die Öffentlichkeit für die Bedeutung mehrsprachiger Sprachbildung zu sensibilisieren, hat sich KoMBi z. B. an der Nacht des Wissens beteiligt. Ebenfalls hat KoMBi gemeinsam mit Nachwuchswissenschaftler/innen aus dem Schwerpunkt einen Blog über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung errichtet, auf dem aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Bereich Mehrsprachigkeit und Bildung frei zugänglich und verständlich zusammengefasst werden.

### **Nachwuchsförderung**

Um Nachwuchswissenschaftler/innen sowohl in der Durchführung der Schwerpunktprojekte als auch in der Realisierung ihrer Promotionsvorhaben zu unterstützen, hat KoMBi jährliche zweitägige Herbstschulen veranstaltet, sowie Webinare zu methodischen und inhaltlichen Themen organisiert. 2019 fand eine Nachwuchstagung statt, die von KoMBi in Kooperation mit Nachwuchswissenschaftler/innen des Schwerpunkts geplant und durchgeführt wurde. Die Tagung deckte verschiedene Bereiche ab, die den Prozess der Erstellung einer Doktorarbeit betreffen. So konnten die Teilnehmenden den Stand ihrer Projekte präsentieren und Feedback von eingeladenen Experten und Peers erhalten.

### **Identifizierung des weiteren Forschungsbedarfs und Kooperationen**

KoMBi hat eine Delphi-Befragung zu den dringenden Forschungsthemen aus dem Bereich Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung durchgeführt und die Ergebnisse aus zwei Befragungsrunden ausgewertet. Die Studie wurde ebenfalls für andere Länder adaptiert und von Forschungspartnern in Italien, den Niederlanden, Portugal und Spanien durchgeführt.

### **Netzwerk Herkunftssprachlicher Unterricht**

KoMBi hat ein Netzwerk zum herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) initiiert und zusammen mit der Initiative ProDaZ koordiniert. Ziel des Netzwerkes ist es Vertreter/innen der Wissenschaft, Praxis und Bildungsadministration über Bundesländergrenzen hinweg zusammenzubringen. Insbesondere soll der Erfahrungsaustausch gefördert, datengestützte Informationen zum HSU zusammen getragen und bereit gestellt sowie neue Forschung zum HSU initiiert werden. Informationen zum Netzwerk und zum HSU finden sie auf der Website: [https://www.uni-due.de/prodaz/hsu\\_netzwerk](https://www.uni-due.de/prodaz/hsu_netzwerk).

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

<b>Schwerpunkt- und Praxisseite</b>	<a href="http://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de">www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de</a>
<b>Blog</b>	<a href="http://www.blombi-kombi.de">www.blombi-kombi.de</a>
<b>Facebook</b>	<a href="https://www.facebook.com/KoMBiHH">https://www.facebook.com/KoMBiHH</a>
<b>E-Mail</b>	<a href="mailto:kombi@uni-hamburg.de">kombi@uni-hamburg.de</a>