

# MEHRSPRACHIGKEIT IN DER SCHULE

---

HS-Prof. habil. Mag. Julia Festman, Ph.D.

PH Tirol  
Professur für Mehrsprachigkeit

DaZ-Jahrestagung, Klagenfurt, 17.05.2018



# Zwei- und mehrsprachiger Spracherwerb

- **höhere kognitive Anforderung** für das Kind, da **größere Begegnung mit Diversität von Wortformen und Bedeutungen** → Regeln herausfiltern, etc.
- Dennoch: in der **gleichen zeitlichen Entwicklungsschiene** wie Monolinguale (Oller et al., 1997)
- Bilinguale Kinder zeigen **keine Verzögerung beim Wörterlernen** (wenn man das Gesamt-Vokabular, das sie in beiden Sprachen besitzen zusammennimmt) (Pearson et al., 1993)
- Bilinguale **müssen doppelt so viele Wörter lernen**, aber die **Menge an Begegnungen mit den jeweiligen Einzelsprachen ist viel geringer** (nur wenige Stunden pro Sprache vs. immer bei Monolingualen)
- → kleinerer Wortschatz (Mahon & Crutchley, 2006)

## Bilingual cognitive advantage +

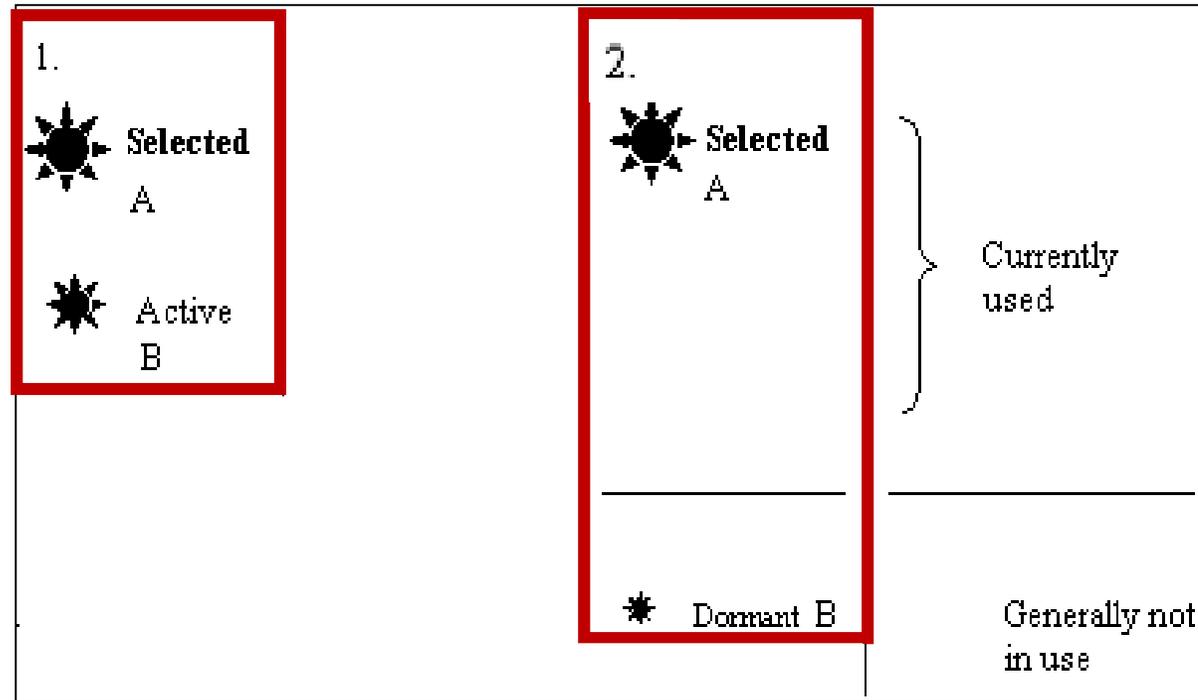
- Zahlreiche Studien, anfangs insbesondere in Kanada, haben einen „cognitive advantage“ postuliert, also einen **kognitiven Vorteil**, den bilinguale Kinder ihren monolingualen Gleichaltrigen gegenüber insbesondere bei spezifischen kognitiven Tests im Labor haben, und der auf die aktive Zweisprachigkeit zurückgeführt wurde

# Zweisprachigkeit – zwei Sprachen im Spiel

ausgewählt

aktiv

schlafend



Derzeit im  
Gebrauch

Derzeit nicht  
im Gebrauch

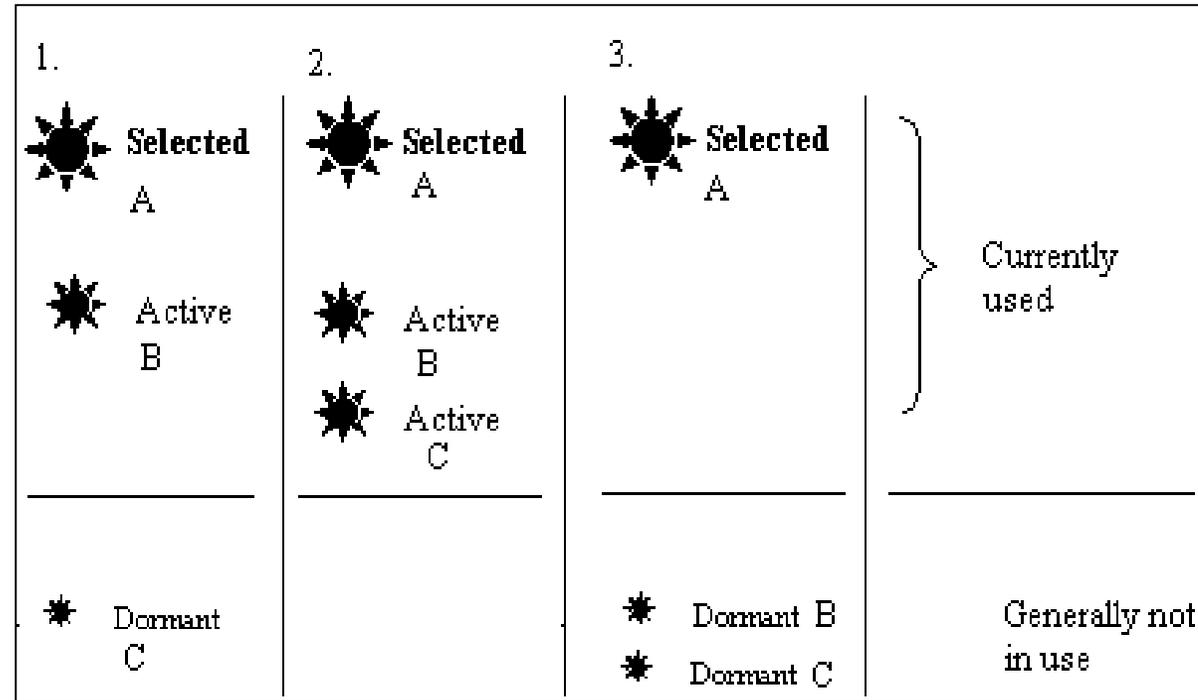
(Green, 1986)

# Dreisprachigkeit – Drei Sprachen im Spiel

ausgewählt

aktiv

schlafend



Derzeit im  
Gebrauch

Derzeit nicht  
im Gebrauch

- Festman (erscheint 2018), **The psycholinguistics of multilingualism.**  
In *Twelve Lectures on Multilingualism* (eds. Singleton / Aronin)

# Bilingual cognitive advantage -

- In den letzten Jahren haben sich **kritische Stimmen** und kontrastierende Befunde gehäuft, die den „cognitive advantage“ hinterfragen.

Kritikpunkte (insbesondere Kenneth Paap):

- Stichprobenszusammensetzung
- Fehlende Hintergrundinformationen
- Stichprobengröße
- Statistische Analyse
- **uneindeutige Befundlage ...**

# International Student Assessment (e.g. PISA)

Kinder mit Migrationshintergrund zeigten schwächere Leistung als Kinder ohne Migrationshintergrund in schulbezogenen Fähigkeiten  
(Levels & Dronkers, 2008)

Lesen (Roos, 2009; Müller & Stanat, 2006)

Rechtschreibung (Roos, 2009; aber Schröder-Lenzen, 2006)



# Ungleiche Bildungschancen

## Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

5. Dezember 2017

KURZ UND BÜNDIG

Besonders alarmierend ist, dass es unter den Kindern mit Migrationshintergrund weiterhin einen hohen Anteil von sog. Risikofällen gibt. Darunter fallen Schulkinder, die in den internationalen Schulleistungsuntersuchungen nicht das Kompetenzniveau erreichen, das nötig ist, um in den weiterführenden Schulen problemlos dem Unterricht folgen zu können. Mehr als 25 Prozent aller Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund zählen im Kompetenzbereich Lesen zu den Risikofällen und können gelesenen Texten nur vereinzelt Informationen entnehmen. Noch gravierender ist die Lage in Mathematik und den Naturwissenschaften: Hier zählen ein Drittel aller Kinder mit Migrationshintergrund zu den Risikofällen. Das bedeutet laut Definition konkret, dass diese Kinder am Ende der Jahrgangsstufe 4 nur einfache Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen können, eine eingeschränkte räumliche Vorstellungskraft haben und kaum Grundwissen über die menschliche Gesundheit, die Tierwelt und die materiellen Eigenschaften von Wasser, Holz und Glas besitzen. Allerdings hat sich der Anteil der Risikofälle bei den Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren leicht verringert (Wendt/Schwippert/Stubbe 2016: 327–328).

# Zweisprachige

**haben – im Vergleich zu Einsprachigen -  
... ein kleineres mentales Lexikon für jede ihrer Sprachen**

(Bialystok & Luk, 2012; Gollan et al., 2002; Libben & Goral, 2015)

**... wahrscheinlich höhere kognitive Leistungen**

(Adesope et al., 2010; Barac & Bialystok, 2011; Hilchey & Klein, 2011; Poarch & van Hell, 2012; but Dunabeita et al., 2014; Paap et al., 2015)

- **Vor allem bei Inhibitionsaufgaben**

= Inhibition von störender, ablenkender Information  
+ Aufmerksamkeit auf die relevanten Informationen

# Multilingualismus und Bildung

**Migrationshintergrund wird in Deutschland oft als Risikofaktor gehandhabt  
→ niedrigerer Schulerfolg** (PISA-study 2012, OECD, 2014)

## Mögliche Ursachen:

- Durchschnittlich niedrigerer sozioökonomischer Status (SES, OECD, 2014)
- Niedrigere Deutschkenntnisse (Daseking et al., 2008; Niklas, Schmiedeler, Pröstler, & Schneider, 2011)
  - Lexikongröße ist wichtigster Prädiktor für die Lesefähigkeiten von Zweisprachigen (Limbird, 2016)

→ Aber auch EF beeinflussen Lesen und Schreiben (Berninger et al., 2010; St Clair-Thompson & Gathercole, 2006)

# länderspezifischer Blick

- Von besonderem Interesse ist bei der noch andauernden Diskussion nun auch ein länderspezifischer Blick.
- Unklar ist, ob ein kognitiver Vorteil auch bei zwei- und mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund aufzudecken ist, die in Deutschland leben und im Diskurs um diverse Schulleistungstudien häufig als „Risikoschüler“ bezeichnet wurden.

# Fragen:

- Haben Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen **einen geringeren Wortschatz**?
- Zeigen Kinder mit Migrationshintergrund bei **sprach-/lexikonbasierten Aufgaben eine niedrigere Leistung**?
- Zeigen Kinder mit Migrationshintergrund auch **bei sprachneutralen Aufgaben** eine geringere Leistung?
- Haben Kinder mit Migrationshintergrund einen **kognitiven Vorteil**?
- **Was beeinflusst die Leistung von Kindern mit Migrationshintergrund am stärksten** – z.B. in der Rechtschreibung?
- Wie gut können Kinder mit Migrationshintergrund ihre Leistung, z.B. im **Lesen einschätzen**?

# Warum ist Rechtschreibung wichtig?

- In den Zeiten von Autokorrekturfunktionen könnte man meinen, Rechtschreibfähigkeiten seien unwichtig geworden.
- Aber aus Sicht vieler Lehrer ist ein Kind **kein guter Schreiber**, solange es nicht konform mit Rechtschreibregeln schreiben kann.
- Schnell heißt es dann: „**Das ist unleserlich!**“ und manche Lehrer loben nicht, was inhaltlich zu Papier gebracht wurde, sondern konzentrieren sich vor allem auf die Rechtschreibfehler.
- In fast allen Schulfächern werden **Tests schriftlich** abgehalten.

# Rechtschreibung – sehr komplexe Aufgabe / Fähigkeit, viele Faktoren beeinflussen diese Fähigkeit

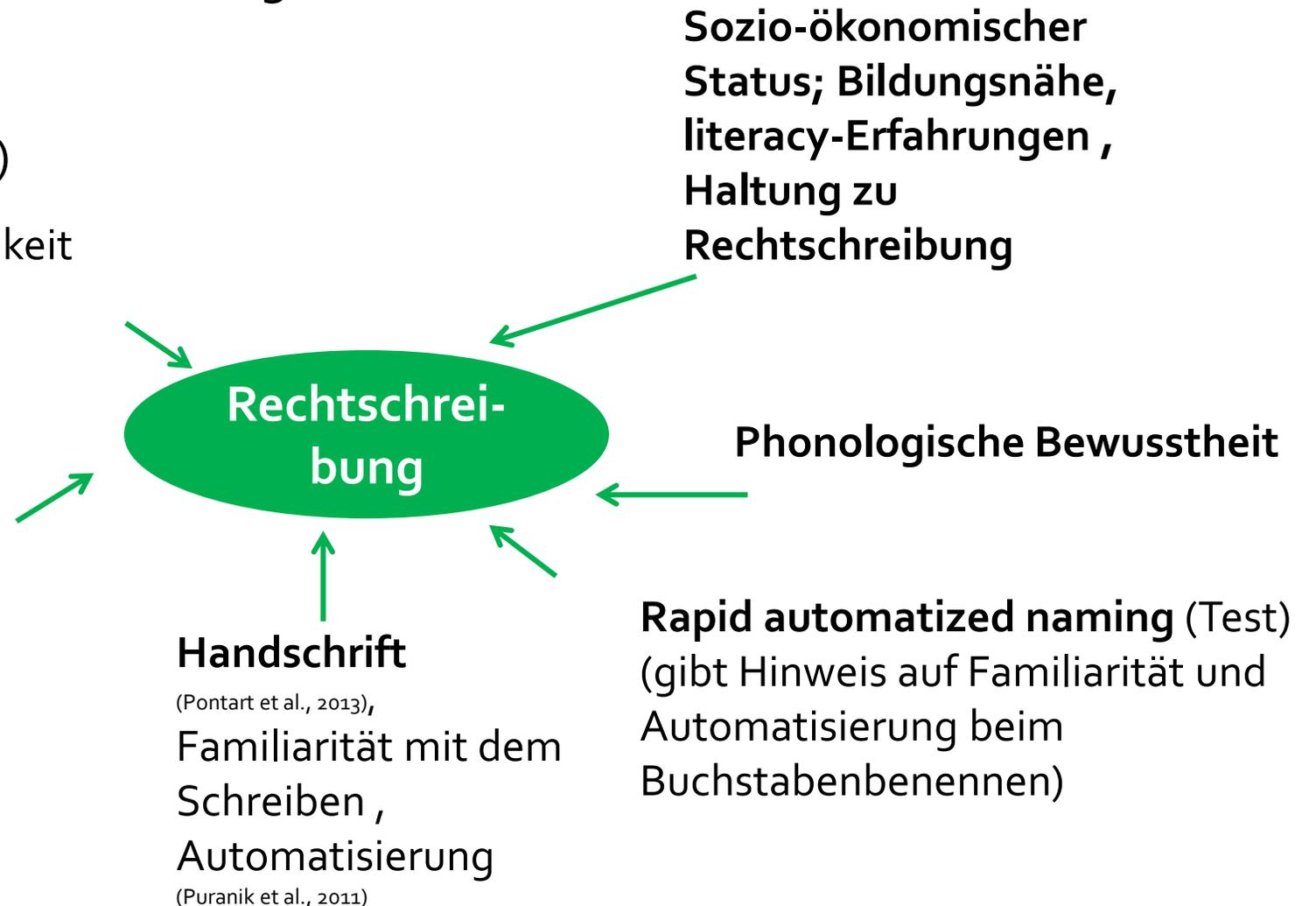
## Exekutive Funktionen (EF)

(Berninger et al., 2010; St Clair-Thompson & Gathercole, 2006)

Beinflusst allgemeine Arbeitsfähigkeit  
(Anpassung, Ablehnung,  
Arbeitsgedächtnis, etc.)

## Lexikongröße

(schnelle Produktion, weil Eintrag  
im Lex. abgerufen wird;  
sonst mühsam erst einzelne  
Phoneme und Grapheme  
suchen, dann Produktion)



# RASCH-STUDIE

Durchführung:

- N=168 Kinder der dritten Klasse  
50% Mädchen; Durchschnitt = 9;10 Jahre
- Monolinguale n=69
- 4 Termine: 2-3x Gruppen- und 1-2x Einzeltestung
- 3 inklusive Grundschulen (Berlin und Potsdam)
- Zeit pro Schüler: ca. 185 min



# RaSch-Studie (Czapka, Klassert, & Festman, 2018): Sprachaufgaben

## Lexikongröße Deutsch

(WWT Kurzversion Test 2; Glück, 2011)



expressiv



rezeptiv

## Rapid automatized naming

### (RAN)

(TEPHOBE; Mayer, 2013)

S	T	E	M	P
E	P	M	T	S
P	M	T	S	E
M	S	E	T	P
E	S	M	P	T

Buchstaben so schnell wie möglich benennen

## Phonologische Bewusstheit (PB)

(BAKO Test 4; Stock, Marx & Schneider, 2003)

**TIGER** → **ITGER**

Phonemreihenfolge vertauschen

# GIBT ES UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN GRUPPEN?

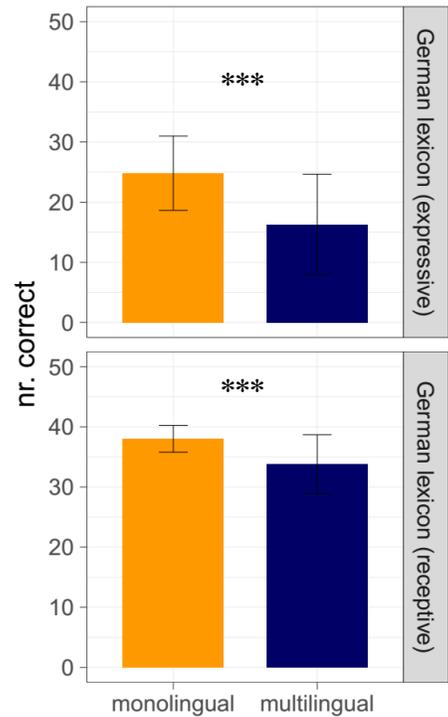
---

Siehe Tagungsmappe, S. 3

# Ergebnisse aus der RaSch-Studie (Czapka, Klassert, & Festman, 2018): Sprachaufgaben

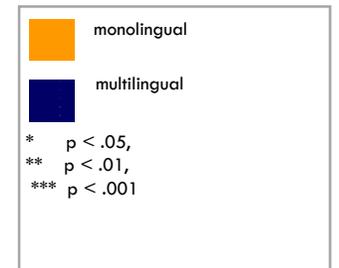
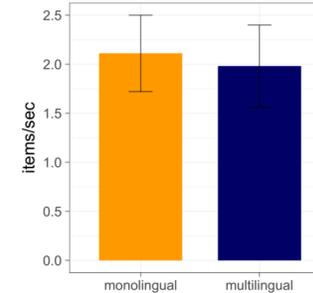
## Lexikongröße Deutsch

(WWT Kurzversion Test 2; Glück, 2011)



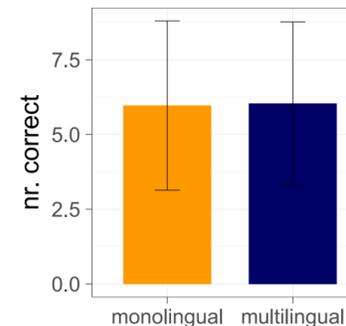
## Rapid automatized naming (RAN)

(TEPHOBE; Mayer, 2013)



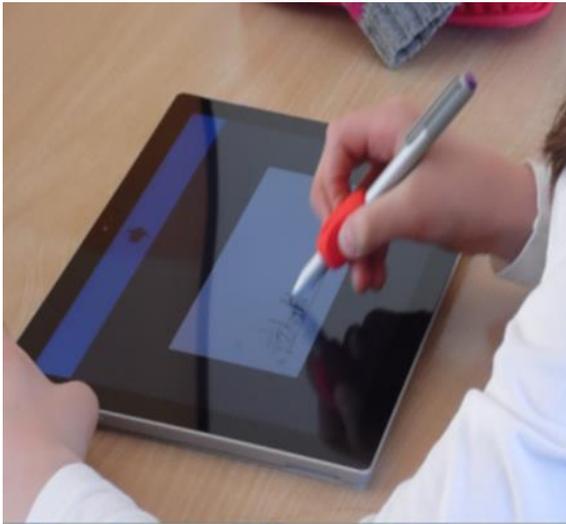
## Phonologische Bewusstheit (PB)

(BAKO Test 4, Stock; Marx & Schneider, 2003)



**sign. Unterschied zw. mono- und multiling. Kindern bei Lexikon (prod. und rez.)**

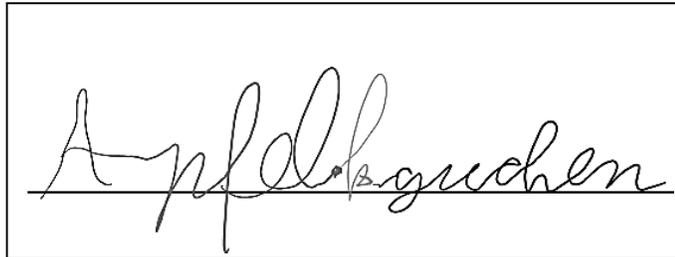
# RaSch-Studie (Czapka, Klassert, & Festman, 2018): Schreib-Aufgaben



## Wörter

### Rechtschreibung

(BUEGA Test 5; Esser, Wyschkon & Ballaschk, 2008)



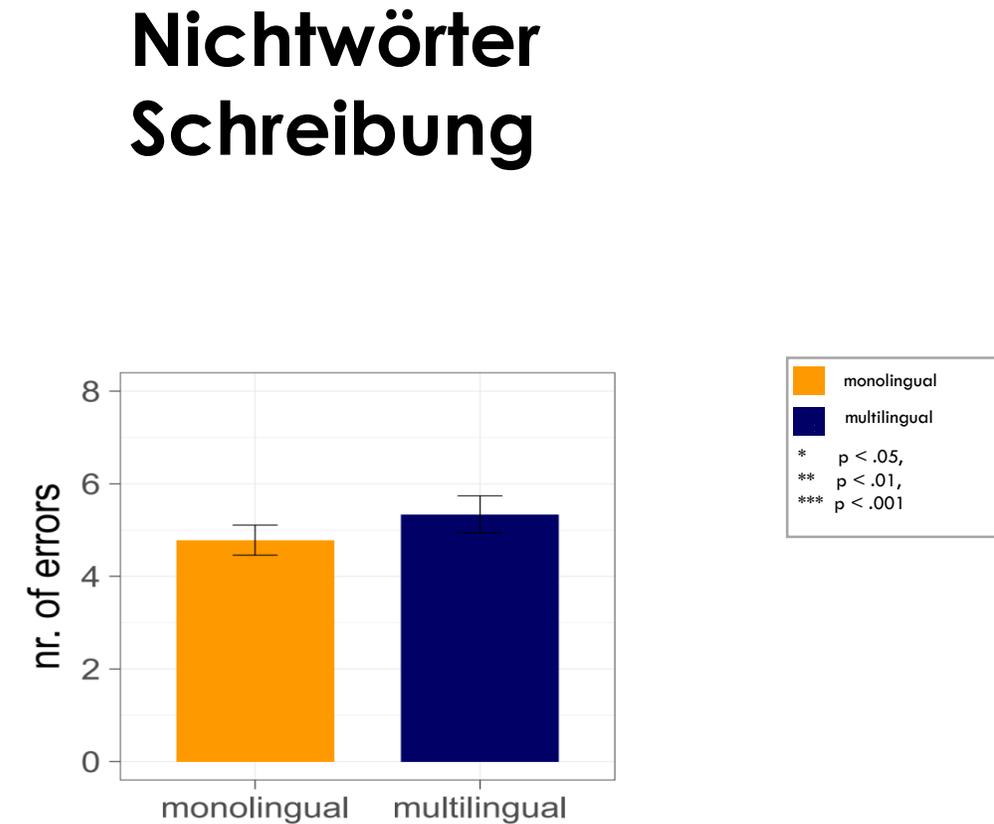
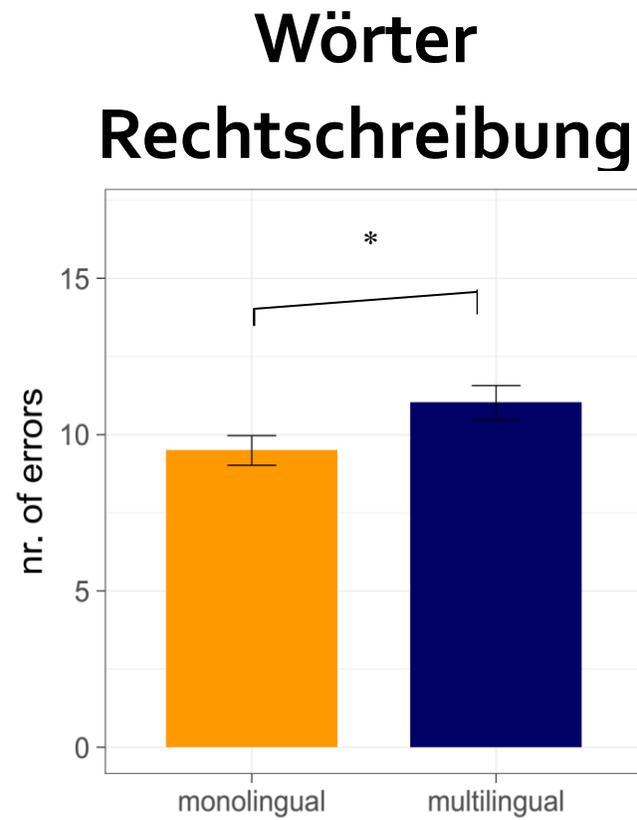
- Lösbar basierend auf Lexikonkenntnis und Regel
- Lexikalische Route

## Nichtwörter Schreibung



- Lösbar basierend auf Phonem-Graphem-Korrespondenz
- Phonologische Route

# Ergebnisse aus der RaSch-Studie (Czapka, Klassert, & Festman, 2018): Schreib-Aufgaben



→ Multilinguale machen sign. mehr Fehler bei Rechtschreibtest, nicht bei Nicht-Wörter

# Zusammenfassung Lexikon

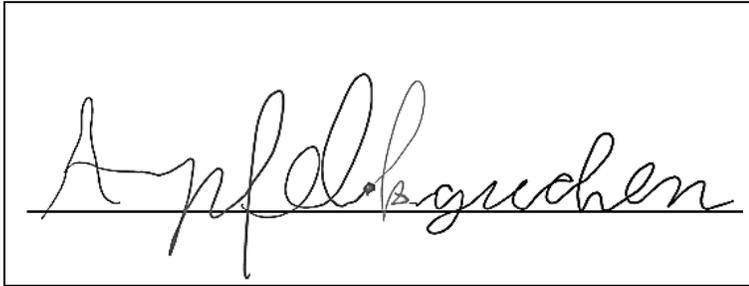
Mehrsprachige zeigen

- nur in sprach-abhängigen Aufgaben **schwächere Leistung:** Lexikongröße und Rechtschreibung
- in weniger sprach-abhängigen Aufgaben (Nichtwörter, RAN, PB, Kurzzeitgedächtnis) **vergleichbare Leistung**

→ **Sprach-abhängige Aufgaben stellen für Mehrsprachige eine größere Herausforderung dar; Lexikongröße: wesentlicher Prädiktor für Rechtschreibleistung von mehrsprachigen Kindern**

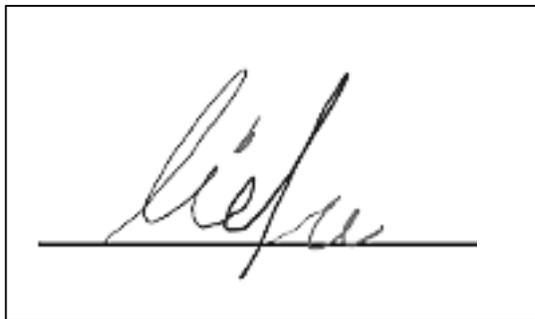
# Wörter Rechtschreibung

(BUEGA subtest 5; Esser, Wyschkon & Ballaschk, 2008)



Zahl der Graphemfehler

# Nicht-Wörter Schreibung



Zahl der Graphemfehler

# Wort-Lesen

(SLRT-II, Moll & Landerl, 2010)

1 Haus	19 haben
2 küssen	20 weit
3 gehen	21 wichtig

Zahl der richtig vorgelesenen  
Wörter in 1 min

# Nicht-Wörter Lesen

(SLRT-II, Moll & Landerl, 2010)

1 mume	19 ilen
2 sesa	20 äsol
3 lomi	21 ifam

Zahl der richtig vorgelesenen Wörter in 1 min

# Leseverständnis

(ELFE, Lenhard & Schneider, 2006)



Zahl der richtig unterstrichenen Wörter  
nach 3 min

## Ergebnisse: Schreiben und Lesen

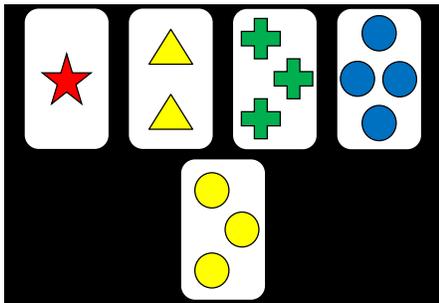
signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen nur bei Rechtschreibung und Leseverstehen

# Methode: EF-Aufgaben

## Switching (Aufgabenwechsel)

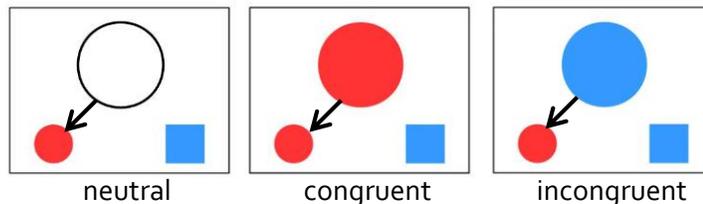
Wisconsin Card Sorting Test (WCST;  
nach Piper et al., 2011)

Karte unten nach einer Regel sortieren  
(Zahl, Farbe, Form)



## Inhibition

BST (Müller & Esposito, 2014)

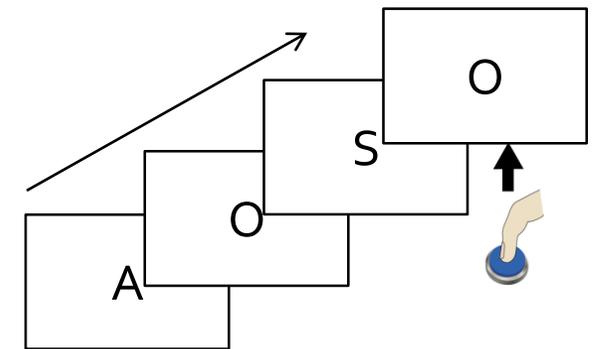


Großes Symbol (Kreis) nach Form sortieren;  
Farbinformation ignorieren!  
Bedingungen sind unterschiedlich schwer..

## Arbeitsgedächtnis

N-back (2-back) mit 2  
Buchstaben;

Drücken, wenn der aktuell  
gezeigte Buchstabe auch  
der vorletzte Buchstabe war  
(n-2), z.B. "O"



Ergebnisse: EF-Aufgaben  
keine signifikanten Unterschiede → kein  
bilingualer Vorteil

Aufgabenw. (Zahl Regelw.)  
Inhibition (Interf.effekt in msec)  
Arbeitsgedächtnis (msec)

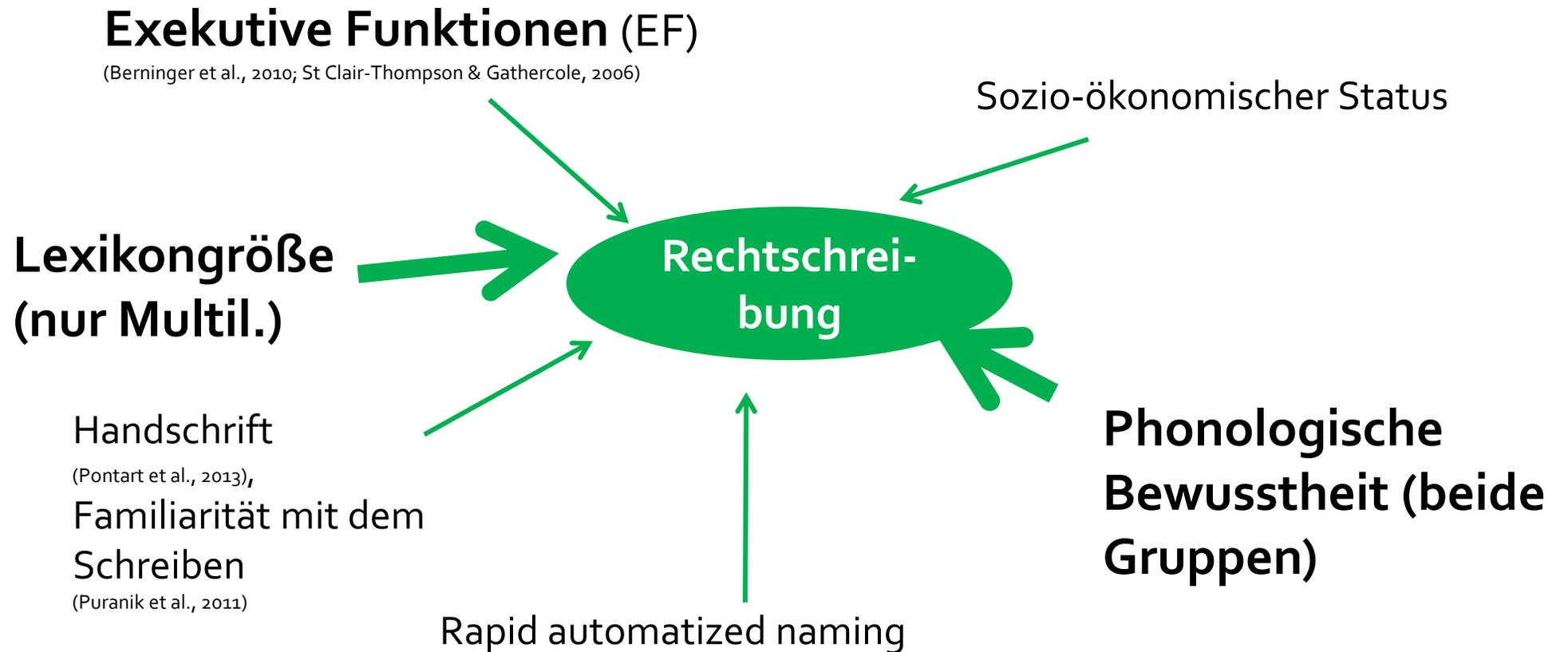
# Zusammenfassung

- Mono- und Multilinguale verwenden die gleichen Hauptfähigkeiten beim Schreiben von Wörtern (PB) und von Nichtwörter (Kurzzeitged.)
- EF haben einen kleinen Einfluss auf die Rechtschreibleistung, aber er ist geringer als der der Sprachfähigkeiten

Gruppenunterschiede in Deutschland!

- Kleineres Lexikon führt zu Nachteilen bei Aufgaben, die auf lexikalischem Wissen beruhen (Rechtschreibung, expressives und rezeptiver Wortschatz)
  - Lexikongröße ist für die Multilingualen ein weitaus größerer Prädiktor als für Monolinguale

# Wesentliche Prädiktoren für Rechtschreibung



# Schlussfolgerungen für die Praxis

Daten weisen darauf hin, dass LEXIKONAUFBAU und WORTSCHATZARBEIT ein extrem wichtiger Aspekt im kindlichen Spracherwerb sein muss und dieser insbesondere bei mehrsprachigen Kindern (noch viel mehr) gefördert werden muss

Geht es um Vergleiche zwischen Leistungen von mono- und multilingualen Kindern, dann ist wesentlich, was genau getestet wird. Sprachunabhängige Tests können „fairer“ sein, wie unsere Daten zeigen.

Falls es einen *bilingual advantage* gibt, können multilinguale Kinder diesen noch nicht wirklich nutzen, da er vermutlich von anderen Einflussgrößen (Lexikon) überlagert wird.

# RaSch: Bereichsspezifisches Selbstkonzept und Lese-/Schreibleistung

## Selbstkonzept von mono- und multilingualen Kindern

(z.B. Mücke, 2008; Niehaus & Adelson, 2013; El-Khechen et al., 2016)

<b>23.</b>	<b>Jetzt geht es darum, wie du dich selbst im Lesen einschätzt.</b>	<b>Ja</b>	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>	<b>Nein</b>
	Ich kann gut lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Ich kann auch schwierige Texte verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Im Lesen schaffe ich nur einen Teil der Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Beim Lesen verstehe ich viele Wörter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Beim Lesen verstehe ich nur sehr wenige Wörter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

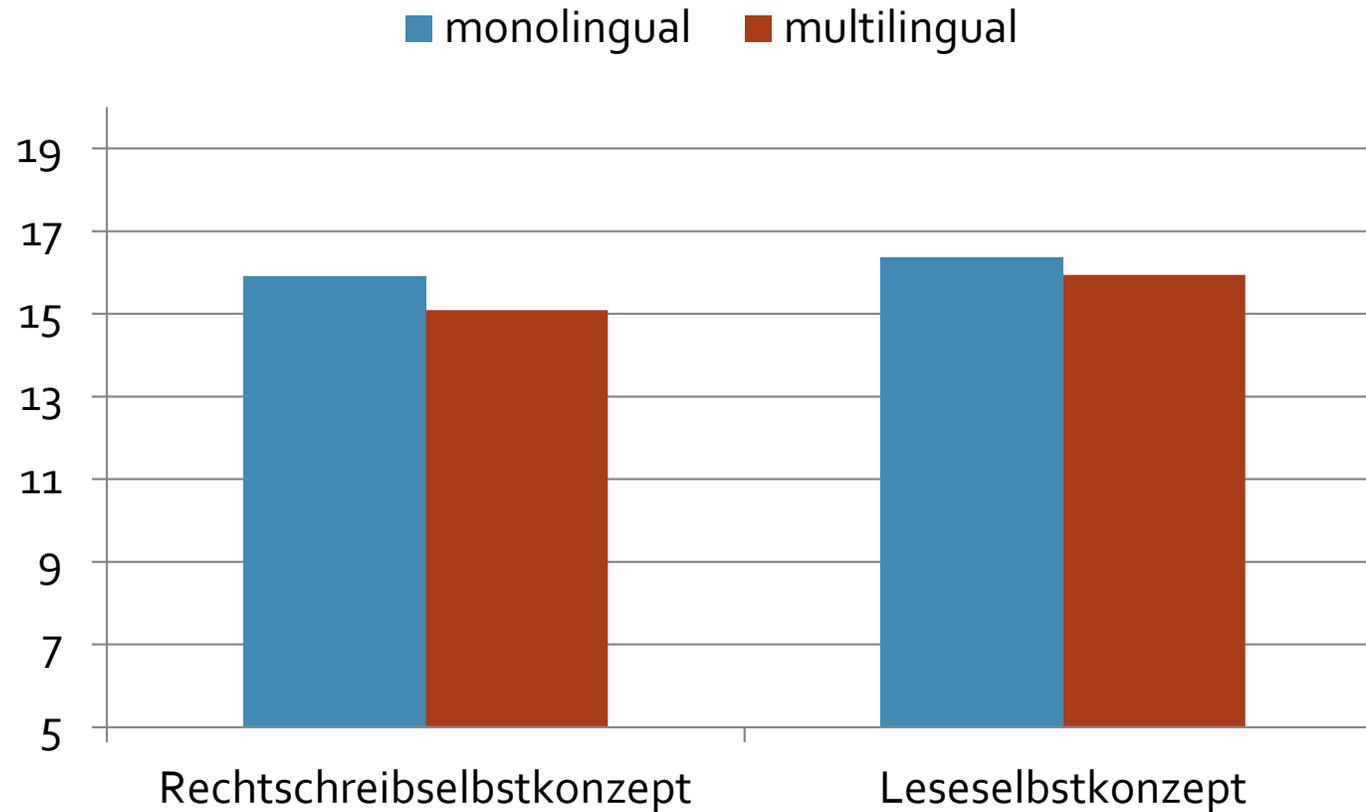
# RaSch: Bereichsspezifisches Selbstkonzept und Lese-/Schreibleistung

## ZIEL:

- Gibt es zwischen den beiden Kindergruppen Unterschiede in ihrer Einschätzung im bereichsspezifischen Selbstkonzept?
- Wessen Einschätzung ist „realistischer“? (in Bezug zu Leistung beim Schreiben und Lesen) ?

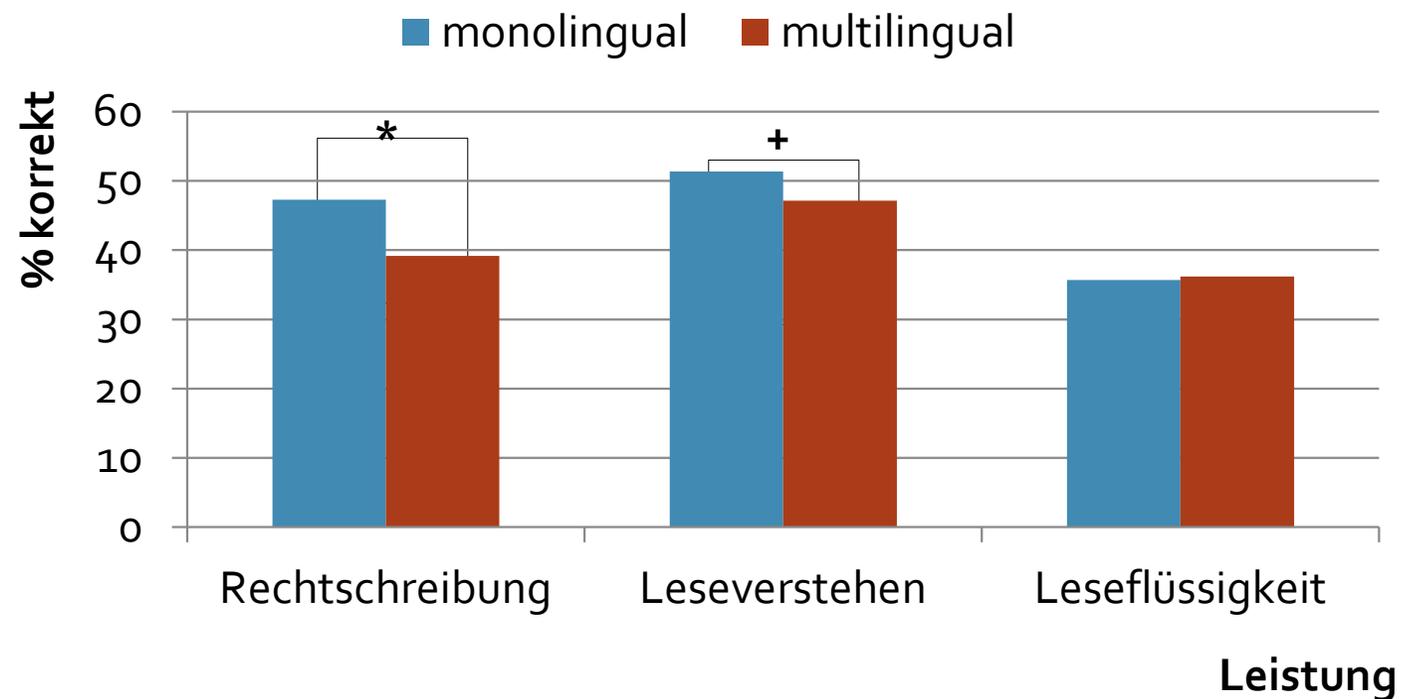
# RaSch: Ergebnisse Selbstkonzept

Keine signifikanten Unterschiede!!



# RaSch: Ergebnisse Rechtschreiben und Lesen

Signifikante Unterschiede in Rechtschreibung, marginal bei Leseverstehen



\*  $p < .05$ ; +  $p \leq .1$

# RaSch: Zusammenfassung Selbstkonzept und schriftsprachliche Leistungen

- mono- wie auch multilinguale Kinder können ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten gut einschätzen
- Die Einschätzung des Leseverstehens ist bei multilingualen Kindern realistischer als bei monolingualen Kindern
- Dies könnte durch die Erfahrung der multilingualen Kinder mit dem Sprachenlernen und der starken Notwendigkeit, Informationen zu VERSTEHEN, zusammenhängen

# Fragen:

- Haben Kinder mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen **einen geringeren Wortschatz?** – JA.
- Zeigen Kinder mit Migrationshintergrund bei **sprachlexikonbasierten Aufgaben eine niedrigere Leistung?** - JA
- Zeigen Kinder mit Migrationshintergrund auch **bei sprachneutralen Aufgaben** eine geringere Leistung? - NEIN
- Haben Kinder mit Migrationshintergrund einen **kognitiven Vorteil?** – Ja, wenn **Hintergrundfaktoren gleich sind.**
- **Was beeinflusst die Leistung von Kindern mit Migrationshintergrund am stärksten** – z.B. in der Rechtschreibung? - Lexikon
- Wie gut können Kinder mit Migrationshintergrund ihre Leistung, z.B. im **Lesen einschätzen?** – sehr gut, bei Leseverstehen besser als monolinguale Kinder

# „Sonderkompetenzen“ (Schader, 2013)

- **Mehrwissen durch Kenntnis einer anderen Sprache und Kultur** (z.B. Speisen, religiöse Bräuche, Rollenverteilungen, Wertesysteme, Verhaltens- und Deutungsmuster); intuitives Beherrschen!
- Möglichkeit, weitere **authentische Informationen** über das Herkunftsland und seine Kultur einzuholen
- Erfahrungen im **Heranwachsen in und zwischen zwei Kulturen** (→ Verarbeitungs- und Vermittlungskompetenzen, „Blick von außen“; Sprach- und Kulturvergleiche möglich)
- **spezifische sprachlich-kommunikative Sonderkompetenzen** (Gogolin & Neumann, 1991), z.B. zwischen Sprachen hin- und herwechseln, dolmetschen (einfache Begriffe und Wendungen...), metakommunikative Fähigkeiten
- **ABER: Sonderkompetenzen sind im schulischen Kontext kaum sichtbar; Transferleistungen zwischen den Sprachen sind nicht beliebig abrufbar**

# Ein wirklich Empfehlenswertes Buch



... für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen  
(Klassenstufen 1-10)

# „Vorhandene Sprachen zu nutzen,..

- ... setzt allerdings voraus, dass kein monolingualer Habitus herrscht, sondern **dass neben der Unterrichtssprache auch andere Sprachen und Kulturen wertgeschätzt werden und die Vielfältigkeit von Lebenswelten, von Sprachen, von Annahmen und von Wissen als normal empfunden wird.**“ (Weskamp 2007, S. 101)

# MSK in der schulischen Praxis – sprachliche Bildung

Systematische Auseinandersetzung mit Sprache

Einbezug von ausgeprägten metasprachlichen Kompetenzen der mehrsprachigen Schüler

Gelegenheiten schaffen für Vergleichen mit Erstsprachen

Synergien über einzelnes Schulfach hinaus nutzen

Aufwertung und wirklicher Raum für Erstsprachen und deren Nutzung

VIELEN DANK FÜR IHRE AUFMERKSAMKEIT

---

[julia.festman@ph-tirol.ac.at](mailto:julia.festman@ph-tirol.ac.at)