Interdisziplinärer Forschungsverbund (IFV) Sprachentwicklung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund (gefördert durch den Berliner Senat)

Bericht an den ZAS-Beirat zum Förderzeitraum
Oktober 2016 – September 2019 und
zur Verlängerung bis September 2021

Vorgelegt von
Nathalie Topaj, Sophia Czapka, Natalia Gagarina

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINFÜHRUNG 2

2 ARBEITSSCHWERPUNKTE DES IFV 3

2.1 FORSCHUNG 3
2.2 NETZWERK 4
2.3 ÖFFENTLICHKEITSARBEIT 4
2.4 FORTBILDUNG UND BERATUNG 5

3 IFV-STUDIE 6

3.1 ZIELE DER STUDIE 6
3.2 FORSCHUNGSFRAGEN DER IFV-STUDIE 7
3.3 METHODEN 8
3.3.1 Studiendesign 8
3.3.2 Beschreibung der Stichprobe 9
3.3.3 Erhebungsverfahren 10
3.3.4 Datenaufbereitung und statistische Analyse 14
3.4 ERGEBNISSE 15
3.4.1 Publizierte Ergebnisse 15
3.4.2 Vorläufige Ergebnisse 15

4 LITERATURVERZEICHNIS 19

5 ANLAGEN 20

5.1 PUBLIKATIONEN 20
5.2 WISSENSCHAFTLICHE VORTRÄGE UND POSTER 21
5.3 WEITERE AKTIVITÄTEN (IN CHRONOLOGISCHER REIHENFOLGE) 22
5.4 BIVEM-INFOFLYERREIHE 25
5.5 FLYER NR. 4 AUS DER BIVEM-INFOFLYERREIHE 26
5.5.1 Deutsche Sprachversion 26
5.5.2 Englische Sprachversion 27
5.5.3 Türkische Sprachversion 28
5.5.4 Russische Sprachversion 29
5.6 BEISPIELE FÜR WEITERBILDUNGSMODULE UND STUDIENTAGE 30
*5.6.1 Modul Zwei- und Mehrsprachigkeit für Weiterbildung „Erzieher*in mit dem Fachprofil Sprache“ 30*
*5.6.2 Studientag für Lehrer*innen und Erzieher*innen an der Christian-Morgenstern-Grundschule 31*
5.7 ANGENOMMENE BEITRÄGE FÜR WISSENSCHAFTLICHE KONFERENZEN (MIT ERGEBNISSEN) 32
5.7.1 Child Language Symposium, Sheffield, Juli 2019 32
5.7.2 International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech, Chania, August 2019 34

1 Einführung

Der Interdisziplinäre Forschungsverbund (IFV) *Sprachentwicklung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund* hat seine Arbeit am 01. Oktober 2016 aufgenommen. Die Zielsetzung des IFV ist es, die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder in der Grundschulphase zu untersuchen, den Wissenstransfer zwischen der Wissenschaft und Bildungseinrichtungen zu stärken und die breite Öffentlichkeit über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit zu informieren. Damit beschäftigt sich der Verbund mit der hochaktuellen Problematik wie die Chancen für schulischen Erfolg von mehrsprachigen Kindern verbessert werden können. Dies betrachten wir aus sprachwissenschaftlicher Perspektive (konkrete Ergebnisse siehe Abschnitt 3).

In Berlin haben 48% aller Kinder unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2018). Diese Kinder sind zu einem großen Teil mehrsprachig und haben eine schlechtere Prognose für schulischen Erfolg als ihre einsprachigen Mitschüler. Eine Ursache dafür sind ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen, denn über die Hälfte aller Kinder weisen zu ihrem Schuleintritt eine unzureichende Sprachkompetenz im Deutschen auf, wobei Kinder mit Migrationshintergrund überproportional häufig betroffen sind: 46,5% nach Bettge und Oberwöhrmann (2015) gegenüber 8% bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Bereits ein Rückstand zur Einschulung kann sich negativ auf den späteren schulischen Erfolg auswirken. Diese Defizite bleiben während der Schulzeit bestehen, zum Beispiel zeigen Kinder mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Ergebnisse hinsichtlich ihrer Lesekompetenzen (vgl. die IGLU-Studie, Schwippert, Hornberg, & Goy, 2008). Die Defizite betreffen allerdings nicht nur den Deutschunterricht, sondern die Bildungschancen dieser Kindern im Allgemeinen, so kommt es auch in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern zu großen Kompetenzunterschieden (Prenzel et al., 2008:19). Dies zeigen verschiedene Studien, die Schulkinder aller Altersgruppen in verschiedenen Bereichen testeten, wie PISA oder VERA (vgl. IQB-Bericht, Stanat et al., 2017). Die Sprachdefizite bei den Einschulungstests haben sich von 2005 bis 2012 nicht verändert und bewegen sich insgesamt bei knapp 25%. Daher sollten die Bedingungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn erforscht werden, mit einem Fokus auf die sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern.

Um dieser Aufgabe Folge zu leisten, wurde der IFV als Nachfolger des *Berliner Interdisziplinären Verbunds für Mehrsprachigkeit* (BIVEM) vom Berliner Senat gefördert. Er stellt eine außergewöhnliche Möglichkeit dar, diesen Problembereich weiter zu erforschen. Denn erstens werden die schriftsprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachigen Kindern in der Grundschule longitudinal erfasst und zweitens liegen durch die Fortsetzung der BIVEM-Studie Langzeitdaten vor, die die sprachliche Entwicklung von mehrsprachigen Kindern seit ihrem dritten bzw. vierten Lebensjahr verfolgen.

Die Arbeitsschwerpunkte und Ziele des Verbunds werden im Abschnitt 2 beschrieben. Die Studie wird im Abschnitt 3 ausführlich dargestellt, um einen genauen Überblick über ihren Ablauf, die Datenauswertung und bisherige Ergebnisse zu geben. Außerdem werden die notwendigen Folgeschritte für den Abschluss der Studie beschrieben.

2 Arbeitsschwerpunkte des IFV

2.1 Forschung

Das Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft steht für Grundlagenforschung und erweitert die Expertise auf dem Gebiet der Sprachentwicklung als deutschlandweit und international anerkanntes Forschungsinstitut sowohl in der theoretischen als auch in der angewandten Forschung. Die Expertise wächst stetig durch zahlreiche Projekte mit mehrsprachigen Kindern, die in der Vergangenheit und aktuell am ZAS durchgeführt werden, und durch internationale Kooperationen mit weiteren Forschungseinrichtungen und Wissenschaftler*innen. Durch die Einbindung des IFV im ZAS, macht die Grundlagenforschung auch einen Großteil der Arbeit des IFV aus. Die langfristig angelegte Studie, die im Rahmen des IFV durchgeführt wird, untersucht den Lese- und Schriftspracherwerb in der Grundschule und integriert außerdem die Erkenntnisse aus der BIVEM-Studie zum Spracherwerb im Kindergartenalter, die in den letzten Jahren ebenfalls am ZAS durchgeführt wurde (siehe Abschnitt 3 für Details).

Ziel des Verbunds ist es, Erkenntnisse zum Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder zu gewinnen. Mit dem IFV verknüpfen wir unsere Erkenntnisse aus der BIVEM-Studie, das betrifft die detaillierte Entwicklung des Wortschatzes und der Grammatik in beiden Sprachen von bilingualen russisch- und türkisch-deutschen Kindern über die gesamte Kindergartenzeit.

Damit können wir die Entwicklung dieser Kinder über 8 Jahre verfolgen, was einen einzigartigen Datensatz darstellt.

2.2 Netzwerk

Mit der Gründung des IFV wurde das bereits bestehende BIVEM-Netzwerk um den Grundschulbereich erweitert, was Möglichkeiten für neue Kooperationen und Vorhaben bietet. Zu den neu gewonnenen Kooperationspartnern zählen Schulen und Lehrkräfte sowie das Zentrum für Sprachbildung (ZeS) des Berliner Senats, außerdem wurden die Kontakte zu weiteren Kooperationspartnern intensiviert. Das Netzwerk wurde im Rahmen des BIVEM aufgebaut und bietet zahlreichen Wissenschaftlern und Praktikern aus den Bereichen Mehrsprachigkeit, Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachdiagnostik eine Plattform für gegenseitigen Wissenstransfer. Dieser Austausch findet vor allem bei den Kooperationstreffen statt, die seit 2011 vier Mal im Jahr durchgeführt werden. Dabei finden Diskussionen und Vorträge zu wissenschaftlichen und gesellschaftsrelevanten Themen statt.

Der IFV/BIVEM ist unter anderem Mitglied des HSU-Netzwerks, das sich mit Herkunftssprachenunterricht in der Schule beschäftigt und von der Koordinierungsstelle für Mehrsprachigkeit und Sprachliche Bildung (KoMBi) an der Uni Hamburg koordiniert wird. Diese neuen Kontakte und Kooperationen führten zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik bei den Kooperationstreffen und zu einer engen Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Im Jahr 2018 haben sich mehrere Kooperationspartner für ein neues Vorhaben zusammengeschlossen und bereiten eine Tagungsreihe vor, die sich mit der Gestaltung der Sprachbildung in Berlin beschäftigt. Die erste Tagung widmet sich dem Schwerpunkt Übergänge im Bildungssystem. Dabei werden vor allem die Übergänge Kita-Schule und Regelklasse-Willkommensklasse behandelt.

2.3 Öffentlichkeitsarbeit

Der IFV engagiert sich aktiv auf dem Gebiet der Öffentlichkeitsarbeit. Die Mitarbeiterinnen des Verbunds nehmen regelmäßig an öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen teil, um über Tätigkeitsbereiche des Verbunds und des BIVEM-Netzwerks, die wissenschaftlichen Studien und über Mehrsprachigkeit allgemein zu informieren. Darunter waren 2018 zum Beispiel die jährlich stattfindende *Lange Nacht der Wissenschaften* und die europaweite

Veranstaltung *Mind the Lab: Wissenschaft in der U-Bahn,* die erstmalig am 08.11.2018 auch in Berlin durchgeführt wurde. Außerdem wurde die Arbeit des Verbunds im Rahmen des Bildungspolitischen Forums des Leibniz-Forschungsverbunds Bildungspotenziale *"Potenziale früher Bildung: Früh übt sich, ..."* am 25.09.2018 in Berlin vorgestellt.

Mit unserer Infoflyerreihe *So geht Mehrsprachigkeit* informieren wir eine breite Öffentlichkeit über verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit in adressatengerechter Form. Diese Reihe wurde im Rahmen des BIVEM begonnen, ist bis heute erfolgreich und wird weiterhin von uns um neue Themen erweitert. Inzwischen wurden vier Themen in vier Sprachen herausgegeben: *So geht Mehrsprachigkeit: (1) Mit Kindern die Familiensprache(n) sprechen; (2) Vorurteile überwinden und Vorteile nutzen; (3) ... trotz einer Sprachentwicklungsstörung; (4) Vorlesen fördert die Sprachentwicklung* (siehe Anlage 7.4 und 7.5). Die Flyer sind auf Deutsch, Englisch, Türkisch und Russisch verfügbar. Die Flyerreihe wurde mit dem *OpenAccess-OpenScience Preis 2018* der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft ausgezeichnet. Die Flyerreihe wird stark nachgefragt und ist damit ein Musterbeispiel für einen gelungenen Transfer von linguistischer Grundlagenforschung zur Öffentlichkeit. Insgesamt wurden bereits fast 40.000 Exemplare an Eltern, pädagogische Fachkräfte, Sprachbildungskoordinatoren in Bildungseinrichtungen, Familienzentren, Kinder- und Jugendgesundheitsdienststellen und logopädische Praxen ausgegeben, bei Veranstaltungen verteilt bzw. auf Anfrage verschickt. Weitere Themen und Sprachversionen werden derzeit ausgearbeitet und deren Publikation ist für die nächste Förderperiode vorgesehen.

2.4 Fortbildung und Beratung

Im Rahmen des IFV werden Seminare, Workshops und Vorträge zu verschiedenen Themen aus den Bereichen Mehrsprachigkeit, Sprachentwicklung und Sprachförderung angeboten und neue Konzepte für Studientage für Lehrer*innen und Erzieher*innen, Elternabende an den Schulen sowie Fortbildungsmodule für Erzieher*innen ausgearbeitet (siehe Anlage 7.3 und 7.6). Ein typischer Studientag beinhaltet beispielsweise Workshops zur Förderung des Wortschatzes, der Erzähl- und Schreibfähigkeiten bei mehrsprachigen Kindern, sowie einen interaktiven Vortrag zu den Ressourcen der Mehrsprachigkeit in der Schule. Dadurch sollen die Teilnehmer*innen den Schriftspracherwerb von Kindern mit unterschiedlichen Herkunftssprachen differenziert betrachten können und für deren sprachspezifische

Probleme sensibilisiert werden. Weiterhin fanden in den Jahren 2016 bis 2019 zahlreiche Vorträge für die breite Öffentlichkeit statt (siehe Anlage 7.3)

Der IFV war an der Vorbereitung und Durchführung einer neuen Weiterbildung für Erzieher*innen mit dem Fachprofil Sprache (zertifiziert durch den Berliner Senat) beteiligt, die von *tandem BTL* durchgeführt wird. Im November 2018 fand das Modul Zwei- und Mehrsprachigkeit (8 Unterrichtseinheiten) statt, das von uns erarbeitet wurde und zum festen Bestandteil dieser Weiterbildung wird. In diesem Modul wurden Themen wie mehrsprachiger Spracherwerb, sprachliche Herausforderungen für mehrsprachige Kinder im Deutschen, Sprachförderung mehrsprachiger Kinder in der Kita, Einschätzung der sprachlichen Leistungen der Kinder, sowie Einstellung der Eltern und Erzieher*innen zur Mehrsprachigkeit behandelt.

Wir bieten durchgehend eine mobile Beratung an, denn diese wird seit Jahren im Rahmen des BIVEM durchgeführt und positiv angenommen. Diese Beratung ist für alle Interessierten zugänglich, darunter Eltern, pädagogische Fachkräfte, Sozialarbeiter*innen, Studierende und ganze Einrichtungen. Die Anfragen erfolgen per Telefon, E-Mail oder persönlicher Vorsprache. Einige Beratungstermine wurden direkt am ZAS durchgeführt, andere vor Ort in den Kitas, Schulen oder Familienzentren. Außerdem stehen IFV-Mitarbeiterinnen im Rahmen der IFV-Studie Lehrer*innen, Erzieher*innen, Sprachförderkräften oder Eltern in den teilnehmenden Bildungseinrichtungen beratend zur Seite.

3 IFV-Studie

3.1 Ziele der Studie

Im Rahmen des IFV wird eine Studie zum Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit im Deutschen bei Grundschulkindern durchgeführt. Die Studie setzt sich aus zwei Teilen zusammen: Erstens wird die Entwicklung der in der BIVEM-Studie untersuchten Kindergartenkinder weiterverfolgt (BIVEM-Kinder) und zweitens wird der Schriftspracherwerb von Kindern mit unterschiedlichsten Herkunftssprachen untersucht (IFV-Kinder).

Die sprachliche Entwicklung der Kinder aus der BIVEM-Studie wurde bereits über mehrere Jahre im Elementarbereich untersucht. Die Integration dieser Kinder bietet die einzigartige Gelegenheit, die Sprachentwicklung von russisch-deutsch oder türkisch-deutsch bilingualen

Kindern vom frühen Kindergarten bis in die Grundschule zu verfolgen und zu untersuchen. Die Kinder waren bei ihrem Eintritt in die Kita, und somit auch zu Studienbeginn, zwei bis drei Jahre alt und sollen bis zum Ende der dritten Klasse begleitet werden. Ziel der IFV-Studie ist es, frühe Indikatoren, die auf mögliche Probleme im Schriftspracherwerb hinweisen, zu identifizieren. Dazu zählen potenziell die detailliert erhobene Entwicklung des Wortschatzes, der Grammatik und der Erzählfähigkeiten sowie demographische Variablen und der Sprachhintergrund der Kinder.

Obwohl die Datenerhebung und -analyse durchgehend im Laufe der Studie erfolgen, können einige der Forschungsfragen erst dann beantwortet werden, wenn die volle Datenmenge für die statistische Analyse vorliegt (Ende 2020). Mehrere Publikationen dazu sind bis Ende 2022 geplant.

3.2 Forschungsfragen der IFV-Studie

1. Welche Faktoren beeinflussen den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten bei bilingualen Kindern?

Um diese Frage zu beantworten, bündeln wir mögliche Prädiktoren aus verschiedenen Bereichen: Es werden detaillierte Informationen zu dem Sprachhintergrund der Kinder (das sind unter anderem ihre Erstsprache, Erwerbsbeginn der Sprache(n), Erwerbsdauer und Inputmenge), Vorläuferfähigkeiten beziehungsweise potentielle Prädiktoren (Erzählfähigkeiten, schnelles Benennen und Kurzzeitgedächtnis) und diverse demographische Parameter (Geschlecht, Alter und Schulumgebung) erhoben.

2. Welche Langzeitprädiktoren gibt es für Lese- und Schreibfähigkeiten?

In der BIVEM-Studie wurden während der Kindergartenzeit detaillierte Sprachstandserhebungen im Deutschen und in der Erstsprache durchgeführt. Diese beinhalteten Tests zum produktiven und rezeptiven Lexikon, zu verschiedenen Grammatikbereichen und zu Erzählfähigkeiten der Kinder. Der Einfluss all dieser Fähigkeiten auf den Schriftspracherwerb ist Untersuchungsgegenstand der Studie.

3. Welche Langzeiteffekte haben Sprachfördermaßnahmen im Kindergarten auf den Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeiten in der Schule?

Im Rahmen der BIVEM-Studie nahmen alle Kinder an einer von zwei Sprachfördermaßnahmen teil (alltagsintegrierte oder additive), deren Einfluss auf die

sprachliche und schriftsprachliche Entwicklung untersucht wird (Ergebnisse zur Entwicklung im Kindergartenalter wurden bereits publiziert). Bei der additiven, kinderzentrierten Maßnahme fand die Förderung in kleinen Gruppen zwei Mal pro Woche statt. Die alltagsintegrierte, erzieherzentrierte Maßnahme bestand aus einer umfangreichen Fortbildung für Erzieher*innen und eine begleitende Supervision in der Kita. Die Kinder dieser Maßnahmengruppe wurden von ihren Erzieher*innen alltagsintegriert gefördert. Die Förderung der Kinder, die Fortbildung und die Supervision wurden von den BIVEM-Mitarbeiterinnen durchgeführt. Beide Gruppen wurden mit einer Kontrollgruppe verglichen, die keine extra Förderung seitens des BIVEM erhielt, aber die gleichen Sprachstandserhebungen durchlief.

Darüber hinaus werden weitere Forschungsfragen behandelt, die sich von den Hauptfragen ableiten lassen, z.B. welche Charakteristika haben mehrsprachige Sprachverwendung und Schriftspracherwerb sowohl im Deutschen als auch in den Herkunftssprachen der Kinder? Wie interagiert die narrative Entwicklung mit der allgemeinen Sprachentwicklung (Lexikon und Grammatik) der Kinder? Wie entwickeln sich die schriftlichen narrativen Fähigkeiten und wie interagieren die mündlichen und schriftlichen narrativen Fähigkeiten bei bilingualen Kindern in L1 und L2?

3.3 Methoden

3.3.1 Studiendesign

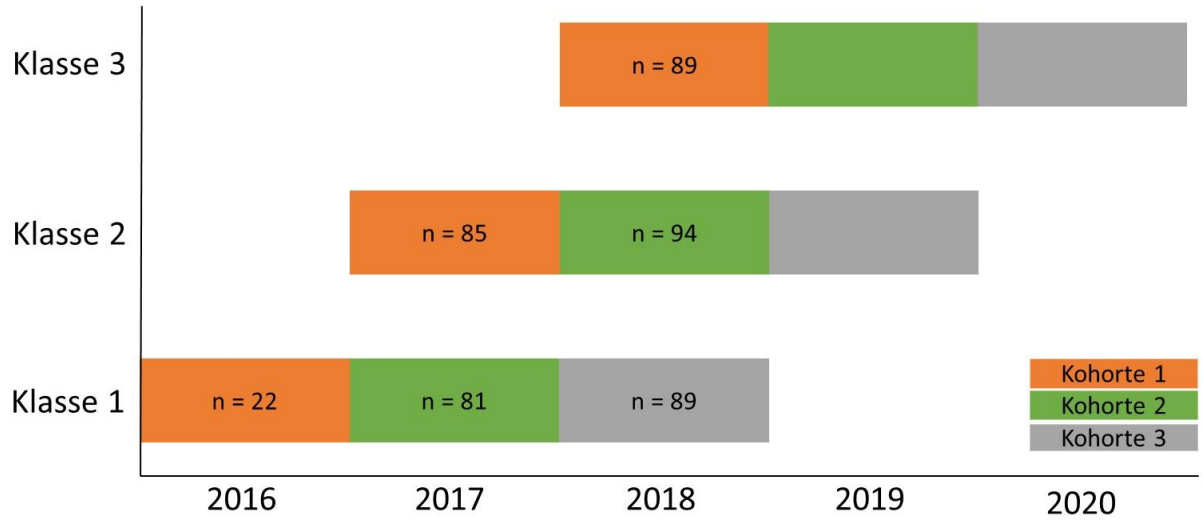
Um den Beginn des Schriftspracherwerbs bestmöglich zu erforschen, werden Kinder in den ersten drei Schuljahren longitudinal untersucht. Da die Sprachentwicklung der Kinder, die bereits an der BIVEM-Studie teilnahmen, auch den Kern der IFV-Studie bildet, richtet sich der Beginn und Aufbau der Studie nach dem Alter und dem Schuleintritt dieser Kinder. Zusätzlich zu den BIVEM-Kindern wird im Rahmen der IFV-Studie eine große Anzahl von Kindern an neun ausgewählten Berliner Schulen getestet, die sich in den gleichen Klassen mit den BIVEM-Kindern befinden. Da die teilnehmenden BIVEM-Kinder zu unterschiedlichen Zeiten eingeschult wurden, umfasst die Studie drei Kohorten, die longitudinal untersucht werden (siehe Abbildung 1).

Im Jahr 2016 wurden die ersten Daten von bereits eingeschulten BIVEM-Kindern erhoben, im Jahr 20017 kamen weitere BIVEM-Kinder und Klassen in den Klassenstufen 1 und 2 dazu.

Im Jahr 2018 wurden die Daten in allen drei Klassenstufen erhoben (alle 3 Kohorten), da die zuerst eingeschulten BIVEM-Kinder die 3. Klasse inzwischen abgeschlossen hatten und die letzten BIVEM-Kinder eingeschult wurden. Im Jahr 2019 werden Daten in den Klassenstufen 2 und 3 (Kohorte 2 und 3) und im Jahr 2020 die letzten Daten in der Klassenstufe 3 erhoben (Kohorte 3).

Die sprachlichen Daten werden einmal jährlich in den letzten Monaten eines Schuljahres erhoben. Bei IFV-Kindern erfolgen alle Testungen in Klassenverbänden, bei BIVEM-Kindern in Klassenverbänden und/oder individuell, je nach Testverfahren und Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppen.

Abbildung 1: Zeitlicher Ablauf der IFV-Studie



3.3.2 Beschreibung der Stichprobe

Zum jetzigen Stand (April 2019) liegen uns Daten von 294 Kindern vor, die sich folgendermaßen auf die Klassenstufen verteilen: 177 Erst-, 179 Zweit- und 91 Drittklässler. Bis heute wurden 63 BIVEM-Kinder und weitere 252 Kinder in Klassenverbänden getestet. Je nach Klassenstufe sind zwischen 34% und 26% BIVEM-Kinder in den Kohorten. Eine detaillierte Verteilung der Kinder jeder Subgruppe findet sich in Tabelle 1 und 2.

Die BIVEM-Kinder wachsen bilingual mit Russisch oder Türkisch als Herkunftssprache auf. Die IFV-Kinder spiegeln die natürliche Heterogenität in den getesteten Klassen wider, das heißt, es sind einsprachig deutsche Kinder und mehrsprachige Kinder mit unterschiedlichsten Herkunftssprachen darunter. Die an der Studie teilnehmenden Schulen befinden sich in Spandau, Lichtenberg/Marzahn, und Kreuzberg/Neukölln, um eine möglichst breite

Schülerschaft mit möglichst vielen mehrsprachigen Kinder zu erfassen. Nach bisherigen Informationen sprechen die IFV-Kinder 16 unterschiedliche Herkunftssprachen, darunter Russisch, Türkisch, Arabisch, Kurdisch, Polnisch, Litauisch, Griechisch, Igbo und viele andere.

Tabelle 1: Übersicht der Stichprobe: BIVEM-Kinder

PARAMETER	**BIVEM-KINDER**					
ERSTSPRACHE	**Russisch**			**Türkisch**		
KLASSE	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**
ANZAHL DER PROBANDEN	39	27	14	21	19	10
ALTER IN MONATEN	86	97	108	86	97	107
% MÄDCHEN	44	48	50	62	68	60
ERWERBSBEGINN DEUTSCH	18,8	20	21,7	20,1	20,2	25,1
IQ	106,8	104,3	101,4	99,9	101,2	99,9

Tabelle 2: Übersicht der Stichprobe: IFV-Kinder

PARAMETER	**IFV-KINDER**								
SPRACHLICHE UMGEBUNG	**Monolingual Deutsch**			**Mehrsprachig (andere Sprache und Deutsch Zuhause)**			**Mehrsprachig (andere Sprache Zuhause, Deutsch außerhalb)**		
KLASSE	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**	**1.**	**2.**	**3.**
ANZAHL	59	63	27	9	2	8	45	65	29
ALTER IN MONATEN	90	100	112	88	89	111	90	101	112
% MÄDCHEN	51	49	44	56	100	62	42	51	59

3.3.3 Erhebungsverfahren

In diesem Abschnitt werden die untersuchten Bereiche und die dazu verwendeten Testverfahren zusammengefasst (siehe auch Tabelle 3 und 4).

Elternfragebogen

Informationen zur sprachlichen Entwicklung der Kinder im Deutschen und in der bzw. den Herkunftssprache(n) werden mittels eines Elternfragebogens ermittelt. Da es keine Möglichkeit gibt, alle vorhandenen Herkunftssprachen der Kinder im Rahmen der Studie zu untersuchen, sind wir auf die Informationen der Eltern angewiesen. Über den Fragebogen werden Informationen zum genauen Alter der Kinder, Spracherwerbsanfang und -dauer, Herkunftsland, in der Familie gesprochene Sprachen, Qualität und Quantität des Inputs in den jeweiligen Sprachen, Bildung der Eltern usw. erfasst. Diese Faktoren spielen bei der sprachlichen Entwicklung eine wichtige Rolle und werden daher in unseren Analysen

berücksichtigt. Da die Rücklaufrate der Fragebögen nicht zu 100% zu erwarten ist, werden für die Studie essentielle Informationen zu den Kindern mit Erlaubnis des Schulamts direkt von der Schule mitgeteilt. Das betrifft Geburtsmonat und -jahr, Geschlecht, Muttersprache (Deutsch und/oder andere(n) Sprache(n)).

Lesen

Lesefähigkeiten im Deutschen werden in der gesamten Stichprobe mithilfe des *Leseverständnistests ELFE 1-6* (Lenhard, Schneider, & Schneider, 2006) untersucht. Dieser besteht aus drei Untertests, die Wort-, Satz- und Textverständnis testen (für die auch jeweils Normwerte für jede Klassenstufe vorliegen). Jeder Untertest dauert drei Minuten und die Kinder sind aufgefordert, so schnell und so korrekt wie möglich die einzelnen Aufgaben abzuarbeiten. Die Anzahl richtiger Antworten dient dann als Maß für jeden Untertest und kann mit den Klassennormen verglichen werden. Der Wortverständnistest beinhaltet Bilder, die mit jeweils vier geschriebenen Wörtern präsentiert werden, wovon das Kind das passende Wort auswählen soll. Beim Satzverständnistest soll jedes Kind jenes Wort aus vier Alternativen herausfinden, das zu einem Satz passt. Beim Textverständnistest liest das Kind eine kurze Geschichte und beantwortet eine dazugehörige Multiple-Choice Frage.

Im Russischen wird ein ähnlicher Test verwendet, der *Lesetest Russisch für mehrsprachige Grundschulkinder* (ausgearbeitet von Gagarina, Baum, & Besel, 2017 am Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft, eigene Testmaterialherstellung). Der Test besteht aus vier Untertests: Wort-, Satz- und Textverständnis, nach dem Vorbild von ELFE und mit gleichen Zeitangaben. Außerdem umfasst er einen Bildverständnistest, nach dem Vorbild der *Würzburger Leise Leseprobe* (WLLP-R, Schneider, Blanke, Faust, & Küspert, 2011).

Rechtschreiben

Die Rechtschreibfähigkeiten werden ebenfalls bei allen Kindern mit der *Hamburger Schreibprobe* (HSP, May, 2002) erhoben. Je nach Klassenstufe werden den Kindern andere Items präsentiert, wobei die Struktur immer gleich ist: Den Kindern werden zunächst Wörter und danach ein Satz diktiert, die sie schreiben sollen. Alle Items werden zusätzlich von Bildern begleitet, um sich die Wörter besser merken zu können. Die HSP hat keine zeitliche Begrenzung und die Rechtschreibfähigkeit kann mit verschiedenen Maßen erhoben werden, zum Beispiel der Summe der korrekten Wörter oder Grapheme.

Narrative Fähigkeiten

Narrative Fähigkeiten werden mit dem *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN, Gagarina et al., 2012) getestet. Dieses Testverfahren wurde entwickelt, um die Erzählfähigkeiten von 2- bis 10-jährigen Kindern, die monolingual oder mehrsprachig aufwachsen, zu erheben und beurteilen zu können. Es gibt bereits MAIN-Versionen für über 25 Sprachen, darunter Deutsch, Russisch und Türkisch. In MAIN wird die Produktion und das Verständnis von Bildergeschichten erfasst. Das Testverfahren verwendet verschiedene Erhebungsmethoden: Modellgeschichte, Nacherzählung und Erzählung, und beinhaltet vier parallelisierte Geschichten: *Cat, Dog, Baby Birds* und *Baby Goats*, die jeweils aus sechs Bildern bestehen. Alle Geschichten wurden nach folgenden Faktoren kontrolliert: kognitive und linguistische Komplexität, Parallelität der Makro- und Mikrostruktur sowie kulturelle Angemessenheit und Übertragbarkeit. In unserer Studie wurde die Methode *Erzählung* verwendet sowie zwei weiteren Methoden, die wir extra für die Studie entwickelt haben, das sind *diktierte Geschichte* und *schriftliche Geschichte*. Die verwendeten Methoden wurden den Klassenstufen angepasst (siehe Tabellen 3 und 4) und bei BIVEM-Kindern in allen Sprachen durchgeführt. Die Reihenfolge und Zuordnung der Geschichten wurden außerdem in jeder Sprache randomisiert.

Wortschatz

Der Wortschatz im Deutschen wird mit Hilfe des *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6-10-Jährige* (WWT, Glück, 2011) erfasst. Zunächst wird ein Bildbenenntest mit 40 Bildern zur Erfassung des expressiven Wortschatzes durchgeführt, in dem Nomen, Verben, Oberbegriffe, Adjektive und Adverbien getestet werden. Der zweite Untertest beinhaltet jene Begriffe, die nicht benannt werden konnten und misst den rezeptiven Wortschatz. Diese Begriffe werden auditiv und zusammen mit vier Bildern (dem zum Zielwort passenden und einem unspezifischen, einem semantischen und einem phonologischen Ablenker) präsentiert. Die Aufgabe des Kindes ist es, auf das passende Bild zu zeigen. Der Anteil richtiger Antworten je Untertest dient als Maß für den Wortschatz, wobei diese Werte auch in altersspezifische Normwerte umgerechnet werden können.

In der Erstsprache Russisch bzw. Türkisch wird das Verfahren *Cross-linguistic Lexical Tasks* (CLT Türkisch, Ünal-Logacev, Tunçer, & Ege, 2013; CLT Russisch, Gagarina & Nenonen, 2017) verwendet. Dieses Testverfahren besteht aus vier Untertests (Produktion Nomen, Produktion Verben, Verständnis Nomen und Verständnis Verben), die jeweils 32 Items

beinhalten. Ähnlich zu dem WWT, besteht die Aufgabe des Kindes darin, die vorgelegten Bilder zu benennen (Produktion) bzw. auf das passende Bild zu zeigen (Verständnis). Der Anteil richtiger Antworten je Untertest dient als Maß für den Wortschatz. Für diesen Test gibt es noch keine Normwerte, daher werden für die Analysen ausschließlich Rohwerte verwendet.

Arbeitsgedächtnis

Das Arbeitsgedächtnis wurde mit dem betreffenden Untertest aus dem *Zürcher Lesetest-II* (ZLT-II, Petermann & Daseking, 2012) getestet. Dieser Test besteht aus 30 Nichtwörtern, die einzeln vorgesprochen und von dem Kind wiederholt werden sollen. Die Nichtwörter bestehen aus zwei bis sechs Silben und werden mit zunehmender Länge präsentiert (sechs Items pro Länge). Um den lexikalischen Einfluss zu reduzieren, bestehen die Nichtwörter aus bedeutungslosen Konsonant-Vokal-Silben und werden mit einer neutralen Betonung präsentiert. Die Anzahl der korrekt wiederholten Nichtwörter dient als Maß für die Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses.

Tabelle 3. Übersicht der Tests in der Schulsprache Deutsch

	SCHRIFTSPRACHE		**LAUTSPRACHE**	
	Lesen	**Schreiben**	**rezeptiv**	**produktiv**
WORTEBENE	ELFE 1-6	HSP	WWT*	WWT*
SATZEBENE	ELFE 1-6	HSP		
TEXTEBENE	ELFE 1-6	MAIN "diktiert" (1. Kl) bzw. MAIN "schriftlich" (2. und 3. Kl)		
ARBEITS-GEDÄCHTNIS				ZLT* (2. und 3. Kl)
BENNEN-GESCHWINDIGKEIT				TEPHOBE* (1. Kl)

Anmerkungen: mit * markierte Tests wurden in Einzelsitzungen mit BIVEM-Kindern durchgeführt.

Benenngeschwindigkeit

Die Benenngeschwindigkeit misst, wie schnell Kinder den Namen eines ihnen bekannten Objekts abrufen können. Diese Fähigkeit wird mit dem dazugehörigen Untertest aus dem *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsschwierigkeit* (TEPHOBE, Mayer, 2013) erfasst. Drei Kategorie Kategorien (Buchstaben, Zahlen und Farben) werden einzeln untersucht. Jeder Teil umfasst zwei Übungszeilen, um die Kinder mit der

Aufgabe vertraut zu machen, und 10 Zeilen aus zufällig angeordneten Symbolen (5 verschiedene und insgesamt 50), die so schnell wie möglich benannt werden sollen. Da Korrektheit und Zeit für die Interpretation der Benenngeschwindigkeit ausschlaggebend sind, wird als Maß Items/Sekunde berechnet.

Tabelle 4. Übersicht der mit BIVEM-Kindern durchgeführten Tests in den Herkunftssprachen Russisch bzw. Türkisch

	SCHRIFTSPRACHE		**LAUTSPRACHE**	
	Lesen	**Schreiben**	**rezeptiv**	**produktiv**
WORTEBENE	Lesetest Russisch		CLT	CLT
SATZEBENE	Lesetest Russisch			
TEXTEBENE	Lesetest Russisch	MAIN "diktiert" (1. Kl) bzw. MAIN "schriftlich" (2. Kl)		MAIN "mündlich“ (1. und 3. Klasse)

3.3.4 Datenaufbereitung und statistische Analyse

Die Auswertung aller schriftlichen Daten (Lesen, Rechtschreiben und narrative Fähigkeiten) und aller Aufnahmen mündlicher Daten (Benenngeschwindigkeit, Wortschatz, Arbeitsgedächtnis und narrative Fähigkeiten) werden digitalisiert und danach von zwei Mitarbeitern überprüft. Alle Datensätze eines Tests werden mit der Statistiksoftware R zusammengefügt und nochmals auf Logik überprüft (d.h. alle Werte liegen in dem jeweils möglichen Bereich).

Im Anschluss werden für jedes Kind und für jeden Test die abhängigen Maße berechnet und für jene Tests, die Alters- oder Klassennormen haben, werden standardisierte Werte (t-Werte) eingefügt (z.B. wird die Leistung im WWT nach Alter, die in der HSP aber nach Klassenstufe beurteilt). Dieser Datensatz bildet den Ausgangspunkt aller Analysen. Für die BIVEM-Kinder wird eine zusätzliche Version des Datensatzes erstellt, die die Werte aus den vier Testungen im Kindergarten enthalten.

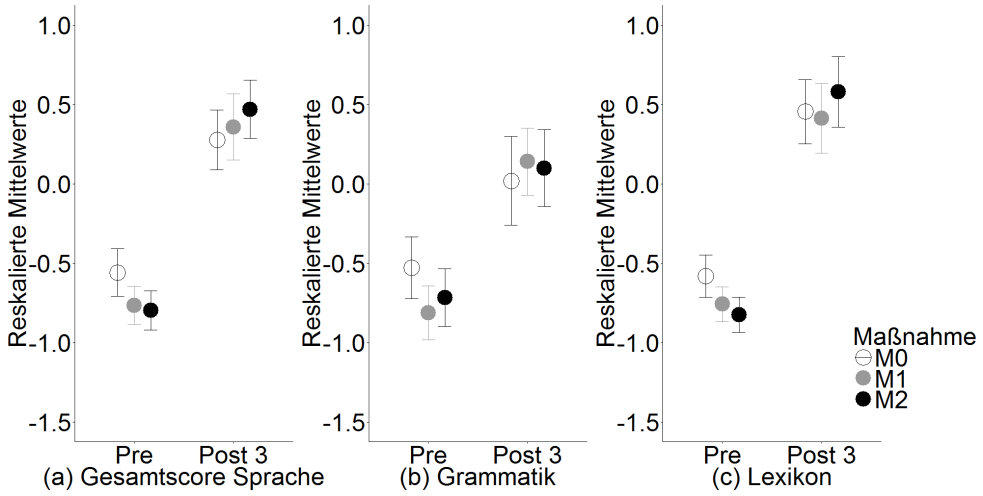
Statistische Analysen werden mit R durchgeführt, wobei die verwendeten Methoden von den Forschungsfragen abhängen. Geplante Analysen basieren besonders auf Regressionsanalysen, vor allem *mixed effects models*, die die hierarchische Struktur der Daten (Kinder in verschiedenen Klassenstufen in verschiedenen Schulen) berücksichtigen.

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Publizierte Ergebnisse

Der Einfluss von Sprachfördermaßnahmen auf den Spracherwerb wurde 2018 in der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* publiziert. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass nur die additive Sprachförderung (M2) einen positiven Einfluss auf die Entwicklung des Lexikons, aber nicht auf die Grammatik hatte. Die alltagsintegrierte Maßnahme (M1) zeigte demnach keine signifikanten Einflüsse auf die untersuchten Bereiche des Lexikons und der Grammatik (siehe Abbildung 2, aus Gagarina, Topaj, Posse, & Czapka, 2018:203).

Abbildung 2: Sprachliche Fähigkeiten der BIVEM-Kinder in der ersten (Pre) und letzten Testung (Post 3) in der BIVEM-Studie



3.4.2 Vorläufige Ergebnisse

Die laufenden Analysen umfassen a) die Analyse von Daten aus der BIVEM-Studie, die demnächst in „peer-reviewed“ Fachzeitschriften eingereicht werden, b) Analysen die BIVEM- und IFV-Daten einschließen und entweder demnächst eingereicht beziehungsweise auf Konferenzen vorgestellt werden und c) vorbereitete Analysen, die aber erst mit Abschluss der IFV-Studie beendet werden können. Die hier präsentierten Ergebnisse umfassen zwei Artikel und zwei Konferenzbeiträge.

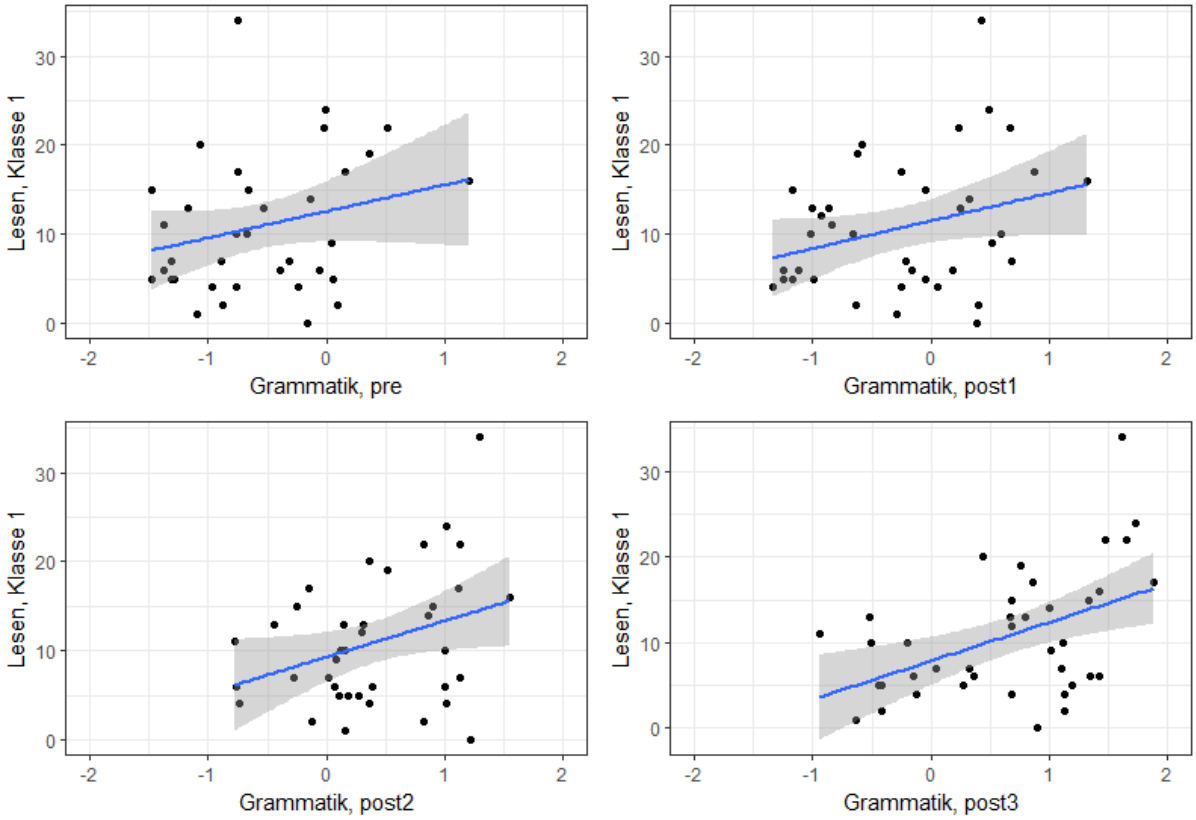
Der Einfluss von Erwerbsbeginn und Sprachfördermaßnahmen auf vorschulische sprachliche Fähigkeiten

Die Ergebnisse zum Zusammenspiel von Erwerbsbeginn und Sprachfördermaßnahmen auf den produktiven und perzeptiven Wortschatz und die Grammatikfähigkeiten wird in den nächsten Wochen bei *International Journal of Bilingualism* eingereicht. Im Hinblick auf den Erwerbsbeginn zeigt sich, dass Kinder, die später mit dem Deutschen in Kontakt kommen, zunächst Nachteile in Wortschatz und Grammatik haben. Die Fähigkeiten der Kinder, die ab ihrem dritten Lebensjahr Deutsch erwerben, wachsen auch geringer, als die der Kinder, die im ersten Lebensjahr damit beginnen. Jene Kinder, die im zweiten Lebensjahr mit dem Deutscherwerb beginnen, profitieren besonders von der additiven Sprachförderung und können so eher ihren Rückstand aufholen. Die Analysen zeigen, dass nur die additive Sprachförderung einen Einfluss auf den Wortschatz der Kinder hatte. Dies könnte sich auf die intensivere und wahrscheinlich besser zugeschnittene Interaktion mit den BIVEM-Mitarbeitern in den Kleingruppen zurückführen lassen. Die alltagsintegrierte Förderung brachte keine Vorteile gegenüber der Kontrollgruppe ohne Intervention. Der Wortschatz konnte durch diese Förderungsform positiv beeinflusst werden. Die Grammatik allerdings, die verschiedene Prozesse und Fähigkeiten vereint, verbesserte sich bei allen Interventionsgruppen gleichermaßen – ein gezieltes Training dieser diversen Fähigkeiten wäre wahrscheinlich nötig, um Förderungseffekte zu untersuchen.

Wie beeinflussen vorschulische sprachliche Fähigkeiten den Schriftspracherwerb?

In einem weiteren Artikel analysieren wir den Einfluss vorschulischer sprachlicher Leistungen (Wortschatz und Grammatik) auf die Lese- und Rechtschreibleistung in der ersten und zweiten Klasse. Dieser Artikel wird demnächst bei *International Journal of Bilingual Education eingereicht.* Unsere Analysen umfassen 40 Kinder, die durchgängig in der BIVEM-Studie teilnahmen und die zweite Klasse abgeschlossen haben. Sie sprechen zu 60% Russisch und zu 40% Türkisch als Erstsprache. Regressionsanalysen für das Lesen zeigen, dass Lexikon und Grammatik die schriftsprachlichen Leistungen vorhersagen können. Wobei der Einfluss des Lexikons drei Jahre vor Schuleintritt am stärksten ist und danach sinkt. Der Einfluss der Grammatik allerdings steigt über die Vorschulzeit und ist im Vorschuljahr am stärksten (der steigende Anstieg der Regressionslinie (blau) in Abbildung 3 illustriert beispielhaft diesen Zusammenhang). Die Analysen umfassen auch weitere Hintergrundvariablen, zum Beispiel Intelligenz und Erstsprache.

Abbildung 3. Zusammenhang von Grammatik und Leseleistung

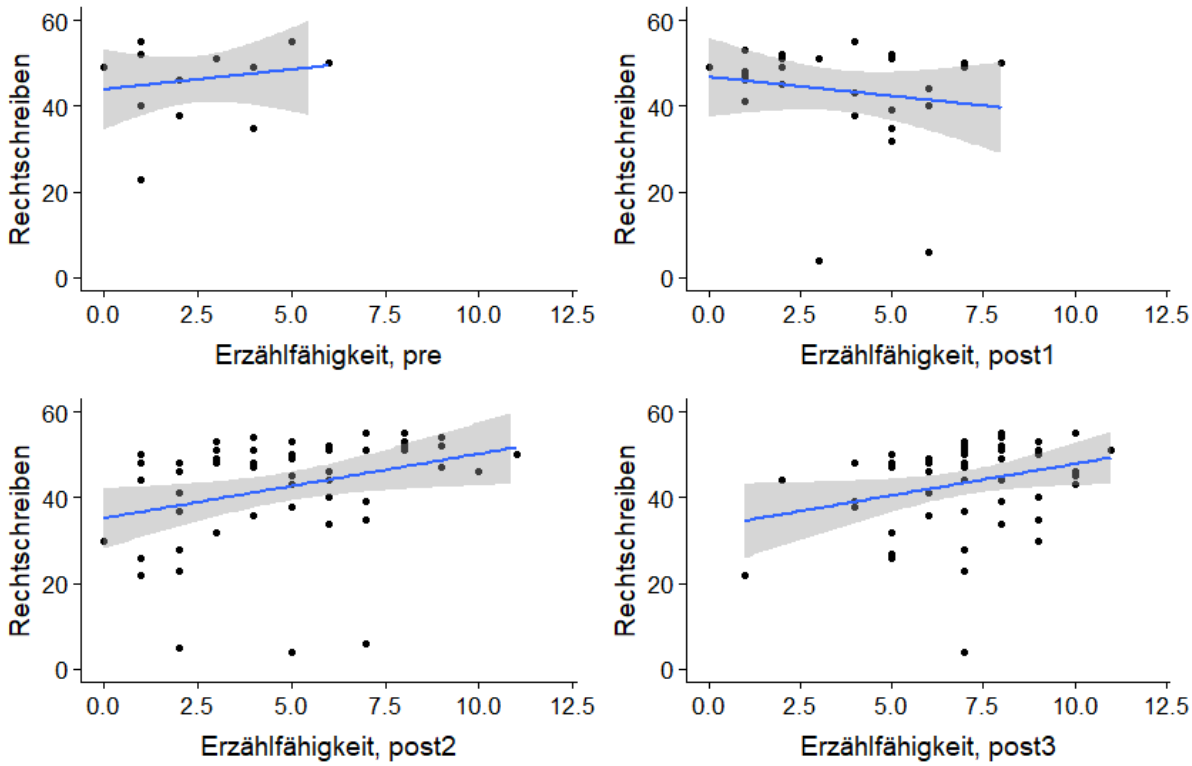


Anmerkung. Jede Graphik zeigt die Grammatikleistung jedes Kindes zu einem Testzeitpunkt im Kindergarten (vier Jahre vor Schuleintritt – pre (oben links) bis Vorschuljahr – post3 (unten rechts)) und die Leseleistung in Klasse 1. Der Zusammenhang wird durch eine Regressionslinie (blau und die Streuung grau) dargestellt.

Gibt es einen Einfluss von vorschulischer Erzählfähigkeit auf schriftsprachliche Leistungen?

Um speziell die Rolle der Erzählfähigkeit für den späteren Schriftspracherwerb zu untersuchen, werden weitere longitudinale Daten aus der BIVEM- und der IFV-Studie analysiert. Diese Ergebnisse werden 2019 in einem Vortrag auf einer Fachkonferenz präsentiert. Die aktuellen Daten umfassen die Entwicklung von 60 Kindern über den gesamten Untersuchungszeitraum von BIVEM und IFV bis einschließlich Klasse 2, sollen aber noch um die dritte Klasse erweitert werden. Vorläufige Ergebnisse aus Korrelationsanalysen zeigen, dass narrative Fähigkeiten vor allem mit der Rechtschreibleistung zusammenhängen (siehe Abbildung 4). Dies gilt besonders für die Produktion von Geschichten, das heißt deren Struktur und Komplexität, und für das Verständnis der Makrostruktur einer Geschichte. Das Wort- und Satzlesen hängen kaum mit den Erzählfähigkeiten in der Grundschule zusammen. Es gibt eventuell einen Zusammenhang mit der Komplexität der erzählten Geschichten, aber weiter Analysen zu diesem Sachverhalt stehen noch aus (siehe auch Anlage 7.7.1).

Abbildung 4. Zusammenhang von Erzählfähigkeit und Rechtschreiben



Anmerkung. Jede Graphik zeigt die Erzählfähigkeit jedes Kindes zu einem Testzeitpunkt im Kindergarten (vier Jahre vor Schuleintritt – pre (oben links) bis Vorschuljahr – post3 (unten rechts)) und die Rechtschreibleistung in Klasse 1. Der Zusammenhang wird durch eine Regressionslinie (blau und die Streuung grau) dargestellt.

Die Auswirkungen von vorschulischer Sprachförderung auf den Schriftspracherwerb

Das Thema einer weiteren Präsentation für eine Fachkonferenz bildet der Vergleich von BIVEM- und IFV-Kindern: Dabei sollen die schriftsprachlichen Leistungen der mehrsprachigen Kinder mit Sprachförderung mit denen ohne Sprachförderung (Kontrollgruppe aus BIVEM-Studie und mehrsprachige IFV-Kinder) und mit denen einsprachiger Peers verglichen werden. Außerdem werden die von uns erhobenen Daten mit den Klassennormen der Lese- und des Rechtschreibtests vergleichen. Die vorläufigen Analysen zeigen keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen in ihrer Lese- und Rechtschreibleistung, wobei monolinguale Kinder im Schnitt weniger Rechtschreibfehler produzieren als ihre mehrsprachigen Peers (siehe auch Anlage 7.7.2).

4 Literaturverzeichnis

Bettge, S., & Oberwöhrmann, S. (2015). *Grundauswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2014*. Berlin: Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales, Referat I A. Retrieved from https://www.berlin.de/sen/gesundheit/_assets/service/publikationen/.../ga2014_netz.pdf

Gagarina, N., Baum, J., & Besel, J. (2017). *Lesetest Russisch für mehrsprachige Grundschulkinder*. Berlin: Leibniz-ZAS.

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., … Walters, J. (2012). *MAIN - - Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZAS.

Gagarina, N., & Nenonen, O. (2017). *Cross-linguistic Lexical Tasks: Russian Version (CLT-RU). Part of COST IS0804 LITMUS Battery*.

Gagarina, N., Topaj, N., Posse, D., & Czapka, S. (2018). Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, *13*(2), 191–210. https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.05

Glück, C. W. (2011). *Wortschatz- und Wortfindungstest für 6-10-Jährige (WWT 6-10)* (2. Auflage). München: Elsevier.

Krifka, M., Blaszczak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R., & Truckenbrodt, H. (Eds.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer.

Lenhard, W., Schneider, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6: ein Leseverständnistest für Erst-bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

May, P. (2002). *Hamburger Schreibprobe (HSP): zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Verlag für Pädagogische Medien VPM / Lernbuchverlag, Ernst Klett.

Mayer, A. (2013). *TEPHOBE Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsschwierigkeit* (2., aktual). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Petermann, F., & Daseking, M. (2012). *ZLT-II: Zürcher Lesetest-II: Weiterentwicklung des Zürcher Lesetests (ZLT) von Maria Linder und Hans Grissemann* (3., überar). Bern: H. Huber.

Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E., & Pekrun, R. (Eds.). (2008). *Pisa 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann. Retrieved from archiv.ipn.uni-kiel.de/PISA/Zusfsg_PISA2006_national.pdf

Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011). *WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision*. Göttingen: Hogrefe.

Schwippert, K., Hornberg, S., & Goy, M. (2008). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, … R. Valtin (Eds.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (pp. 111–125). Münster: Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (Eds.). (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster / New York: Waxmann. Retrieved from https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2016/Bericht/BT2016_Bericht.pdf

Statistisches Bundesamt. (2018). Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2017. In *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*. Statistisches Bundesamt (Destatis). Retrieved from https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220177004.pdf?__blob=publicationFile

Ünal-Logacev, Ö., Tunçer, A. M., & Ege, P. (2013). *Cross-linguistic Lexical Tasks (CLT): Turkish. Part of COST IS0804 LITMUS Battery*.

5 Anlagen

5.1 Publikationen

Artikel

Czapka, Sophia, Nathalie Topaj & Natalia Gagarina (in prep.) The earlier the better? How language support and age of onset influence language development in bilingual children. *International Journal of Bilingualism*.

Czapka, Sophia, Nathalie Topaj, Frederike Rose & Natalia Gagarina (in prep.) When do lexicon and grammar become predictors for literacy in bilingual children? *International Journal of Bilingual Education*.

Gagarina, Natalia, Nathalie Topaj, Dorothea Posse & Sophia Czapka (2018). Der Erwerb des Deutschen bei türkisch- und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2-2018.* 191-210. https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.05

Gagarina, Natalia, Dorothea Posse, Stefanie Düsterhöft, Felix Golcher & Nathalie Topaj (2017). Bilingual lexicon development in German in preschool children with the home languages Russian and Turkish. In Peukert, Hagen & Ingrid Gogolin (eds.), *Dynamics of Linguistic Diversity.* 125–142. Amsterdam: John Benjamins.

Topaj, Nathalie, Stefanie Gey & Dorothea Posse (2017). Sprachförderung im Alltag bei mehrsprachigen Kindern. Yildiz, Cemal, Nathalie Topaj, Reyhan Thomas & Inza Gülzow (eds.), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus.* 163–174. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Sammelband

Yildiz, Cemal, Nathalie Topaj, Reyhan Thomas & Insa Gülzow (eds.) (2017). *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus.* Frankfurt/Main: Peter Lang.

5.2 Wissenschaftliche Vorträge und Poster

Topaj, Nathalie, Sophia Czapka & Natalia Gagarina (in prep.) Poster, *Does early language support in bilinguals bring sustainable effects on literacy acquisition in school?* International Symposium of Monolingual and Bilingual Speech, Chania, Griechenland, 27.-30.08.2019

Topaj, Nathalie, Sophia Czapka & Natalia Gagarina (in prep.) Poster, *Do narrative skills of bilinguals at preschool age predict literacy development in primary school?* Child Language Symposium. Sheffield, England, 11.-12.07.2019

Topaj, Nathalie, Sophia Czapka & Natalia Gagarina. *Einführung von Referenten in mündlichen und schriftlichen Bildergeschichten bilingualer Kinder im Deutschen: Was können uns Geschichten erzählen?* 14. Workshop für Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Stiftung Universität Hildesheim. 23.–24.11.2018.

Topaj, Nathalie, Manfred Krifka & Natalia Gagarina. Poster, *Drei Säulen des Berliner Interdisziplinären Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM): Forschung, Transfer, Netzwerk.* Bildungspolitisches Forum "Potenziale früher Bildung: Früh übt sich, ...". Berlin. 25.09.2018.

Gagarina, Natalia. *Referenz in den schriftlichen Texten bilingualer Grundschulkinder*. DGfS 2018: 40. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft. U Stuttgart. 07.03.2018.

Topaj, Nathalie. *Opredelenie urovnja rechevogo razvitija detej-bilingvov (Feststellung des Sprachstandes bei bilingualen Kindern).* Regional'naja konferencija po podderzhke i sohraneniju russkogo jazyka za rubezhom (Regionalkonferenz zur Förderung und Erhaltung der russischen Sprache im Ausland). Ljubljana, Slowenien. 14.10.2017

Topaj, Nathalie. *Osobennosti testirovanija i kriterii ocenki rezul'tatov dvujazychnyh detej (Besonderheiten der Testung und Auswertung der Ergebnisse bei bilingualen Kindern).* Regional'naja konferencija po podderzhke i sohraneniju russkogo jazyka za rubezhom (Regionalkonferenz zur Förderung und Erhaltung der russischen Sprache im Ausland). Ljubljana, Slowenien. 14.10.2017

Topaj, Nathalie. *On referentiality in Russian-German bilingual grammars.* Heritage languages in children and adults. ZAS Berlin. 27.01.2017

5.3 Weitere Aktivitäten (in chronologischer Reihenfolge)

Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen (mit Infostand)

- Fachtag Sprachenvielfalt tut gut! Neues zur mehrsprachigen Erziehung, Rathaus Pankow, Berlin. 26.09.2016
- *Fachtag: Meine Sprache - Meine Stärke "Mehrsprachigkeit in Familie, Kita und Schule".* Nachbarschaftshaus Urbanstraße, Berlin-Kreuzberg. 21.02.2017
- *Lange Nacht der Wissenschaften*. Leibniz-Geschäftsstelle, Berlin. 24.06.2017
- *Fachtag "Mehrsprachigkeit als Empowerment"*. Club für Kinder und Jugendliche "Schabracke", Berlin-Pankow. 26.09.2017
- *Fachtag "Bildungskonzepte für mehrsprachige Kinder und Jugendliche"*. Rathaus Pankow, Berlin. 07.11.2017
- *Lange Nacht der Wissenschaften*. Leibniz-Geschäftsstelle, Berlin. 09.06.2018
- *Mind the Lab*: *Wissenschaft in der U-Bahn.* Berlin. 08.11.2018
- *Lange Nacht der Wissenschaften*. Leibniz-Geschäftsstelle, Berlin. 15.06.2019

Fort- und Weiterbildungen, Seminare, Workshops für Lehrer*innen und Erzieher*innen

Topaj, Nathalie. *Wie erwerben Kinder Sprache/n? Was ist bei mehrsprachiger Sprachentwicklung zu beachten? Wie kann man den Spracherwerb positiv beeinflussen?* Fachtag: Meine Sprache - Meine Stärke. "Mehrsprachigkeit in Familie, Kita und Schule". Verband für Interkulturelle Arbeit, Berlin. 21.02.2017

Topaj, Nathalie, Frederike Rose & Natalia Gagarina. *Förderung des Wortschatzes bei mehrsprachigen Kindern.* Workshop für Lehrer*innen und Erzieher*innen. Studientag an der Christian-Morgenstern-Grundschule, Berlin. 31.01.2018.

Topaj, Nathalie, Frederike Rose & Natalia Gagarina. *Texte verstehen und verfassen: Förderung von Erzähl- und Schreibfähigkeit.* Workshop für Lehrer*innen und Erzieher*innen. Studientag an der Christian-Morgenstern-Grundschule, Berlin. 31.01.2018.

Gagarina, Natalia. *Ressourcen der Mehrsprachigkeit in der Schule.* Studientag an der Christian-Morgenstern-Grundschule, Berlin. 31.01.2018.

Gagarina, Natalia. *Ressourcen der Mehrsprachigkeit in der Schule*. Fachtag für Lehrer*innen. Zentrum für Sprachbildung, Berliner Senat, Berlin. 04.09.2018.

Topaj, Nathalie & Natalia Gagarina. *Über den Sinn und Zweck des Herkunftssprachenunterrichts: Einblicke aus der Wissenschaft. Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder.* 1. Fachtag HSU-Türkisch. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Berlin. 20.06.2018.

Topaj, Nathalie. Modul *Zwei- und Mehrsprachigkeit* (8 Unterrichtseinheiten). Weiterbildung „Erzieher*in mit dem Fachprofil Sprache“, Tandem BTL, Berlin. 29.11.2018

Mobile Beratung für Eltern und Eirichtungen

- Durchgehend

Organisation und Durchführung von Veranstaltungen

BIVEM-Kooperationstreffen (ab Oktober 2016)

21. Kooperationstreffen am 8.12.2016

- Vortrag zum Thema *"Dramagrammatische Sprachförderung für Grundschüler mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien-Theatercamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG"* (Doreen Bryant / Sophie Vogel)
- Vortrag über das Projekt EVA-Sek (www.eva-sek.de) (Bernt Ahrenholz)

22. Kooperationstreffen am 02.03.2017

- Vortrag *"Curriculare Handreichung DaZ für Brandenburg mit Fokus auf neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern"* (Jana Gamper / Dorothée Steinbock)
- Vortrag *"Die Sprachentwicklung und berufliche Handlungskompetenz auf dem Weg von der Willkommensklasse bis zur Berufsausbildung"* (Magdalena Wiazewicz)

23. Kooperationstreffen am 18.05.2017

- Vorstellung der Ergebnisse des Projektes *"Sprachen-Bilden-Chancen"* (Beate Lütke)

24. Kooperationstreffen am 07.12.2017

- Vortrag zum Thema *"Mehrsprachigkeit in der Konstellation deutsch-kurdisch"* (Yasar Kirgiz)
- Netzwerk zum Herkunftssprachenunterricht (HSU) (organisiert von KoMBi, Uni Hamburg)

25. Kooperationstreffen am 01.02.2018

- Präsentation des Projekts: *Variabilität in der bilingualen Sprachverarbeitung (als Teil des SFB 1287: Limits of Variability in Language – cognitive, grammatical, and social aspects)* (Anna Jessen)
- Treffen mit Frau Remlinger zum Thema Mehrsprachigkeit in Berlin (Natalia Gagarina)

26. Kooperationstreffen am 19.04.2018

- Bericht über die Arbeit des *Zentrums für Sprachbildung (ZeS)* (Martina Reynders)
- Diskussionsthema Herkunftssprachenunterricht in Berlin

27. Kooperationstreffen am 20.09.2018

- Vortrag zum Thema *"Vielsprachigkeit und Bildung im Kontext besonderer Bedrohung und Flucht: Die Begleitung eines aktuellen Schutzprogramms"* (Katharina Brizić)
- Diskussion zu neuen Vorhaben im Rahmen des BIVEM-Netzwerks

28. Kooperationstreffen am 04.12.2018

- Vortrag *"Auf den Spuren des Italienischen als Lingua franca in mehrsprachigen Milieus in Berlin"* (Marta Lupica Spagnolo)

29. Kooperationstreffen am 11.02.2019

- Vortrag *"Yekmal e.V. stellt sich und seine bilingualen Kitas vor"* (Günay Darıcı und Özgül Bendeş)

Weitere Veranstaltungen

- Treffen mit Studenten der Sigmund-Freud-Universität. Berlin. 26.01.2017
- Arbeitstreffen der Gruppe zum Herkunftssprachenunterricht. Berlin. 19.01.2017 und 02.03.2017
- Topaj, Nathalie, Natalia Gagarina & Frederike Rose *Studientag an der Christian-Morgenstern-Grundschule.* Berlin. 31.01.2018
- Treffen mit Studenten der Universität Poznan (Polen). Berlin. 01.04.2019

Betreute wissenschaftliche Praktika

- Sarah Schön, 01.07. – 30.09.2017 (3 Monate)
- Paula Rail, 27.08. – 12.10.2018 (7 Wochen)
- Alessandra Milano, 08.04. – 31.05.19 (8 Wochen)

5.4 BIVEM-Infoflyerreihe

Flyer Nr. 1

- Deutsch: "So geht Mehrsprachigkeit: Mit Kindern die Familiensprache(n) sprechen"
- Englisch: "Achieving bilingualism: Speaking your home language(s) with your children"
- Türkisch: "Çokdillilik böyle bir şey: Çocuklarla aile dil(ler)ini konuşmak"
- Russisch: "Путь к многоязычию: Говорите с детьми на языке семьи"

Flyer Nr. 2

- Deutsch: "So geht Mehrsprachigkeit: Vorurteile überwinden und Vorteile nutzen"
- Englisch: "Achieving bilingualism: Overcoming prejudices and benefiting from advantages"
- Türkisch: "Çokdillilik böyle bir şey: Önyargıları aşmak ve avantajlardan yararlanmak"
- Russisch: "Путь к многоязычию: Преодолеть предрассудки и воспользоваться преимуществами"

Flyer Nr. 3

- Deutsch: "So geht Mehrsprachigkeit: ... trotz einer Sprachentwicklungsstörung"
- Englisch: "Achieving bilingualism: ... for children with language impairments"
- Türkisch: "Çokdillilik böyle bir şey: ... dil gelişimi bozukluğu olsa da, olmasa da"
- Russisch: "Путь к многоязычию: ... вопреки общему недоразвитию речи"

Flyer Nr. 4

- Deutsch: "So geht Mehrsprachigkeit: Vorlesen fördert die Sprachentwicklung"
- Englisch: "Achieving Bilingualism: Reading aloud encourages language development"
- Türkisch: "Çokdillilik böyle bir şey Çocuklara kitap okumak dillerini geliştirir"
- Russisch: "Путь к многоязычию Чтение вслух способствует развитию речи и языка"

5.5 Flyer Nr. 4 aus der BIVEM-Infoflyerreihe

5.5.1 Deutsche Sprachversion

Wichtige Tipps für Eltern

- Je früher und häufiger Sie vorlesen, desto besser.
- Nutzen Sie das Vorlesen und Geschichten erzählen, um Ihre Familiensprache zu stärken.
- Stärken Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes durch Vorlesen. Nutzen Sie ggf. Angebote in der Kita, Schule oder Bibliothek.
- Machen Sie Vorlesen zu einem Dialog: Sprechen Sie über Inhalte und Bilder, und gehen Sie kreativ mit den Geschichten um.
- Vorlesen fördert nicht nur die Sprachentwicklung, sondern auch die Fantasie, das Mitgefühl und die Eltern-Kind-Beziehung.
- Nutzen Sie bei Bedarf Beratungs- und Förderangebote!

Nr. 4 – So geht Mehrsprachigkeit
Vorlesen fördert die Sprachentwicklung

Weitere Flyer dieser Reihe und eine Literaturliste finden Sie unter:
www.leibniz-zas.de/bivem

Die Flyer sind in weiteren Sprachen erhältlich.

EMPFOHLENE LINKS
www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen
www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de

BIVEM

HERAUSGEGEBEN VON
BIVEM – Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit
c/o Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstraße 18 | 10117 Berlin

UNSERE BERATUNGSANGEBOTE
www.leibniz-zas.de/bivem

KONTAKT- UND BESTELLMÖGLICHKEIT
bivem@leibniz-zas.de

GEFÖRDERT VON

BIVEM

So geht Mehrsprachigkeit
Vorlesen fördert die Sprachentwicklung

4 WISSENSCHAFT FÜRS LEBEN
Fakten – Studien – Informationen für Eltern und pädagogische Fachkräfte

Warum ist Vorlesen wichtig?

- Vorlesen hilft Interesse und Freude am Lesen zu entwickeln und langfristig zu erhalten.
- Vorlesen erweitert den Horizont und fördert die Fantasie, da Kinder unbekannte Welten kennenlernen können (z. B. andere Länder oder Fantasiefiguren wie Elfen oder Drachen).
- Vorlesen schult das Mitgefühl, denn Kinder lernen, sich in andere hineinzuversetzen und deren Gefühle zu verstehen.

Vorlesen und Bildung

- Vorlesen ist Teil einer ganzheitlichen Bildung: Kinder, denen regelmäßig vorgelesen wurde, machen in ihrer Freizeit z.B. häufiger Sport und Musik.
- Vorlesen hängt mit besseren Schulleistungen zusammen, nicht nur in Deutsch, sondern in fast allen Fächern.
- Vorlesen bereitet Kinder auf das Lesenlernen und Schreibenlernen vor. Sie sammeln Erfahrungen mit geschriebener Sprache und lernen z. B., dass Sprache durch Zeichen repräsentiert werden kann.

Mehrsprachigen Kinder vorlesen ...

Vorlesen erweitert die sprachlichen Fähigkeiten, da in der geschriebenen Sprache andere Wörter und Satzstrukturen verwendet werden als in der gesprochenen Sprache.

- Es erweitert in der jeweiligen Sprache den Wortschatz und die Fähigkeit, mit Texten umzugehen.
- Die Erzählfähigkeiten der Kinder werden dabei auch gefördert.

... in der Familiensprache

- Vorlesen ist eine gute Chance, die Familiensprache(n) zu stärken.
- Außerdem verbessert es die emotionale und persönliche Einstellung zu der Sprache.
- Es kann auch in mehreren Sprachen vorgelesen werden, unabhängig von dem Schriftsystem (z.B. arabisch oder kyrillisch).

... auf Deutsch

Besonders für den Erfolg in der Schule ist es wichtig, dass ein Kind gut Deutsch beherrscht. Dafür ist Vorlesen eine gute Übung.

Falls zu Hause nicht auf Deutsch vorgelesen wird, gibt es alternative Angebote:

- Vorlesegruppen im Kindergarten oder in der Schule
- Veranstaltungen in Bibliotheken
- Vorlese-Patenschaften

Was heißt eigentlich Vorlesen?

Vorlesen kann viel mehr bedeuten als dass Erwachsene Kindern vorlesen und die Kinder nur zuhören. Beim dialogischen Vorlesen wird die sprachliche Interaktion mit Hilfe von Büchern oder anderen Medien in den Vordergrund gestellt.

- Beziehen Sie Ihr Kind in das Vorlesen mit ein, um es optimal zu fördern. Denn Sprache lernt man am besten im Dialog, anstatt beim passiven Zuhören oder Zuschauen.
- Das Interesse von Kindern wird gesteigert, wenn ein lebendiger Austausch über das Gelesene stattfindet, wenn ihre Fragen beantwortet und die Geschichten lebendig gestaltet werden.
- Im Gegensatz zu Aktivitäten, bei denen Kinder allein sind (z. B. Fernsehen), fördert Vorlesen die Beziehung zur Bezugsperson. Denn das gemeinsame Vorlesen wird mit Nähe, Geborgenheit und dem Gefühl, geliebt zu werden, assoziiert.

5.5.2 Englische Sprachversion

Important tips for parents

- The earlier and the more often you read aloud the better.
- Use reading and storytelling as a chance to reinforce your family language.
- Reinforce your child's German skills by reading aloud. If necessary, use activities offered by the kindergarten, school or library.
- Turn reading into a dialogue: talk about the contents and pictures, bring stories to life creatively.
- Reading aloud not only encourages language development, but also the imagination, empathy and the relationship between parent and child.
- Make use of advice and support services where needed!

No. 4 – Achieving bilingualism
Reading aloud encourages language development

You can find further flyers in this series and a list of literature under:
www.leibniz-zas.de/bivem

The flyers are also available in other languages.

RECOMMENDED LINKS
www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen

www.colorincolorado.org/article/why-reading-your-kids-your-home-language-will-help-them-become-better-readers

BIVEM

PUBLISHED BY
BIVEM – Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit
c/o Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstraße 18 | 10117 Berlin

OUR CONSULTING SERVICES
www.leibniz-zas.de/bivem

CONTACT US/HOW TO ORDER
bivem@leibniz-zas.de

Translation: Amy Hunter

GEFÖRDERT VON

ENGLISH VERSION SPONSORED BY

BIVEM

Achieving bilingualism

Reading aloud encourages language development

4 SCIENCE FOR LIFE
Facts – Research – Information for Parents and Teachers

Why is reading aloud important?

- Reading aloud helps to develop interest and pleasure in reading and to secure these skills long-term.
- Reading aloud expands horizons and sparks the imagination, as children can get to know unknown worlds (e.g. other countries or fantasy creatures like elves or dragons).
- Reading aloud trains empathy, as children learn how to put themselves in someone else's shoes and understand others' feelings.

Reading aloud and education

- Reading aloud is part of a holistic education: children who are read to regularly spend more free time on activities e.g. sports and music.
- Reading aloud is correlated with better achievement at school, not only in German but in almost all subjects.
- Reading aloud prepares children for learning to read and write. They gain experience of the written language, e.g. learning that language can be represented by signs.

Reading aloud to multilingual children ...

Reading aloud expands language skills, as the written language makes use of different words and sentence structures than in spoken language.

- It increases vocabulary in each of the respective languages, as well as the ability to deal with texts.
- Children's ability to tell stories is also encouraged.

... in the home language

- Reading aloud is a good opportunity to improve the home language(s).
- It also improves the emotional and personal attitude towards the language.
- Children can be read to in many languages, regardless of the writing system (e.g. Arabic or Cyrillic).

... in German

It is important that children learn good command of German, in particular for succeeding at school. Reading aloud is good practice for this.

If children are not read to in German at home, there are alternatives on offer:

- Reading groups in the kindergarten or at school
- Events in libraries
- Reading mentors

What does reading aloud mean?

Reading aloud can mean a lot more than adults reading to children and children just listening. Turning reading into a dialogue places language interaction in the foreground, supported by books or other media.

- Include your child in what you are reading, in order to give them optimum support. Language is learnt best as a dialogue, instead of passive listening or watching.
- Children are more interested when there is a lively exchange about what is being read, when their questions are answered and the stories are brought to life creatively.
- Unlike activities where the children are alone (e.g. TV), reading aloud reinforces the relationship with the contact person. Reading aloud together is associated with closeness, comfort and the feeling of being loved.

5.5.3 Türkische Sprachversion

Ebeveynler için önemli öğütler

- Çocuğunuza kitap okumaya ne kadar erken başlar ve ne kadar sık okursanız o kadar iyidir.
- Birlikte kitap okumak ve hikayeler anlatmak aile dil(ler)ini güçlendirmek için birebirdir.
- Almanca kitap okumak, çocuğunuzun Almancasını geliştirir. Bunun için Kita, okul ve kütüphaneler tarafından sunulan olanaklardan yararlanın.
- Kitap okumayı bir diyalog haline getirin. Metin ve resimler hakkında konuşun, hikayeyi yaratıcı bir biçimde canlandırın.
- Çocuklara kitap okumak sadece dil gelişimini değil, hayal gücü, empati ve ebeveyn-çocuk ilişkisini de olumlu etkiler.
- Gerektiğinde danışma ve teşvik olanaklarını değerlendirin.

Nr. 4 – Çokdillilik böyle bir şey
Çocuklara kitap okumak dillerini geliştirir

Bu serideki diğer yayınlar ve kaynak listesi aşağıdaki linkten temin edilebilir:
www.leibniz-zas.de/bivem

Bilgi broşürleri diğer dillerde de mevcuttur.

TAVSİYE EDİLEN KAYNAKLAR
www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen

www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de

BIVEM

YAYIMLAYAN
BIVEM – Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit
c/o Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstraße 18 | 10117 Berlin

DANIŞMANLIK HİZMETLERİMİZ
www.leibniz-zas.de/bivem

İLETİŞİM VE SİPARİŞ
bivem@leibniz-zas.de

Türkçe'ye çeviren Berte Kamali

GEFÖRDERT VON
Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
berlin
Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Forschung
Bundesministerium für Bildung und Forschung

BIVEM

Çokdillilik böyle bir şey
Çocuklara kitap okumak dillerini geliştirir

4 YAŞAM İÇİN BİLİM
Aileler ve uzman pedagojik personel için
Gerçekler – Araştırmalar – Bilgiler

Çocuklara kitap okumak neden önemlidir?

- Çocuklara kitap okumak, okuma sevgisinin yeşermesine ve kalıcı olmasına yardımcı olur.
- Okumak çocukların ufkunu genişletir ve hayal güçlerini besler, çünkü böylelikle hiç bilmedikleri dünyaları tanıyabilirler (örn. uzak diyarlar, periler ve ejderhalar gibi hayal ürünü öğeler).
- Okumak empatiyi güçlendirir. Çocuklar böylece kendilerini başkalarının yerine koyup onların duygularını anlamayı öğrenir.

Çocuklara kitap okumak ve eğitim

- Çocuklara kitap okumak, bütünsel eğitimin önemli bir parçasıdır. Yetişkinlerin düzenli olarak kitap okuduğu çocuklar boş zamanlarında spor, müzik vb. gibi daha çok aktiviteye katılmaktadır.
- Kendilerine kitap okunan çocukların notlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu sadece Almanca için değil, neredeyse tüm derslerde geçerlidir.
- Çocuklara kitap okumak onları okuma yazma öğrenmeye hazırlar. Böylelikle yazılı dille haşır neşir olur ve dilin harflerle de temsil edilebildiğini anlarlar.

Çokdilli çocuklara kitap okumak

Çocuklara kitap okumak, yazı dilinde yaygın olarak kullanılan çeşitli sözcük ve yapılar sayesinde dil yeteneklerini geliştirir.

- Kitap okunan dillerin her birindeki sözcük haznesi genişler, metin anlama becerileri gelişir.
- Böylece çocukların anlatı yetenekleri de gelişir.

Aile dilinde okumak

- Çocuklara kitap okumak aile dil(ler)ini kuvvetlendirmek için harika bir fırsattır.
- Bunun ötesinde çocuğun bu dillere yönelik duygusal ve kişisel tutumunu geliştirir.
- Alfabe fark etmeksizin çocuklara her dilde kitap okunabilir (örn. Arap alfabesi, Kiril alfabesi vb.)

Almanca okumak

Çocuğun Almanca'yı iyi konuşması özellikle okuldaki başarısı için önemlidir. Okumak, bunun için güzel bir egzersizdir.

Evde Almanca okunmuyorsa bunun için alternatif olarak şöyle seçenekler mevcuttur:

- Okulda ve Kita'daki kitap okuma grupları
- Kütüphanelerdeki etkinlikler
- Vorlese-Patenschaft denilen, Kita ve okullarda gönüllüler tarafından çocuklara kitap okunan etkinlikler

Çocuklara kitap okumaktan ne anlaşılmalıdır?

Çocuklara kitap okumak, bir yetişkinin okuyup çocukların sessizce dinlemesinden çok daha fazlasıdır. Diyalog içerisinde okumak, kitap ve benzeri araçlar yardımıyla dilsel etkileşimi ön plana çıkaracaktır.

- En iyi şekilde yararlanmasını sağlamak için çocuğunuzu kitap okuma aktivitesine dahil edin. Dil en iyi diyalog içerisinde öğrenilir. Pasif bir biçimde dinlemek ya da izlemek yeterli değildir.
- Çocuğun ilgisi, okunan şeyle ilgili canlı bir etkileşim olduğunda, soruları yanıtlanıp hikayeler yaratıcı bir biçimde canlandırıldığında artar.
- Televizyon gibi çocukların yalnız olduğu etkinliklerin aksine, birlikte kitap okumak onlarla olan bağınızı güçlendirir. Birlikte kitap okumak yakınlık, rahatlık ve sevilme hisleriyle ilişkilendirilecektir.

5.5.4 Russische Sprachversion

Советы для родителей

- Чем раньше и чаще Вы будете читать вслух, тем лучше.
- Используйте чтение вслух и рассказывайте истории, чтобы укрепить язык семьи.
- Укрепляйте знание немецкого языка Вашего ребенка с помощью чтения вслух. При необходимости пользуйтесь возможностями, которые предлагает детский сад, школа или библиотека.
- Сделайте чтение вслух диалогом: расскажите о содержании и иллюстрациях. Беседуя с ребенком, проявите свои творческие способности.
- Чтение вслух развивает не только речь, но и воображение, учит сочувствию, помогает выстраивать доброжелательные отношения между родителями и детьми.
- Вы всегда можете воспользоваться консультациями и поддержкой специалистов!

№ 4 – Путь к многоязычию
Чтение вслух способствует развитию речи и языка

Другие флаеры этой серии и список литературы Вы можете найти на сайте:
www.leibniz-zas.de/bivem

Флаеры есть и на других языках.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ССЫЛКИ
www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen
www.mehrsprachigvorlesen.verband-binationaler.de

BIVEM

ИЗДАНО ПО ЗАКАЗУ
Берлинского Междисциплинарного Центра по Многоязычию – Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM)
c/o Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
Schützenstraße 18 | 10117 Berlin

НАШИ КОНСУЛЬТАЦИИ
www.leibniz-zas.de/bivem

СВЯЗАТЬСЯ С НАМИ ИЛИ ЗАКАЗАТЬ ФЛАЕРЫ ВЫ МОЖЕТЕ ПО АДРЕСУ
bivem@leibniz-zas.de

Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
GEFÖRDERT VON
berlin
Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Forschung
Bundesministerium für Bildung und Forschung

BIVEM

Путь к многоязычию

Чтение вслух способствует развитию речи и языка

4 НАУКА ДЛЯ ЖИЗНИ
Факты – Исследования – Информация для родителей, воспитателей и педагогов

Почему чтение вслух так важно?

- Чтение вслух помогает развивать и надолго сохранять интерес к чтению у детей, учит получать радость от книг.
- Чтение вслух расширяет кругозор и способствует развитию фантазии, поскольку дети с помощью чтения могут познакомиться с новыми мирами (с другими странами или выдуманными героями, например, с эльфами или драконами).
- Чтение также помогает развитию сочувствия, так как дети учатся ставить себя на место других персонажей и сопереживать им.

Чтение вслух и образование

- Чтение – это часть общего образования: дети, которым регулярно читают вслух, в свободное время чаще занимаются спортом и музыкой.
- Чтение тесно связано с успехами в школе – не только по немецкому языку, но и почти по всем предметам.
- Чтение вслух подготавливает детей к обучению чтению и письму. Глядя в книгу, например, они знакомятся с письменной речью и узнают, что историю можно пересказать с помощью специальных знаков – букв.

Чтение вслух многоязычным детям ...

Чтение углубляет знание языка и о языке, так как в письменной речи по сравнению с устной иначе строятся предложения и часто используются другие слова.

- Чтение помогает расширять словарный запас ребенка и развивать у него умение работать с текстом.
- Также оно способствует развитию навыков устной речи и связного изложения своих мыслей.

... на языке семьи

- Чтение – это отличный способ улучшить знание языка, на котором говорят дома.
- Кроме того, чтение способствует более эмоциональному и личностному отношению к языку.
- Можно читать и на нескольких языках, независимо от типа алфавита (например, кириллицы, латиницы, арабской вязи).

... на немецком

Для успешного обучения в школе особенно важно, чтобы ребенок хорошо владел немецким языком. Для достижения этой цели чтение вслух подходит как нельзя лучше. Если дома по-немецки не читают, то есть дополнительные возможности:

- группы чтения в детском саду или школе
- мероприятия в библиотеках
- чтения, которые проводят волонтеры (Vorlese-Patenschaften)

Что собственно означает чтение вслух?

Чтение вслух может означать гораздо больше, чем просто озвучивание текста взрослыми для детей. Самое главное в процессе чтения – это общение, так как в диалоге язык усваивается гораздо лучше, чем при пассивном слушании или наблюдении.

- Привлекайте Вашего ребенка к чтению – это эффективный способ развития речи.
- Интерес детей к чтению возрастает, когда происходит активный обмен мнениями о прочитанном, родители отвечают на вопросы детей, а в детском воображении оживают истории из книг.
- Чтение вслух способно дать ребенку то, чего он лишен во время самостоятельного получения информации (например, при просмотре фильмов или телепередач), – ощущение близости с родителями и воспитателями, чувство защищенности и любви.

5.6 Beispiele für Weiterbildungsmodule und Studientage

5.6.1 Modul Zwei- und Mehrsprachigkeit für Weiterbildung „Erzieher*in mit dem Fachprofil Sprache“

Weiterbildung
Erzieher*in mit dem Fachprofil Sprache
02.05.2019 – 25.01.2020
- Gesamtumfang 120 UE plus ca. 40 UE Eigenarbeit

MODUL 4 Zwei- und Mehrsprachigkeit

Thema	Inhalte	Methodik	Ziele
Zwei- und Mehrsprachigkeit ➢ N. Topaj (ZAS) ➢ 8 UE	<u>Linguistisch-theoretische Grundlagen des mehrsprachigen Erwerbs:</u> - Wie erwerben Kinder mehrere Sprachen? Verschiedene Erwerbstypen und Faktoren, die den Spracherwerb und die -entwicklung mehrsprachiger Kinder beeinflussen - Sprachliche Herausforderungen für mehrsprachige Kinder im Deutschen - Laut-, Wortschatz- und Grammatikerwerb - Sprachauffälligkeiten beim mehrsprachigen Erwerb <u>Förderung mehrsprachiger Kinder in der Kita:</u> - Worauf kommt es bei mehrsprachigen Kindern an? - Einschätzung der sprachlichen Leistungen der Kinder und Erkennung der Fortschritte - Setzung der Förderziele <u>Zweitsprache, Fremdsprache, Muttersprache?</u> - Einstellung der Eltern und Erzieher*innen zur Mehrsprachigkeit - Stellenwert der Sprachen in der Familie und Gesellschaft (familiäre und gesellschaftliche Prozesse) - Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita	Inputvortrag mit Beispielen aus der Praxis Praktische Übungen in Gruppenarbeit Besprechung von Fallbeispielen Erfahrungsaustausch	Die Teilnehmer*innen lernen die Grundlagen des mehrsprachigen Erwerbs kennen und wissen, worauf sie bei mehrsprachigen Kindern besonders achten sollen. Sie können die sprachlichen Leistungen der Kinder einschätzen, ihre Fortschritte und mögliche Probleme erkennen. Anhand bestimmter Kriterien können die Erzieher*innen die sprachlichen Leistungen der Kinder einer entsprechenden Entwicklungsstufe zuordnen, konkrete Förderziele bestimmen und Kinder alltagsintegriert oder additiv fördern.

5.6.2 Studientag für Lehrer*innen und Erzieher*innen an der Christian-Morgenstern-Grundschule

Studientag an der Christian-Morgenstern-Grundschule

vorbereitet von
IFV (Interdisziplinärer Forschungsverbund) / BIVEM (Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit),
Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft
Nathalie Topaj, PD Dr. Natalia Gagarina, Friederike Rose

Termin: 31.01.2018
TeilnehmerInnen: LehrerInnen und ErzieherInnen der Grundschule

Ablauf:
08:45 - 09:00 Begrüßung
09:00 - 10:00 Vortrag zum Thema „Ressourcen der Mehrsprachigkeit in der Schule"
10:00 - 10:15 Pause
10:15 - 11:45 Workshop 1 (aufgeteilt auf drei Gruppen)
11:45 - 12:15 Mittagspause
12:15 - 13:45 Workshop 2 (aufgeteilt auf drei Gruppen)
13:45 - 14:15 Zusammenfassung der Inhalte (Vorbereitung in Gruppenarbeit)
14:15 - 15:00 Plenum (Vorstellung der Ergebnisse und Diskussion)

Workshop 1
Förderung des Wortschatzes bei mehrsprachigen Kindern

- Wortschatzerwerb bei mehrsprachigen Kindern (ein Teil davon wird bereits in den Vortrag integriert)
- handlungsorientierte Wortschatzarbeit in allen Fächern
- Analyse von Fallbeispielen
- praktische Übungen in Gruppenarbeit
- Spielesammlung: welche Spiele eignen sich zur Förderung des Wortschatzes?

Workshop 2
Texte verstehen und verfassen: Förderung von Erzähl- und Schreibfähigkeiten

- Verschiedene Textformen
- Erzählfähigkeiten (narrative Fähigkeiten) und Struktur der Texte
- Meilensteine in der narrativen Entwicklung (ein Teil davon wird bereits in den Vortrag integriert)
- fachübergreifende Förderung von Erzähl- und Schreibfähigkeiten
- Analyse von Fallbeispielen
- Praktische Übungen in Gruppenarbeit

5.7 Angenommene Beiträge für wissenschaftliche Konferenzen (mit Ergebnissen)

5.7.1 Child Language Symposium, Sheffield, Juli 2019

Do narrative skills of bilinguals at preschool age predict literacy development in primary school?
Nathalie Topaj, Sophia Czapka, Natalia Gagarina
(Poster)

Different aspects of narrative skills have been extensively investigated in various languages and populations, monolinguals vs. bilinguals, children vs. adults, young children vs. children of school age, etc. Narrative skills are important for the acquisition of literacy later on (Bliss et al., 1998; Gutiérrez-Clellen, 2002; McCabe, 1996; Norris & Bruning, 1988; Uccelli & Páez, 2007 inter al.). In our longitudinal study we investigated whether narrative skills of typically developing bilingual children at preschool age can predict their literacy development in primary school.

62 picture-based narratives were collected in German from bilingual children with two first languages (n=39 Russian-German, n=23 Turkish-German; 29 boys, 33 girls) at preschool age (5-6 years old, length of exposure to German over 3 years). The reading and writing skills of these children were assessed at the end of the first grade, with subsequent assessment at the end of the second and third grades.

The *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (*MAIN*, Gagarina et al. 2012) was used for collecting narrative data (story telling mode). Collected narratives were analysed with regard to two aspects of macrostructure: *story structure* and *story complexity*. *Story structure* includes elements related to the *Goal-Attempt-Outcome* (GAO) episodic structure, as well as to initiating events and reactions with use of *internal state terms* (reflecting the inner state of the story protagonists). *Story complexity* displays different combinations of episodic structure elements, i.e. single G, AO, GA/GO and GAO sequences. Narrative skills were measured by the total score of produced *story structure* elements and by the combined score for *story complexity*.

Reading skills were assessed with the reading test consisting of subtests on word, sentence, and text comprehension (*ELFE 1-6*, Lenhard, Schneider & Schneider, 2006). Writing skills were examined with the corresponding writing test (*HSP - Hamburger Schreibprobe*, May, 2002). The total scores of correct morphemes and graphemes produced by each child were used for the analysis.

The results for the first grade showed that the total score of *story structure* elements significantly correlates with both morpheme and grapheme scores in the HSP test (r_{Sp}=0.29, p=0.04; r_{Sp}=0.32, p=0.02 respectively). Contrary to our assumption, the analysis did not show any predictive value of narrative skills for the reading skills. One possible explanation for this result might be related to the time limitations in the ELFE test (in contrast to the HSP test), which presents an additional hurdle for children when demonstrating their reading comprehension abilities, especially in the first grade. The next step is to analyse their performance at the end of the second grade to support or to contradict the results obtained so far. The data will be available at the time of the conference.

References:

Bliss, L., A. McCabe & T. Miranda (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders 31*, 347-363.

Gagarina, N., D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, I. Balčiūnienė, U. Bohnacker, & J. Walters (2012). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (ZAS Papers in Linguistics 56). Berlin: ZAS.

Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education 13*(2), 175-197.

Lenhard, W., W. Schneider & W. Schneider (2006). *ELFE 1-6: ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.

May, P. (2002). *Hamburger Schreibprobe (HSP): zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Stuttgart: Klett.

McCabe, A. (1996). Evaluating narrative discourse skills. In K. Cole, P. Dale & D. Thal (eds.), *Assessment of communication and language*, 121-142. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Norris, J. & R. Bruning (1988). Cohesion in the narratives of good and pure readers. *Journal of Speech and Hearing Disorders 53*, 418-424.

Schneider, P., D. Hayward & R. V. Dubé (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology 30,* 224-238.

Uccelli, P, & M. Páez (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools 38*, 225-236.

5.7.2 International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech, Chania, August 2019

Does early language support in bilinguals bring sustainable effects on literacy acquisition in school?

Nathalie Topaj, Sophia Czapka, Natalia Gagarina

(Poster)

Language support at preschool age and its sustainable effects play an increasingly important role in German educational institutions. This topic is highly debated, especially with regard to language development of multilingual children who grow up in heterogeneous language environments with different language combinations (Beller et al. 2009; Egert & Hopf 2016; Ehlich, Valtin & Lütke 2012; Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz 2010; Lisker 2011; Schneider et al. 2013).

The present investigation is part of our longitudinal studies on the immediate and sustainable effects of language support methods in bilingual children at preschool and primary school age. The aim is to compare reading and writing skills at the end of the first grade in three groups of children: bilinguals (L1 Russian/Turkish, L2 German) who received language support in kindergarten for three consecutive years starting at age 2-3 (n=35), German monolinguals (n=59) and bilinguals with various L1s (n=57) tested in the same schools.

Reading skills were assessed with the reading test (*ELFE 1-6*, Lenhard, Schneider & Schneider, 2006) consisting of subtests on word, sentence, and text comprehension. Writing skills were examined with the corresponding writing test (*HSP - Hamburger Schreibprobe*, May, 2002), using total scores of correct morphemes and graphemes for the analysis.

The analysis revealed that the group of bilingual children who received language support from early on in the framework of our study tended to show better results in all subtests of the reading test than the investigated group of bilinguals in the same schools, although the effect was not strong. The monolingual group performed slightly better than the two bilingual groups. The results for the HSP test were similar in all investigated groups. Overall, the results did not show statistically significant differences in either comparison. Further factors will be analysed and presented at the conference before drawing final conclusions.

Keywords: bilingual language acquisition; bilingual children; literacy; language support methods; German

References:

Beller, S., E.K. Beller, H. Merkens & C. Preissing (2009). *Abschlussbericht des Projekts -Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention.* Berlin: Freie Universität.

Egert, F. & M. Hopf (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung,* 25 (3): 153-163.

Ehlich, K., R. Valtin & B. Lütke (2012). *Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins".* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Gasteiger-Klicpera, B., W. Knapp & D. Kucharz (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was - Sprachförderung für Vorschulkinder“.* Weingarten: Pädagogische Hochschule.
Lenhard, W., W. Schneider & W. Schneider (2006). *ELFE 1-6: ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler.* Göttingen: Hogrefe.
Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.* München: Deutsches Jugendinstitut.
May, P. (2002). *Hamburger Schreibprobe (HSP): zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien.* Stuttgart: Klett.
Schneider, H, M. Becker-Mrotzek, A. Sturm, S. Jambor-Fahlen, U. Neugebauer, C. Efing & N. Kernen (2013). *Expertise. Wirksamkeit von Sprachförderung*. Bildungsdirektion Zürich.