

Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch

Anne Kathrin Wenk,¹ Nicole Marx,² Lars Rübmann³ und Torsten Steinhoff⁴

In Germany, heritage language classes are often seen as a means of transitional support for the majority language, despite the fact that bilingual students usually show stronger oral and written competencies in German. Possible interventions to support writing development in both languages remain major research desiderata. The present study questioned whether skills can be transformed from the majority language into the family language. A two-month writing intervention at Grade 6 level was developed involving four differently profiled writing arrangements in German, whereby certain conditions involved only strategy support (assumed to be interlingual), only verbal form support (assumed to be effective only intralingually), both strategy and form support, or no support. It then investigated the possible interlingual transformation of language knowledge by studying changes in text quality in both languages, although no intervention was carried out in the family language. We present final results of the 91 Turkish-German bilingual students involved.

1. Literale Zweisprachigkeit in der Schule

Seit der Veröffentlichung und breiten Rezeption des "Weißbuchs zur allgemeinen und beruflichen Bildung" des Europarats (1995) hat sich die Aufmerksamkeit für die gesellschaftliche Sprachenvielfalt sowie die individuelle Mehrsprachigkeit erhöht und eine entsprechende politische Unterstützung im deutschen Bildungssystem etabliert. "Erfahrungen der Mehrsprachigkeit", heißt es z.B. in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, "führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit", wobei besonders die erlebte Mehrsprachigkeit durch "Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache [...] zur Entwicklung der Sprachbewusstheit und zum Sprachvergleich" beitrage (KMK 2004: 7, 16). Politische Forderungen schlagen sich allerdings v.a. in einer Erweiterung des Fremdsprachenangebots nieder, u.a. in dem in der ersten Klasse einsetzenden Englischunterricht oder der Einführung bilingualen Fachunterrichts.

1 Korrespondenzadresse: Anne Kathrin Wenk, Universität Bremen, Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften, Bibliothekstraße, D-28359 Bremen, E-Mail: awenk@uni-bremen.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Nicole Marx, Universität Bremen, Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften, Bibliothekstraße, D-28359 Bremen, E-Mail: nmarx@uni-bremen.de

3 Korrespondenzadresse: Lars Rübmann, Universität Siegen, Fakultät I: Germanistisches Seminar, Adolf-Reichwein-Straße 2, D-57068 Siegen, E-Mail: ruessmann@germanistik.uni-siegen.de

4 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Torsten Steinhoff, Universität Siegen, Fakultät I: Germanistisches Seminar, Adolf-Reichwein-Straße 2, D-57068 Siegen, E-Mail: steinhoff@germanistik.uni-siegen.de

Auffällig sind dabei drei Tendenzen. Erstens liegt der Fokus des Angebots auf ausgewählten Sprachen, allen voran auf dem Englischen, was einen sog. "Elite-bilingualismus" mit sich bringt (vgl. Dirim, Hauenschild & Lütje-Klose 2008: 12f.; García 2009: 236f.). Sprachen der allochthonen Minderheitengruppen, deren Sprecher/innen größtenteils innerhalb des letzten Jahrhunderts nach Deutschland eingewandert sind, finden dagegen keine derartige Beachtung. Zudem beschränkt sich das Angebot in der Regel auf den Primarbereich (z.B. NRW: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) 2015). Zweitens lässt die curriculare Verankerung fremdsprachlichen Unterrichts und dessen Anbindung an den Fachunterricht trotz bereits entwickelter Konzepte (vgl. Hufeisen 2011; Reich & Krumm 2013) zu wünschen übrig. Und drittens wird zumindest in der schulischen Ausbildung das erklärte Ziel des Europarats, dass jeder Bürger neben der Erstsprache zwei weitere Sprachen lernt, kaum erreicht. In Deutschland belegen nur Gymnasialschüler/innen verpflichtend eine zweite schulische Fremdsprache, während in weiteren Schulformen Fremdsprachen mit Fächern wie Technik, Gesellschaftswissenschaften oder Deutschförderkursen im Wahlpflichtbereich konkurrieren.

Ungeachtet dieser Entwicklungen gibt es in einigen Bundesländern weiterhin eine offizielle bildungspolitische Unterstützung für den Unterricht allochthoner Familiensprachen.⁵ Dies liegt v.a. an der Auffassung, dass eine schulische Unterweisung in einer literal besser beherrschten, nichtdeutschen Familiensprache ("ndF") das vermeintlich literal schwächere Deutsch unterstützt. Dass dies bei Schüler/innen, die bislang keinen oder kaum Kontakt mit dem Deutschen hatten (z.B. neu zugewanderte), sinnvoll ist, ist längst für diverse Lern- und Erwerbskontexte belegt (vgl. bspw. Cummins 2000).

Diese Begründung ist allerdings für in Deutschland eingeschulte Kinder weniger plausibel, handelt es sich doch um eine Zielgruppe, bei der die ndF nicht zwangsläufig die dominierende Sprache ist und ggf. auch das Deutsche eine entscheidende familiensprachliche Bedeutung hat. So konnten Rauch, Naumann & Jude (2012) für Neuntklässler mit türkischer Familiensprache in Hamburg nachweisen, dass nur ein Fünftel überhaupt über Türkischlesekompetenzen mindestens auf dem GeR-Niveau B1 verfügt – was gerade für den mittleren Abschluss in der ersten Fremdsprache reichen würde.

5 Im vorliegenden Beitrag wird statt "Mutter-/Erstsprache", "Minderheitensprache" oder "L1" der Begriff der "Familiensprache" verwendet, um keine Hierarchien zwischen den Sprachen zu implizieren. Zugleich ist zu beachten, dass bei zwei- und mehrsprachigen Schüler/innen in der Regel nicht nur eine einzelne Sprache als Familiensprache dient, auch wenn der besseren Lesbarkeit halber der Singular verwendet wird (vgl. Chlosta & Ostermann 2005 sowie die Fragebogenergebnisse aus der vorliegenden SimO-Studie, vgl. Kap. 4.2). In Abgrenzung zu den bereits vielfältig besetzten Begriffen der "Schul-" oder "Bildungssprache" wird die schulisch dominierende Sprache u.a. in Anlehnung an Dirim, Döll & Neumann (2011) als "Amtssprache" (hier Deutsch) bezeichnet, worunter im vorliegenden Fall alle Register des Deutschen verstanden werden.

Dies gilt nicht nur für Schüler/innen im deutschsprachigen Raum, bei denen spätestens mit dem Übergang in die Sekundarstufe die institutionell dominierende Sprache zur individuell literal dominanten Sprache wird (vgl. Brehmer & Mehlhorn 2015). Ähnliches ist für Schüler/innen mit der Familiensprache Spanisch in den USA nachgewiesen worden (vgl. u.a. Crosson, Matsumura, Correnti & Arlotta-Guerrero 2012). Die Kenntnisse der Familiensprache dieser "emergent English-dominant learners" (Johns 2001: 144) beschränken sich meist auf den konzeptionell mündlichen Registerbereich.

Des Weiteren ist das dahinterstehende bildungspolitische Ziel zu hinterfragen. Denn die Argumentation für ein Unterrichtsangebot in ndF bezieht sich oft weniger auf den Erhalt der Familiensprache, als auf die positiven Auswirkungen auf das Deutsche, die man sich dadurch erhofft. Hierdurch erhält der Unterricht in der ndF den Charakter einer transitorischen bilingualen Erziehung (vgl. Baker 2011: 207, 209f.). Mit dieser Unterrichtsform wird eine Verbesserung der familiensprachlichen Kenntnisse und der Deutschkenntnisse angestrebt, jedoch nach wie vor die Gelegenheit versäumt, "junge Menschen auf eine Zukunft [vorbereiten], die sich innerhalb und außerhalb des eigenen Landes durch sprachliche und kulturelle Pluralität auszeichnet" (Thürmann 2003: 165).

Mit Blick auf die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts in Deutsch und in den Familiensprachen sowie auf die im Vergleich zur ndF starken literalen Deutschkompetenzen in Deutschland geborener bilingualer Schüler/innen muss die Hypothese, dass ein schulischer Unterricht in der ndF die literale Entwicklung im Deutschen maßgeblich unterstützt, infrage gestellt werden. Damit wird allerdings keinesfalls die schulische Unterweisung in nichtdeutschen Familiensprachen als wichtiger Bestandteil der sprachlichen Bildung angezweifelt. Denn dies kommt nicht nur der kulturellen Identität zugute, sondern kann maßgeblich zur Entwicklung der ndF beitragen. Auch die grundsätzliche Annahme einer Interdependenz literaler Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen bleibt davon unberührt: Sollte für bilinguale Schüler/innen eine Förderung in einer literal stärkeren ndF für die Entwicklung im Deutschen förderlich sein, könnte auch die Förderung des literal stärkeren Deutschen ein Potenzial für die Entwicklung literaler Fähigkeiten in der ndF bergen.

Dieser Hypothese soll in der vorliegenden Studie anhand einer Stichprobe von Schüler/innen mit Türkisch als Familiensprache nachgegangen werden. Die Studie ist ein Teilprojekt des durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) von 2013 bis 2016 geförderten Verbundprojekts "Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe (SimO)" (Förderkennzeichen 01 JM 1304 A/B). Das Gesamtprojekt mit 322 Schüler/innen der 6. Klasse wurde überregional in ausgewählten Schulen in Bremen und Nordrhein-Westfalen (NRW) durchgeführt. Ein Teilprojekt bezog sich auf die Förderung monolingualer Schreibfähigkeiten

im Deutschunterricht von Schüler/innen mit unterschiedlichen Familiensprachen (vgl. Rübmann, Steinhoff, Marx & Wenk 2016). Das im Folgenden dargestellte Teilprojekt basiert auf der Untersuchung von Texten einer Subgruppe von 91 bilingualen Schüler/innen aus dem Deutsch- und Türkischunterricht zweier Schulen in NRW.

2. Türkisch als Unterrichtsfach

Das Angebot an familiensprachlichem Unterricht und somit auch am Türkischunterricht unterscheidet sich stark zwischen den Bundesländern sowie innerhalb der einzelnen Länder. Während einige – mit zum Teil abnehmender Tendenz (vgl. Woerfel 2014 für Bayern) – einen eigenfinanzierten und -konzipierten Türkischunterricht anbieten, unterstützen andere lediglich den von der türkischen Regierung angebotenen Konsulatsunterricht, z.B. durch die Bereitstellung von Unterrichtsräumen (vgl. Schroeder 2003: 26-28). Neben curricularen Aspekten und Anrechnungsfragen hat dies nicht zuletzt Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung, u.a. bzgl. der Wahl der einzusetzenden Unterrichtsmaterialien. Als ebenso heterogen erweist sich die Lehrer/innenaus- und -weiterbildung, da Türkischlehrkräfte nach wie vor nicht immer für das Fach Türkisch ausgebildet sind (vgl. Bildungsportal des Landes NRW, b).

An nordrhein-westfälischen Schulen wurde bereits in den 1970er Jahren ein vom Land gesteuerter Türkischunterricht eingerichtet. Mittlerweile kann zwischen zwei Formen gewählt werden. Der sog. "herkunftssprachliche (muttersprachliche) Unterricht" (HSU) ist auf Schüler/innen mit Türkisch als Familiensprache (Bildungsportal des Landes NRW, a) ausgerichtet und umfasst drei bis fünf Wochenstunden. Der HSU wird jedoch fast nur in der Primarstufe belegt. Zudem sind die Teilnehmerzahlen bundesweit seit Beginn des Jahrhunderts erheblich zurückgegangen (vgl. Küppers, Şimşek & Schröder 2015; neueste Zahlen auf DeStatis o. J.). Das Wahlpflichtfach Türkisch als Fremdsprache ist – zumindest theoretisch – für alle Schüler/innen geöffnet (vgl. MSW NRW 2012: 8). Es ist in Umfang und (Versetzungs-)Relevanz traditionellen schulischen Fremdsprachen wie Französisch oder Spanisch gleichgestellt, steht mit diesen jedoch zugleich in Konkurrenz und wird insgesamt nur selten angeboten. Türkisch als Fremdsprache beginnt in der Regel in der Sekundarstufe I und damit mit erheblicher zeitlicher Verzögerung zur Erstliteralisierung.

In beiden Unterrichtsvarianten spricht die Mehrheit der teilnehmenden Schüler/innen Türkisch auch als Familiensprache und ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, auch wenn längerfristige Aufenthalte und ein mit einer Literalisierung im Türkischen einhergehender Schulbesuch in der Türkei nicht grundsätzlich

ausgeschlossen werden können (vgl. Schroeder 2003: 24). Bzgl. der Sprachkenntnisse handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe. Innerhalb der Familie gebrauchen manche Schüler/innen Türkisch regelmäßig und aktiv in mündlicher sowie schriftlicher Form, andere verfügen zu Beginn des Türkischunterrichts nur über rezeptive mündliche oder gar keine Vorkenntnisse, und wiederum andere stammen aus Familien, in denen die Eltern eine andere Familiensprache (z.B. Kurdisch) erworben haben und trotzdem das Türkische an die nächste Generation weitergeben (vgl. Brizić 2007: 123). Insgesamt stellt diese Situation die Lehrkräfte vor große Herausforderungen.

Grundsätzlich unterscheidet sich der Türkischunterricht bzgl. der Heterogenität in der Ausbildung der Lehrkräfte, der Vorkenntnisse der Schüler/innen und der sonstigen Rahmenbedingungen stark von anderen sprachlichen Unterrichtsfächern. Darüber hinaus begrenzen die o.g. curricularen Bedingungen das Potenzial zur Weiterentwicklung vertiefter literaler Kenntnisse im Türkischen. Um dem entgegenzuwirken, bieten sich sprachenübergreifende didaktische Ansätze an.

3. Bilingualität und Schreiben

3.1 Interlinguales Potenzial sprachlicher Systeme

Obwohl Bi- und Multilingualität weltweit die Regel darstellen, sind insbesondere westliche Nationalstaaten weitestgehend monolingual ausgerichtet. Dies betrifft ihre Bildungssysteme, in denen Sprachen separat unterrichtet und bewertet werden (vgl. Clyne 1980: 643; Gass & Selinker 2008: 94f.), und entsprechend auch die Forschung zu Sprachlehr- und -lernprozessen. Lediglich in der nichtdidaktischen Bilingualitätsforschung sind sprachliche Interdependenzen längst untersucht und nachgewiesen; aufgrund ihrer v.a. psycholinguistischen Ausrichtung beeinflusst sie die schulische Praxis und Forschung jedoch nur bedingt (vgl. den Forschungsüberblick in Bialystok, Craik, Green & Gollan 2009).

Die deutsche zweitsprachliche Schreibforschung befasst sich vorrangig mit sprachlichen Oberflächenmerkmalen in einzelnen Sprachen (Marx 2016). Wird Bilingualität einbezogen, handelt es sich in der Regel um Fehleranalysen deutschsprachiger Texte, in denen entweder Schreibende mit deutscher Familiensprache mit Schreibenden mit nichtdeutschen Familiensprachen verglichen werden oder dem negativen Transfer aus der nichtdeutschen Familiensprache nachgegangen wird. Ähnliches trifft für die fremdsprachliche Forschung zu. In einer solchen kontrastivlinguistisch geprägten Auffassung von Transfer gilt es, "die Übernahme von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer anderen Sprache" zu untersuchen (Clyne 1980: 641). Für die bilinguale Schreibforschung und schulische

Schreibförderung ist die Transferperspektive jedoch aus zwei Gründen ungeeignet. Erstens greift sie zu kurz, um die Interdependenz kognitiver Strukturen und Spracherwerbsprozesse zu untersuchen. Zweitens ist sie für die Erforschung der Sprachproduktion von Schüler/innen mit nichtdeutschen Familiensprachen wenig zielführend. Dies hat schon Thomé (1987: 34) für das Sprachenpaar Deutsch-Türkisch betont:

Bei den Fehlern ausländischer Lerner, die nach ihrem Erscheinungsbild sowohl aus dem Sprachkontrast als auch innersprachlichen Schwierigkeiten erklärt werden können, scheint eine exakte Bestimmung der Ursachen nicht möglich. [...] Eine effektive Förderung ausländischer Schüler ist nur dann zu erwarten, wenn die Hauptschwierigkeiten im Zweitspracherwerb erkannt und unterrichtlich behandelt werden. Der Kontrast zwischen Erst- und Zweitsprache scheint nicht dazuzugehören.

Demgegenüber werden in der psycholinguistischen Bilingualitätsforschung, die seit Peal & Lambert (1962) kognitive, lernpsychologische, kreative, interkulturelle, metalinguistische und pragmatische Vorteile von Bi- und Multilingualen gegenüber Monolingualen fokussiert, Strukturen und Fähigkeiten unabhängig von standardsprachlichen Merkmalen und ihrer Bindung an die sprachliche Oberfläche untersucht. Beim Schreiben gehören hierzu ein stringenter Argumentationsaufbau, Textstrukturierungsfähigkeiten und eine angemessene Leserorientierung. Bei diesen Kompetenzen scheint sich Biliteralität vorteilhaft auf die sprachlichen Kompetenzen beider, separat betrachteter Hauptsprachen auszuwirken (vgl. u. v. a. Bialystok 1991; Bild & Swain 1989; Genesee 1979; Gibbons & Lascar 1998).

Im bildungswissenschaftlichen Kontext werden diese Befunde v. a. mit Bezug auf Cummins' Interdependenzhypothese interpretiert, die individuelle und situationale Merkmale der Unterrichtssituation hinzuzieht:

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly (Cummins 2010: 15).

Unter Rückgriff auf kontrastivlinguistische und psycholinguistische Erkenntnisse beschreibt Cummins fünf potentielle interlinguale Transferbasen für die Weiterentwicklung bilingualer sprachlicher Kompetenzen: Bedeutungskonzepte (Lexiko-Semantik), metakognitive und metalinguistische Strategien, pragmatische Aspekte, Oberflächenphänomene (hierzu gehören die o.g. Kategorien der kontrastiven Linguistik) und das phonologische Bewusstsein (Cummins 2010: 17f.). Seine Interdependenzhypothese wird v. a. für didaktische und bildungspolitische Zwecke eingesetzt, um Lehrkräften einerseits nahezu legen, wie in einer Familiensprache erworbene Kompetenzen auch für die Entwicklung der Amtssprache genutzt werden können, und um sich andererseits dagegen auszusprechen, nichtamtliche Familiensprachen aus dem schulischen Unterricht auszuschließen.

Eine Mittlerrolle zwischen kontrastivlinguistischen, psycholinguistischen und bildungswissenschaftlichen Perspektiven nimmt Larsen-Freeman ein. Ihrer Konzeption einer "transformation of language knowledge across languages" (2013) zufolge unterliegt sprachliches Wissen nicht einem unreflektierten interlingualen Transfer, der durch Bewusstmachung für didaktische Zwecke eingesetzt werden kann, sondern vielmehr einem von stetiger Anpassung geprägten, dynamischen Prozess (vgl. auch Gass & Selinker 2008: 90; Herdina & Jessner 2002: 11):

The transformation is partly due to the learner's interacting with a different and changing context and partly due to internal reorganization of the learner's language resources. Transformation is an optimizing process whereby learners alter their language resources to adapt to a changing environment or their changing goals (Larsen-Freeman 2013: 119).

Der Begriff *transformation* ermöglicht es, sprachliches Wissen als eine flexible und nicht sprachenspezifische Größe zu verstehen. Für den Lernkontext bedeutet diese Annahme, dass in einer Sprache Erworbenes auch anschließend erworbenes Wissen und Kompetenzen in anderen Sprachen moderieren wird. Die hiermit postulierte Modulation des Lernprozesses bietet eine Anschlussstelle für didaktische Ansätze, die sprachliches Wissen in einer Sprache insbesondere in funktionaler Hinsicht für andere Sprachen zugänglich machen.

Obwohl in den unterschiedlichen Forschungsrichtungen der Spracherwerbs- und -lernforschung hinsichtlich des interlingualen Einflusses sprachlichen Wissens ähnliche Annahmen erkennbar sind und Plädoyers für die Förderung sprachlicher *transformation* bildungspolitische Unterstützung erfahren, herrscht in der Sprachlehre weiterhin eine konsequente Trennung der Sprachen vor. Dies gilt besonders für den Einbezug von nichtdeutschen Familiensprachen. Wird auf die ndF rekurriert, geschieht dies nicht selten als punktueller Vergleich der vermeintlich dominanten Familiensprache mit dem schulisch relevanten Deutschen, bei dem v.a. Lexik und Grammatik fokussiert werden (Marx 2014). Möglichkeiten einer bilateralen Förderung werden kaum beachtet. Die Erforschung interlingualer Zusammenhänge und Effekte für eine bilinguale Schreibförderung ist deshalb eines der Ziele der vorliegenden Interventionsstudie.

3.2 Lehren aus der monolingualen für die bilinguale Schreibdidaktik

Entsprechend den oben aufgeführten Tendenzen fokussiert die amtssprachlich ausgegerichtete Schreibforschung und -didaktik nur selten interlinguale Verbindungen. Gerade diese sind jedoch für eine bilinguale Schreibdidaktik zentral. Im Folgenden wird daher auf die für die vorliegende Studie relevanten Aspekte des Schreibens für eine bilinguale Schreibförderung eingegangen, wobei v.a. die interlinguale Transformation sprachlichen Wissens von Interesse ist.

Der Schreibprozess wird in monolingual ausgerichteten kognitionspsychologischen Modellen in interagierende, kognitive Teilprozesse untergliedert. Grundlegend sind das Modell von Hayes & Flower (1980) und dessen Weiterentwicklungen (zuletzt Hayes 2012). In der neuesten Version wird der Schreibprozess als Problemlöseprozess verstanden, der auf den drei Ebenen der Ressourcen, der Prozesse und der Kontrolle abläuft. Zu den Ressourcen zählen die kognitiven Voraussetzungen, u.a. die sprachlichen und nichtsprachlichen Wissensbestände der Schreibenden; die Prozessebene betrifft kognitive Prozesse, also die Inhalte, die Schreibende generieren, und wie sie formuliert, überarbeitet und verschriftet werden, sowie die Prozessumgebung, insbesondere in Form der Schreibaufgabe und des bisher produzierten Textes; die Kontrollebene betrifft Fragen der Schreibmotivation und des Schreibziels, aber auch, wie Schreibende ihre Schreibaufgabe wahrnehmen und wie sie mit ihr umgehen. Trotz der vielen Änderungen im Laufe der Jahre ist allen Versionen einerseits die monolinguale Ausrichtung, andererseits das Verständnis des Schreibprozesses als vornehmlich kognitive und weniger als sprachliche Aktivität gemeinsam.

Interessant sind diese Modelle für die bilinguale Schreibforschung insofern, als die Prozesse, auch wenn sie sich in der Regel nicht auf eine bilinguale Schreibsituation beziehen, prinzipiell von der sprachlichen Oberfläche losgelöst sind. Demnach wären verschiedene Ressourcen, Prozesse und Kontrollmöglichkeiten relevant für das Schreiben in verschiedenen (und unterschiedlich gut beherrschten) Sprachen und interlingual übertragbar. So dürften im Unterricht der Amtssprache ausgebaute Schreibprozesse – ähnlich den Annahmen der Kognitionspsychologie zu potentiellen Transfermöglichkeiten – für das Schreiben in unterschiedlichen Sprachen relevant sein: Denn Prozesse wie bspw. die Planung eines Textes verlaufen in allen Sprachen ähnlich (vgl. entsprechende Annahmen in der mündlichen Sprachproduktion, z.B. de Bot 1992).

Solche Modelle vernachlässigen allerdings den Faktor Sprache (vgl. Feilke 2014: 18f.), was für die bilinguale Schreibdidaktik in zweierlei Hinsicht von Relevanz ist. So hat fehlendes sprachliches Wissen nicht nur Auswirkungen auf die Oberfläche des Schreibprodukts, z.B. in Form von formalen Fehlern, begrenzter Lexik oder vereinfachter Syntax, sondern beeinträchtigt auch die involvierten Teilprozesse und die Textqualität insgesamt (vgl. Grießhaber 2006). Dies gilt insbesondere für das Schreiben in Sprachen, die von den Schreibenden literal weniger stark entwickelt sind (vgl. Kietlinska 2006). Auch ist auf Basis dieser Modelle nicht abzuleiten, ob sprachliches Wissen und welche Art sprachlichen Wissens interlingual verfügbar ist.

Um diese Modelle um den Faktor Sprache zu erweitern, bietet sich das Konzept der literalen Prozeduren (Feilke 2014) an. Literale Prozeduren werden als Komponenten des Schreibens auf einer Mesoebene zwischen Prozess und Produkt

verstanden, die Schreibende durch den Umgang mit Texten unterschiedlichster Art im Laufe ihrer Schreibentwicklung erwerben. Literale Prozeduren umfassen sowohl Schreibprozeduren, die sich auf individuelle Schreibverfahren beziehen und grundsätzlich ein interlinguales Potenzial bergen (vgl. die Ebenen der Kontrolle und der Prozesse im Schreibprozessmodell von Hayes 2012), als auch Textprozeduren, die per se sprachlich und eng an bestimmte Register, Textarten und Texthandlungen gebunden sind. Als Elemente einer textkonstituierenden mittleren Ebene (Feilke 2014: 28) koppeln Textprozeduren jeweils ein Handlungsschema, das die Funktion repräsentiert, und einen Ausdruck als sprachliche Form, der für das spezifische Textmuster typisch und bedingt variabel ist. Bei einer Figurenbeschreibung spielt z.B. der Vergleich der zu beschreibenden Figur oder einzelner Merkmale mit anderen Figuren und Merkmalen eine zentrale Rolle. Dieses Handlungsschema des Vergleichens kann, wenngleich sich die spezifische Funktion kontextbedingt stets leicht verändert, durch verschiedene Ausdrücke wie ... *sieht aus wie* ..., ... *erinnert an* ... oder ... *ähneln* ... realisiert werden. Der Vergleich wird somit vorgenommen, indem der dazugehörige Ausdruck verwendet wird. Textprozeduren sind nicht nur texttypisch, sie sind oft notwendige Bestandteile eines jeden funktional angemessenen Textes, erfordern unter Umständen jedoch einen längeren Aneignungsprozess (vgl. Feilke 2012: 24 sowie Anskait & Steinhoff 2014).

In einer funktionalen Schreibdidaktik wird beim Schreiben stets das sprachliche Handeln fokussiert, reflektiert und optimiert (vgl. Steinhoff im Druck 2016). Damit steht sie im Kontrast zum Vorgehen in der Erst- und der Fremdsprachendidaktik, wo von primär formbezogenen Textbausteinen ausgegangen wird (z.B. *In deinem Text kannst du schreiben: A sieht aus wie B.*), oder allgemeine, schemabezogene Hilfestellungen angeboten werden (z.B. *Überarbeite deinen Text!*). Eine Synthese der Form und Funktion als funktionale sprachliche Handlung findet hingegen kaum statt. Dies führt zu einer Vernachlässigung des Schemas als einem der beiden zentralen Bestandteile von Textprozeduren und dadurch auch zu einer Vernachlässigung der funktionalen Verbindung von Ausdruck und Schema. Es spricht manches dafür, dass sich didaktische Ansätze, die beide Bestandteile miteinander verbinden, als vergleichsweise effektiv erweisen können (Anskait & Steinhoff 2014).

Für die sprachenübergreifende Schreibdidaktik kann eine Auseinandersetzung mit Textprozeduren gängige Konzepte erweitern. Die Relation von Schema und Ausdruck birgt interlinguales Potenzial, da sich ein Handlungsschema (wie z.B. das Vergleichsschema) bei ähnlich bleibender Funktion durch Ausdrücke in verschiedenen Sprachen (z.B. *A sieht aus wie B*, *A B'ye benziyor*, *A looks like B*) realisieren lässt. Dies gilt sowohl für Prozeduren mit sprachenübergreifend ähnlichen Ausdrücken in bestimmten Textsorten (z.B. Märchen: *Es war einmal* ..., *Once*

upon a time ..., *Bir varmış bir yokmuş ...*) als auch für Prozeduren mit sehr unterschiedlichen Ausdrücken (z.B. in argumentativen Handlungen: *zwar ... aber*, *although – [...]*).

Eine Fokussierung der Funktionalität von Sprache mithilfe einer interlingualen Betrachtung von Textprozeduren ermöglicht ein Loslösen von der alleinigen, isolierten Betrachtung oberflächlicher Merkmale eines Textes und verdeutlicht das sprachenübergreifende Potenzial. In der vorliegenden Untersuchung soll dieses Vorgehen untersucht werden. Gefragt wird, inwiefern ein unterschiedlich modellierter Einbezug beider Seiten von Textprozeduren (Schema, Ausdruck oder beides) in der literal dominanten Sprache Deutsch zur Förderung des Schreibens in beiden Sprachen Bilingualer beitragen kann. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob bilinguale Schüler/innen die im Deutschunterricht gelernten Schemata auch beim Schreiben in der Familiensprache Türkisch gebrauchen.

4. Interventionsstudie

4.1 Ziel

Ziel der longitudinalen Interventionsstudie ist es, die Auswirkungen des wiederholten Einsatzes sprachlich unterschiedlich profilierter Schreibarrangements im Deutschunterricht auf die Textqualität in der Familiensprache Türkisch zu untersuchen. Dabei soll insbesondere untersucht werden, welche textprozeduralen Komponenten für interlinguale Transformationen in Figurenbeschreibungen genutzt werden.

4.2 Versuchspersonen

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Subgruppe ($n = 91$, davon 26 männlich, 53 weiblich, 12 ohne Angaben) der am Gesamtvorhaben SimO teilnehmenden Proband/innen. Diese Teilstichprobe besteht aus 59 Gymnasiast/innen (50,4% des Jahrgangs) sowie 32 Gesamtschüler/innen (20,4% des Jahrgangs) aus NRW, womit der relative Anteil der Schüler/innen mit Türkischunterricht in beiden Jahrgängen über dem landesweiten Durchschnitt liegt (vgl. MSW NRW 2015). Zwölf weitere Schüler/innen mussten außerdem aufgrund mehrerer Fehltermine aus den Auswertungen ausgeschlossen werden.

Alle Schüler/innen besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung die 6. Jahrgangsstufe und nahmen mit drei Wochenstunden im Rahmen des HSU oder des Wahlpflichtfachs Türkisch als Fremdsprache am Türkischunterricht teil. Darüber hinaus sind alle Schüler/innen mit Türkisch als einer der Familiensprachen aufgewachsen

und haben in der Regel seit Beginn der Primarstufe eine Form des Türkischunterrichts besucht. Im Einklang mit den unter Kap. 2 aufgeführten Darstellungen unterscheiden sie sich mitunter jedoch stark, was den aktiven Sprachgebrauch sowie familiäre literale Praktiken im Türkischen angeht. So sprechen vier Teilnehmende eigenen Angaben zufolge zu Hause ausschließlich Deutsch, drei ausschließlich Türkisch und zwei Schüler/innen sprechen Türkisch, Deutsch und eine weitere Sprache in der Familie. Dagegen gaben 72 Teilnehmende an, "meistens" sowohl Deutsch als auch Türkisch mit den Eltern zu sprechen, d.h. der überwiegende Teil der Schüler/innen spricht in hohem Maße beide Sprachen zu Hause. Bei den Gesprächspartner/innen (Mutter, Vater, Geschwister) sowie den Anteilen von rezeptivem vs. produktivem Gebrauch mit den Familienmitgliedern zeigten sich weitere individuelle Unterschiede. Zu den untersuchten Schüler/innen gehören keine, die erst im Laufe der Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind.

Bezüglich der Türkischkompetenzen konnten keine gesicherten Aussagen getroffen werden, da es bislang an normierten Sprachstandserhebungen in der Familiensprache (nicht Fremdsprache) Türkisch für Sekundarstufenschüler/innen fehlt. Um im Rahmen der Studie dennoch innerhalb der Gruppe Vergleichswerte der literalen Türkischkompetenzen zu erzielen, wurden Leseaufgaben der in vielen Schulen eingesetzten *telc*-Tests für die GeR-Niveaustufen A1, A2 und B1 für Türkisch zusammengestellt (vgl. *telc Language Tests*, o.J.). Das Ergebnis war ein nicht normierter, zehnteitiger Türkischleseverständnistest, dessen Bearbeitung knapp zwei Unterrichtsstunden umfasste.

4.3 Forschungsfrage und Hypothesen

Auf der Grundlage der dargelegten Forschungserkenntnisse wird der Frage nachgegangen, inwiefern sprachlich unterschiedlich profilierte Schreibarrangements im Deutschunterricht bei deutsch-türkisch bilingualen Schüler/innen eine Verbesserung der Textqualität im Türkischen bewirken. Dabei wird zwischen Schreibarrangements ohne sprachliche Hilfen (Basisprofilierung), Schreibarrangements mit nur funktionsbezogenen Hilfen (Schemaprofilierung) oder nur formbezogenen Hilfen (Ausdrucksprofilierung) sowie Schreibarrangements mit form-funktionsbezogenen Hilfen (Prozedurprofilierung) unterschieden. Von Interesse ist außerdem, inwiefern die Textqualität in beiden Sprachen zusammenhängt.

Die im Folgenden aufgeführten Hypothesen beziehen sich auf die Annahme einer interlingualen Transformation sprachlichen Wissens.

- (1) Die Qualität der türkischen Texte von Schüler/innen, die an Schreibarrangements mit funktionsbezogenen Hilfen im Deutschunterricht partizipieren (Schemaprofilierung und Prozedurprofilierung), verbessert sich in stärkerem Maße als die bei Schüler/innen mit Schreibarrangements ohne funktionsbezogene Hilfen (Basisprofilierung und Ausdrucksprofilierung).
- (2) Die Textqualität im Deutschen und Türkischen weist einen Zusammenhang auf.

4.4 Schreibarrangements im Deutsch- und Türkischunterricht

Die Interventions- und Erhebungsinstrumente bildeten sprachlich unterschiedlich profilierte Schreibarrangements, d.h. komplexe didaktische Textproduktionssettings im Deutsch- und Türkischunterricht. Die untersuchte Textart war die Beschreibung, fokussiert wurden Figurenbeschreibungen. Die Aufgabe der Schüler/innen lag darin, die Figur für einen Leser, der diese nicht kennt, zu beschreiben. Zur Entlastung der Textproduktion erhielten die Schüler/innen einen defizitären Ausgangstext, den sie funktional überarbeiten sollten. Eine Einführung und Wiederholung relevanter Überarbeitungshandlungen (Streichen, Hinzufügen, Ersetzen, Verschieben) wurde jeder Erhebung vorgeschaltet. Bei der ersten und zweiten Erhebung handelt es sich in beiden Sprachen um eigens konzipierte Videos, an deren Inhalte bei weiteren Erhebungen in einer gemeinsamen Besprechung an der Tafel erinnert wurde.

Um das Interesse der Schüler/innen zu wecken und zu halten sowie die Arrangements von typischen Lehrbuchaufgaben zu unterscheiden, wurden insgesamt 14 eigens für das Projekt konzipierte Superheld/innen und Superschurk/innen – jeweils sieben pro Unterrichtsfach – gezeichnet. Die Figuren waren kulturneutral und umfassten eine möglichst breite, aber in ihrer Komplexität vergleichbare Variation von individuellen Merkmalen in Bezug auf Geschlecht, Alter, Aussehen und Fähigkeiten.

Bei allen Schreibarrangements ging es darum, eine möglichst spezifische Situierung des erwarteten Textes zu erreichen. Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) nennen in diesem Zusammenhang fünf Merkmale: (1) die Funktion, (2) die Interaktion, (3) die Wirkung, (4) das Weltwissen und (5) das Sprachwissen. Die (1) Textfunktion bezog sich darauf, dass ein Rezipient, der die Figur nicht kennt, sie sich nach Lektüre des Textes vorstellen kann. Ebendieser Rezipient wurde den Schüler/innen (2) bzgl. der Interaktion als fiktiv dargestellt. Um die Glaubwürdigkeit der Studie zu erhöhen, wurde ihnen zugleich vermittelt, dass die Projektleiter/innen ein neues Lehrbuch mit Aufgaben zum schriftlichen Beschreiben planten, die von den Schüler/innen als Expert/innen getestet werden sollten. Eine (individuelle) Rückmeldung zur (3) Wirkung des eigenen Textes blieb aus, da diese als Störfaktor die Intervention beeinflusst hätte. Das notwendige (4) Weltwissen wurde durch

die gezeichnete Figur, durch ergänzende Informationen in Form von Textfeldern und durch den Ausgangstext angeboten (vgl. Abbildung 1). Der Einbezug des (5) Sprachwissens als unabhängiger Variable wird im Folgenden genauer beschrieben.

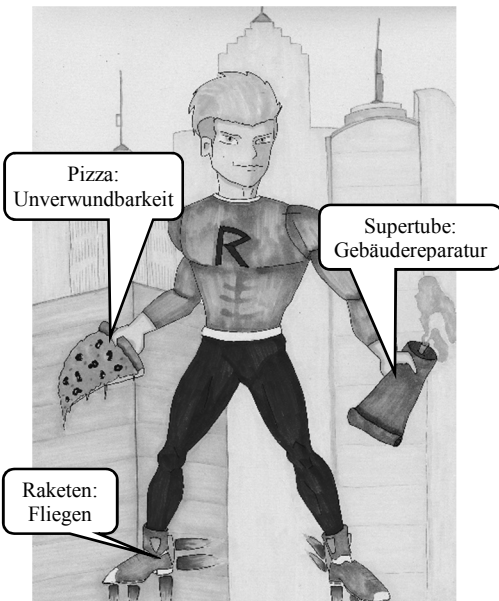
<p>Schritt 1:</p> <p>Lies dir die Beschreibung von Rocket Rob genau durch. Kannst du dir Rocket Rob mit dieser Beschreibung gut vorstellen?</p> <p><i>Rocket Rob, der Superheld. Da sind Häuser. Rocket Rob ähnelt einem Menschen. Er hat Arme. Ganz unten: die Füße. Er hat da eine Pizza. Er fliegt. Dafür gibt es Gründe.</i></p>	<p>Schritt 2:</p> <p>Schau dir jetzt das Bild von Rocket Rob an. Hast du dir Rocket Rob genau so vorgestellt? Oder gibt es Stellen im Text, die noch nicht so gut sind?</p> 
---	--

Abbildung 1: Weltwissen zur Figur Rocket Rob (1. Intervention im Deutschunterricht)

In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen zur interlingualen Transformation von Textprozeduren basierte das in den Schreibarrangements angebotene Sprachwissen auf einer gezielten Auswahl relevanter Textprozeduren für die Figurenbeschreibung. Die Auswahl erfolgte theoriegeleitet-deduktiv sowie induktiv auf Basis von Texten aus der Pilotstudie. Das Ergebnis war eine acht Prozeduren umfassende Zusammenstellung ("Textprozedurenkompilation", vgl. Steinhoff im Druck 2016):

- (1) Kategorisieren (Einordnung der Figur in relevante Kategorien)
- (2) Kontextuieren (Einbindung der Figur in den jeweiligen Lebensraum)
- (3) Vergleichen (Bezugnahme zu anderen Merkmalen oder Figuren)

- (4) Visualisieren wichtiger Merkmale der Figur (Aussehen und Ausstattung)
- (5) Strukturieren des Textes (leserorientierte Entwicklung der Beschreibung)
- (6) Verorten figurenzugehöriger Objekte (hier der Supergegenstände)
- (7) Agentivieren (Thematisieren des Handlungspotenzials der Figur)
- (8) Deuten (Darstellung der Grundintention bzw. der Handlungsmotive der Figur)

In Bezug auf Form und Funktion wurden die Textprozeduren rudimentär angebahnt, z.B. in Form eines Vergleichs ("Rocket Rob ähnelt *einem Menschen*."), der nur zu einer sehr vagen Veranschaulichung der Figur führt oder in Form einer sehr unspezifischen Verortung eines Supergegenstandes ("Er hat *da* eine Pizza. ").

Die Bearbeitung der Arrangements erfolgte im Deutsch- sowie im Türkischunterricht in einer drei- bzw. vierschrittigen Sequenz. In einem ersten Schritt erhielten die Proband/innen den gleichen Ausgangstext, der für alle Figuren ähnlich angelegt war. Hier wurden die Proband/innen aufgefordert zu reflektieren, ob sie sich die Figur nach Lektüre des Textes gut vorstellen können. Erst im zweiten Schritt wurde die Zeichnung der Figur mitsamt lexikalischer Annotationen in Form von Textfeldern präsentiert, die die drei jeweiligen Supergegenstände (z.B. "Raketenschuhe") sowie eine möglichst knapp formulierte Beschreibung ihrer Funktion im Infinitiv (z.B. "fliegen") beinhalteten. Der Kontrast von Ausgangstext und Bild mitsamt Annotationen diente der weiteren Verdeutlichung der Defizite des Ausgangstextes sowie der Versetzung in die Rolle eines reflektierenden Lesenden.

Bis zu diesem Punkt glichen sich die Schreibarrangements im Deutsch- und im Türkischunterricht und in allen Untersuchungsgruppen, indem die gleiche Basisprofilierung angeboten wurde. Ab dem dritten Schritt erfolgte im Deutschunterricht während der Interventionsphase in den drei Interventionsgruppen eine sprachliche Profilierung. Hierfür wurden Hilfen zu den acht fokussierten Textprozeduren angeboten. Je nach Interventionsgruppe erhielten die Schüler/innen entweder Schemawissen oder Ausdruckswissen oder eine Kombination aus Schema- und Ausdruckswissen:

- (1) Basisprofilierung (Kontrollgruppe)
- (2) Schemaprofilierung: Schemawissen mit ausdrucksneutraler Darstellung der Handlungsschemata, z.B. "Vergleiche Rocket Rob mit Dingen und Personen."
- (3) Ausdrucksprofilierung: Ausdruckswissen mit Formulierungshilfen in nicht geordneter Reihenfolge, mit denen sich die Handlungsschemata realisieren lassen, z.B. "... erinnert an ..." oder "sieht aus wie ...".
- (4) Prozedurprofilierung: Schema- und Ausdruckswissen mit einer Verbindung relevanter Handlungsschemata und entsprechenden Ausdrücken, z.B. "Vergleiche Rocket Rob mit Dingen und Personen. Dafür kannst du z.B. schreiben: ... *erinnert an* ... oder ... *sieht aus wie* ...".

Die Schreibarrangements im Türkischunterricht glichen denen der Kontrollgruppe im Deutschunterricht und dienten gemäß dem Forschungsinteresse der Überprüfung einer möglichen Transformation des im Deutschunterricht erworbenen sprachlichen Wissens.

Abschließend wurden die Schüler/innen dazu aufgefordert, den Ausgangstext funktional für den genannten Rezipienten zu revidieren, und daran erinnert, dass sie die angebotenen textprozeduralen Hilfestellungen einbeziehen könnten.

4.5 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen eines longitudinal angelegten Prätest-Intervention-Posttest-Designs mit siebenfacher Texterhebung pro Sprache über einen Zeitraum von insgesamt 20 Wochen. Dabei diente der Prätest im Deutschunterricht der balancierten Einteilung der Schüler/innen in die Versuchsgruppen. Die Schüler/innen verblieben während der gesamten Interventionsphase in der ihnen zugeteilten Gruppe. Im Türkischunterricht partizipierten alle Schüler/innen unabhängig von ihrer Gruppenzuordnung im Deutschunterricht ausschließlich an Schreibarrangements mit einer Basisprofilierung. Begleitet wurde die Hauptstudie von einer Fragebogenerhebung zu individuellen, v.a. sprachbezogenen Merkmalen. Um individuelle literale Kompetenzen einzuschätzen, wurden der Frankfurter Leseverständnistest (FLVT 5-6) (Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold 2008) und der bereits erwähnte Türkischleseverständnistest durchgeführt.

Die Datenerhebungen fanden im Klassenverbund statt. Durch das für jede Versuchsgruppe individualisierte und in Einzelarbeit durchzuführende Schreibarrangement wurde nicht nur eine Balancierung aller Versuchsgruppen in jeder der involvierten Klassen vorgenommen, sondern es konnten auch situational bedingte Störvariablen kontrolliert werden. Anschließende Analysen zeigen, dass sich die Versuchsgruppen weder bzgl. (1) der Literalitätserfahrung im Deutschen, (2) der Literalitätserfahrung im Türkischen, (3) der Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen in beiden Sprachen, (4) des tatsächlichen Sprachgebrauchs in der Familie und im Freundeskreis noch (5) hinsichtlich der FLVT- und Türkischleseverständnistestergebnisse voneinander unterschieden.

Die vierwöchige Interventionsphase im Deutschunterricht wurde mit Datenerhebungen in einwöchigen Abständen im Februar und März 2015 durchgeführt. Es folgten zwei Posttests eine bzw. sechs Wochen nach Abschluss der letzten Intervention. In derselben Woche nach den jeweiligen Erhebungen im Deutschunterricht fanden die insgesamt sieben Erhebungen im Türkischunterricht statt.

Alle Texte wurden nach einem spezifischen Schlüssel pseudonymisiert, wodurch den Rater/innen die Zugehörigkeit zur Interventionsgruppe unbekannt blieb.

4.6 Datenauswertung

Das erhobene Textkorpus besteht aus 614 Texten aus dem Deutsch- und 607 Texten aus dem Türkischunterricht. Für die Textbewertung wurde ein kriterienbasiertes 'Textprozedurenrating' entwickelt, das in beiden Sprachen eingesetzt werden konnte. Bewertet wurde die Realisierung der Schemata von sieben der acht in Kap. 4.4 genannten Prozeduren.⁶ So wurde bspw. überprüft, ob ein Vergleich der Figur oder einzelner Merkmale mit anderen Figuren oder Merkmalen erfolgt und inwiefern dieser eher vage (z.B. "Rocket Rob ähnelt einem Jungen") oder aufgabenfunktional vorgenommen wird (z.B. "Die Frisur von Rocket Rob erinnert an die von Marco Reus"). Je nach funktionaler Umsetzung wurden 0 bis 4 Punkte auf einer Ordinalskala vergeben. Die Pilotierung und Durchführung des Textprozedurenratings erfolgte sowohl im Deutsch- als auch im Türkischunterricht durch je zwei unabhängige, geschulte Rater/innen mit entsprechenden Sprachkenntnissen. Die Ratings der Hauptstudie erzielten eine gute Interraterreliabilität von $\kappa = .71$ im Deutsch- und $\kappa = .79$ im Türkischunterricht.

Neben den im Rating abgebildeten qualitativen Merkmalen wurde außerdem das quantitative Merkmal der Textlänge (Wortanzahl) erhoben, das aufgrund des in dieser Altersstufe nachweisbaren Zusammenhangs mit der Textqualität u.a. der Validierung des Textprozedurenratings dient (vgl. Grabowski, Becker-Mrotzek, Knopp, Jost & Weinzierl 2014: 157).

4.7 Datenaufbereitung und Datenanalyse

Im Anschluss an die Erhebung wurden die Ergebnisse beider Rater/innen für jede Prozedur unter Bildung des Medians zusammengetragen. Dies bildete die Grundlage für die Analysen. Vor der Analyse wurde zur Vermeidung von Ergebnisverzerrungen ein Ausschluss ungültiger Datensätze vorgenommen (vgl. Kap. 4.2). Fehlende Werte wurden in SPSS mithilfe einer multiplen Imputation geschätzt (zu den Vorteilen dieses Vorgehens im Vergleich zu einer hohen Zahl an Fallausschlüssen oder alternativen Imputationsmethoden vgl. u.a. Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller 2007). Auf Basis erster Analysen wurden die Daten der verbleibenden 91 Schüler/innen unter zwei weiteren, für die Transformation von Kenntnissen aus dem Deutschen relevanten Kriterien betrachtet. Da der Fokus der Untersuchung auf der Interaktion des sprachlichen Wissens lag, musste sichergestellt werden, dass die Schüler/innen erfolgreich an der Intervention im Deutschunterricht teilgenommen hatten und über ausreichende literale Türkischkenntnisse verfügten. Deshalb wurden alle Proband/innen ausgeschlossen, die im zweiten Posttest

6 Nicht untersucht wurde das Kategorisieren, das sich in der Bewertung als nicht trennscharf erwies.

im Deutschunterricht weniger als 9 Punkte sowie bei der ersten Erhebung im Türkischunterricht weniger als 6 Punkte erzielt hatten. Dies entspricht jeweils einem Ausschluss des untersten Quartils und führte zu einer Subgruppe von $n = 59$.

Für die hier zu berichtende statistische Datenanalyse wurden für die Rating-ergebnisse gemischte Varianzanalysen mit anschließenden post-hoc-Tests durchgeführt. Zur Validierung des Ratings erfolgten dieselben Analysen für die Textlänge.

5. Ergebnisse und Diskussion

5.1 Fallbeispiel einer bilingualen Schülerin

Zunächst sollen zur Veranschaulichung der quantitativen Ergebnisse zwei türkische Texte der Gymnasiastin Derya (Pseudonym: 1DKR13) dargestellt und analysiert werden. Derya war während der Interventionsphase im Deutschunterricht der Gruppe der Prozedurprofilierung (Schreibarrangements mit kombinierten Hilfen zum Schema- und Ausdruckswissen) zugeordnet. Deryas Schulbildung erfolgte durchgängig in Deutschland, wobei sie schon seit Schulbeginn Türkisch belegt. Auf dem Abschlusszeugnis der 5. Klasse erzielte sie im Deutschen die Note "befriedigend", im Fach Türkisch die Note "sehr gut". Dies deckt sich mit ihrer Selbsteinschätzung, das Sprechen und Schreiben im Türkischen besser als im Deutschen zu beherrschen und das Türkische zu präferieren. Was den tatsächlichen Sprachgebrauch angeht, scheint jedoch das Deutsche zu überwiegen, das sie aktiv mit beiden Elternteilen, Geschwistern und Freunden gebraucht. In der Kommunikation mit dem Vater antwortet sie meist auf Deutsch, auch wenn er Türkisch spricht; bei allen anderen genannten Gesprächspartner/innen verwendet sie das Türkische interessanterweise auch aktiv. Derya ist sprachaffin und belegt neben Deutsch und Türkisch auch Englisch und Latein. In ihrer Freizeit liest sie regelmäßig mindestens einmal pro Woche Bücher, wobei die deutschsprachige Lektüre gegenüber der türkischen leicht überwiegt. Beim Schreiben ist eine eindeutige Präferenz für das Deutsche zu verzeichnen. Das Türkische wird lediglich für das Verfassen kürzerer Mitteilungen (z.B. Facebook-Kommentare) eingesetzt, das Deutsche auch für längere Texte, z.B. Geschichten. Ihren Lebensmittelpunkt verortet Derya langfristig in Deutschland.

Während der Hauptstudie durchläuft Derya im Deutschunterricht auf Basis der Ergebnisse des Textprozedurenratings eine nahezu lineare Entwicklung von 6 Punkten im Prätest über 9,5 Punkte nach der ersten Intervention bis hin zu 11,5 Punkten im zweiten Posttest. Für das Türkische erreicht Derya 5,5 Punkte bei der

ersten, 10,5 Punkte bei der dritten, lediglich 3 Punkte bei der fünften und abschließend 9 Punkte bei der siebten Erhebung. Wie bei vielen Schüler/innen deckt sich Deryas Selbsteinschätzung, das Türkische im schriftlichen Bereich besser zu beherrschen als das Deutsche, nicht mit ihren tatsächlichen Leistungen. Der Einbruch zum Zeitpunkt der fünften Erhebung (nach der vierten Intervention im Deutschunterricht), der sich auch in der Textlänge äußert und bei vielen anderen Proband/innen zu diesem Messzeitpunkt nachzuweisen ist, ist unter Ausschluss anderer intervenierender Faktoren wie Durchführungsproblemen oder anstehenden Klassenarbeiten wahrscheinlich auf einen zwischenzeitlichen Motivationsverlust zurückzuführen.

Im Folgenden werden Deryas türkische Texte der ersten (Prätest) und siebten (letzten) Erhebung zitiert und analysiert (Abbildung 2 und 3).⁷

	<p>Karasu</p> <p>[Schülertext] <u>Karasu</u>, kötü kahraman. Arkasında yüksek evler var. <u>Karasu bir insan gibi</u>, <u>Karasu'nun mavi saçları, ağzı ve burnu var</u>. Ayağında <u>flip-flop</u> var. <u>Karasu'nun elinde bardağı var</u>, <u>bardağın içinde kirli su</u> var. <u>Karasu bazen görünmez</u>. Tenin rengi yeşil. Karasu'nun <u>dalgıç bir gözlüğü</u> var.</p> <p>[Schülertext: Übersetzung] <u>Karasu</u>, der Superschurke. Hinter ihm <u>sind</u> hohe Häuser. <u>Karasu ähnelt einem Menschen</u>. <u>Karasu hat</u> blaue <u>Haare</u>. <u>Mund und Nase</u>. An den Füßen sind <u>Flip-Flop</u>. In <u>Karasus</u> Hand ist ein <u>Glas</u>, in dem <u>Glas</u> ist <u>Abwasser</u>. <u>Karasu ist manchmal unsichtbar</u>. Seine Hautfarbe ist grün. Karasu hat eine <u>Taucherbrille</u>.</p> <p>(unterstrichen: wie im Ausgangstext / auf dem Bild)⁸</p>
--	---

Abbildung 2: Beschreibung des Superschurken Karasu, 1. Erhebungszeitpunkt

Für die Beschreibung des Superschurken Karasu (Länge: 42 Wörter, Ratingergebnis: 5,5 Punkte) verwendet Derya zahlreiche sprachliche Mittel aus dem vorgegebenen Ausgangstext sowie aus den mit dem Bild bereitgestellten Textfeldern,

7 Die aufgeführten Beispiele sind wortorthographisch normalisiert. Die Übersetzung der Schülertexte ins Deutsche erfolgt aus Veranschaulichungsgründen sinngemäß (vgl. Kapitel 4.3).

8 Übersetzung der Textfelder: "pis su tulumbası: pis su sıçratmak" – "Schleimpumpe: Schleim sprühen"; "dalgiç gözlüğü: karanlıkta görmek" – "Taucherbrille: im Dunkeln sehen"; "içinde kirli su olan bardak: görünmezlik" – "Glas mit Abwasser: Unsichtbarkeit"

sodass die angebahnten Textprozeduren im Text nicht oder nur rudimentär vorkommen. Das Kontextuieren (Einbindung der Figur in den jeweiligen Lebensraum) wird am stärksten aufgegriffen, indem sie den Hintergrund nicht nur beschreibt, sondern ihn auch explizit mit der Figur in Verbindung bringt. Auffällig ist außerdem die Verortung des Supergegenstandes "Glas mit Abwasser" in der Hand der Figur. Insgesamt gesehen ist gegenüber dem Ausgangstext allerdings nur eine minimale Verbesserung der Textqualität zu erkennen.


	<p>Adile</p> <p>[Schülertext] <u>Adile iyi bir kahraman. Adile'nin mavi saçları, yeşil gözleri ve yeşil tişörtü var. Beyaz eteği ve kemeri var. Kemerinin üstünde bir 'A' var. Adile'nin midyesi var, midyesiyle insanüstü kulağı var. Kemerinde üzüm var. Üzümle hareketli oluyor. Sihirli küreyle geleceği görüyor.</u> Adile bir kız. Adile bulutların arasında.</p> <p>[Schülertext: Übersetzung] <u>Adile ist eine Superheldin. Adile hat blaue Haare, grüne Augen und ein grünes T-Shirt. Sie hat einen weißen Rock und einen Gürtel. Auf ihrem Gürtel ist ein ‚A‘. Adile hat eine Muschel, mit der Muschel hat sie ein übermenschliches Gehör. Auf ihrem Gürtel sind Trauben. Mit den Trauben ist sie aktiv. Mit der Zauberkugel blickt sie in die Zukunft.</u> Adile ist ein Mädchen. Adile ist zwischen Wolken.</p> <p>(unterstrichen: wie im Ausgangstext / auf dem Bild)⁹</p>
--	--

Abbildung 3: Beschreibung der Superheldin Adile, 7. Erhebungszeitpunkt

Die Beschreibung der Superheldin Adile ist mit 54 Wörtern im Original nur geringfügig länger als die Beschreibung Karasus. Dennoch ist hier eine stärkere Loslösung von den Vorgaben des Ausgangstextes zu erkennen, was eine deutlich höhere Textqualität mit einem Ratingergebnis von 9 Punkten zur Folge hat. Auffällig ist insbesondere der sinnvolle Aufgriff von mehr Details, was sich v.a. beim Visualisieren und Agentivieren zeigt. Beim Agentivieren werden nicht nur die Superkräfte

9 Übersetzung der Textfelder: "sihirli küre: geleceği görmek" – "Zauberkugel: in die Zukunft blicken"; "midye: insanüstü kulak" – "Muschel: übermenschliches Gehör"; "üzüm: hareketlilik" – "Trauben: Aktivität"

benannt, sondern sie werden auch in allen drei Fällen mit dem jeweiligen Supergegenstand verbunden. Hervorzuheben ist außerdem die deutlich verbesserte, da leserorientiertere Struktur des Textes.

Insgesamt gesehen ist bei Derya zwischen der ersten und der siebten Erhebung eine deutliche Verbesserung der Textqualität zu erkennen. Die im Folgenden dargestellten quantitativen Ergebnisse belegen, dass dieser Erwerb nicht allein auf Übungseffekte zurückzuführen ist, sondern dass spezifisches, im Deutschunterricht eingeführtes sprachliches Wissen auch für die Textproduktion im Türkischunterricht eingesetzt wurde.

5.2 Effekt der Intervention im Deutschunterricht auf die Textqualität im Türkischen

Im Folgenden wird anhand der untersuchten Subgruppe überprüft, inwiefern die am Beispiel illustrierten Beobachtungen auch für die Grundgesamtheit gelten. Darüber hinaus wird auf die Frage eingegangen, welche Form des Wissensinputs im Deutschunterricht der interlingualen Transformation am ehesten zugänglich ist.

5.2.1 Textqualität: Ergebnisse der Textprozedurenratings

Es konnte erstens ein signifikanter, erheblicher Haupteffekt für den Innersubjektfaktor Messzeitpunkt (MZP)¹⁰ nachgewiesen werden ($F(6, 330) = 15,03, p < 0,001, \eta^2 = 0,22$):¹¹ Die wiederholte Teilnahme an den Schreibarrangements im Türkischen führte bei allen Versuchsgruppen zu eindeutig besseren Texten (Abbildung 4). Auffällig ist die Nichtlinearität der Ergebnisse, die v.a. beim fünften Messzeitpunkt für die Versuchsgruppen mit Basis- und Ausdrucksprofilierung deutlich wird. Post-hoc-Tests (ANOVAs mit Bonferroni-Korrektur) zufolge unterscheiden sich die Ergebnisse des MZP 1 ($M = 8,71$) signifikant von denen des 3. bis 7. MZP und die des MZP 2 ($M = 9,87$) signifikant von den darauffolgenden (mit Ausnahme des 5. MZP). Zwischen den Ergebnissen des 3. bis 7. MZP bestehen keine signifikanten Unterschiede.

10 Die Erhebungen im Türkischunterricht erfolgten innerhalb derselben Woche nach den Erhebungen im Deutschunterricht: MZP 1 im Türkischunterricht folgte z.B. auf den Prätest im Deutschunterricht; MZP 2 im Türkischunterricht auf die 1. Intervention im Deutschunterricht und MZP 6 im Türkischunterricht auf den 1. Posttest im Deutschunterricht.

11 Ein ähnlicher Effekt konnte für die Texte im Deutschunterricht für die SimO-Gesamtgruppe ($n = 322$) nachgewiesen werden, vgl. Rübmann et al. (2016).

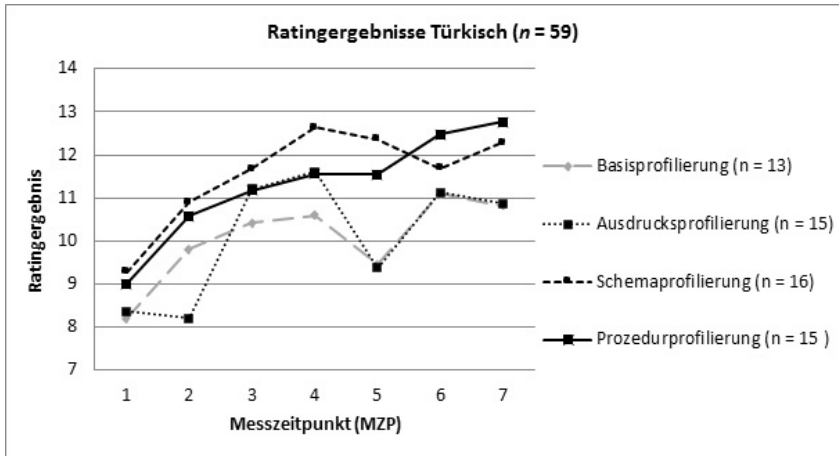


Abbildung 4: Ratingergebnisse (Textprozedurenrating) zu den türkischen Texten

Zweitens konnte ein signifikanter mittlerer Haupteffekt für die Variable Versuchsbedingung nachgewiesen werden ($F(3, 55) = 3,04, p < 0,05, \eta^2 = 0,14$), was Unterschiede zwischen den Versuchsbedingungen bestätigt. Obwohl post-hoc ANOVAs mit Bonferroni-Korrektur beim Prätest, also vor Beginn der Intervention, keine Unterschiede in der türkischen Textqualität nachweisen, wurden signifikante Unterschiede für MZP 2, d.h. nach der ersten Intervention im Deutschunterricht, und für MZP 5 (nach der 4. Intervention im Deutschunterricht) gefunden. Zu beiden Erhebungszeiten erzielte die Gruppe mit Schemaprofilierung signifikant bessere Ergebnisse als die Gruppe mit Ausdrucksprofilierung. Für die Messzeitpunkte 3, 4, 6 und 7 fielen die Unterschiede zu klein aus, um ein Signifikanzniveau zu erreichen.

Drittens wurde keine Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Versuchsbedingung nachgewiesen, d.h. die Gruppen zeigten keinen signifikanten Unterschied in ihrer Entwicklung im Laufe der Zeit ($F(18, 330) = 1,15, p = n.s., \eta^2 = 0,06$).

5.2.2 Textquantität: Ergebnisse der Textlänge

Durch die Berechnung der Assoziationen r_s (Rho)¹² zwischen den Ergebnissen des Textprozedurenratings und der Textlänge (Wortanzahl), die in dieser Klassenstufe als Indikator für allgemeine Textqualität gilt (vgl. Grabowski et al. 2014: 157), sollte eine Validierung des für das SimO-Projekt entwickelten, kriterienbasierten Textprozedurenratings erfolgen. Für alle sieben Messzeitpunkte im Tür-

12 Spearman's Rho (r_s) wird für Assoziationen zwischen ordinalskalierten Daten verwendet und ist wie Pearson's Produkt-Moment-Korrelation (r) für intervallskalierte Daten zu interpretieren

kischen sind weitestgehend mittlere bis starke Assoziationen zwischen beiden Variablen nachweisbar ($p < 0,01$): r_s (für MZP 1 bis 7) = 0,58; 0,49; 0,53; 0,38; 0,48; 0,5; 0,62 (vgl. Abbildung 5).¹³

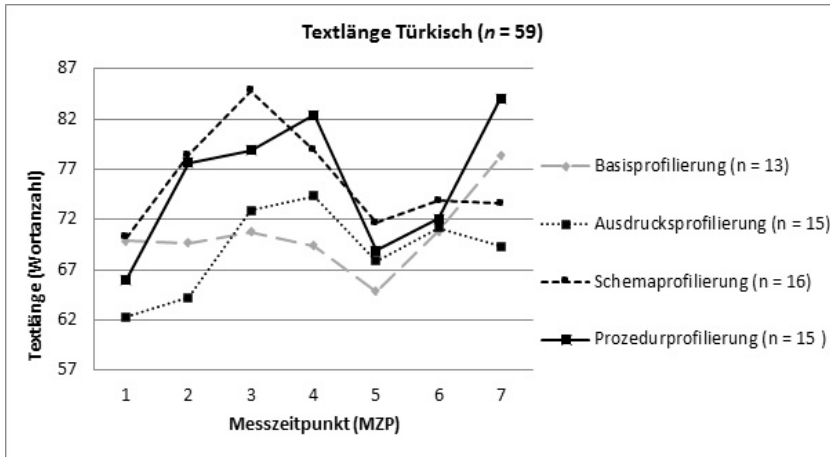


Abbildung 5: Textlänge (Wortanzahl) der türkischen Schreibprodukte

Wie durch die Assoziationen zu erwarten, ist auch für die Textlänge ein signifikanter Haupteffekt für den Innersubjektfaktor Messzeitpunkt nachweisbar ($F(6, 330) = 3,95, p < 0,001, \eta^2 = 0,07$), der in diesem Fall jedoch schwach ausfällt. In diesem Punkt bestätigen die Auswertungen der Textlänge die Ergebnisse des Textprozedurenratings. Post-hoc-ANOVAs mit Bonferroni-Korrektur belegen allerdings lediglich zwischen dem ersten ($M = 67,1$) und dritten MZP ($M = 76,8$) einen signifikanten Unterschied.

Im Unterschied zum Ratingergebnis wird für die Textlänge kein signifikanter Haupteffekt für die Variable Versuchsbedingung nachgewiesen ($F(3, 55) = 0,83, p = \text{n.s.}, \eta^2 = 0,04$) und auch die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Versuchsbedingung ist nicht signifikant ($F(18, 330) = 1,08, p = \text{n.s.}, \eta^2 = 0,06$).

5.3 Interlinguale Zusammenhänge

Angenommen wurde, dass die literalen Kompetenzen im Deutschen und im Türkischen Zusammenhänge aufweisen. Hierfür wurden die Lesekompetenzen und die Textqualität betrachtet. Bzgl. der Lesekompetenzen weisen die Ergebnisse des FLVT 5-6 und des Türkischleseverständnistests für die untersuchte Subgruppe

¹³ Für die Gesamtgruppe mit einer höheren Fallzahl zeigen sich sogar weitestgehend starke Assoziationen ($p < 0,01$): $r_s = 0,79; 0,64; 0,63; 0,48; 0,57; 0,64; 0,67$.

eine signifikante mittlere Korrelation auf ($r = .29, p < .05$): Die besten Deutschleser/innen erzielten die (vergleichsweise) besten Ergebnisse im Türkischleseverständnis. Dies ist zunächst wenig überraschend; dennoch ist festzuhalten, dass dadurch sprachenübergreifende literale Kompetenzen auch bei einer Schüler/innen-gruppe ersichtlich werden, die tendenziell über niedrige Lese- und Schreibkompetenzen in der Familiensprache verfügt.

Auch für die Ratingergebnisse der erhobenen Texte sind interlinguale Zusammenhänge nachweisbar. So besteht für die Subgruppe beim zweiten bis sechsten Messzeitpunkt eine signifikante Assoziation zwischen den Ratingergebnissen im Deutschen und Türkischen innerhalb derselben Erhebungswoche. Für diese fünf Messzeitpunkte ergaben sich jeweils folgende mittlere bis hohe Assoziationen (in chronologischer Reihenfolge; das Signifikanzniveau wird entsprechend der Konvention mit $* = p < 0,05$ und $** = p < 0,01$ angegeben): $r_s = 0,46^{**}, 0,32^*, 0,33^*, 0,34^{**}, 0,46^{**}$.

Diese *interlingualen* Assoziationen lagen in ähnlicher Höhe wie die *intra*-lingualen Ergebnisse zwischen den Erhebungszeitpunkten im Türkischen (zwischen $r_s = 0,27^*$, und $r_s = 0,5^{**}$).

Ebenfalls konnten für knapp die Hälfte der weiteren 42 interlingualen Vergleiche, bei denen nicht, wie oben, dieselben, sondern unterschiedliche Erhebungswochen miteinander verglichen wurden, signifikante mittlere Assoziationen nachgewiesen werden. Die Zusammenhangswerte lagen hier zwischen $r_s = 0,28^*$ und $r_s = 0,49^{**}$.

6. Diskussion der Ergebnisse

Mit den dargelegten Analysen wurde der eingangs dargestellten Hypothese nachgegangen, dass eine Förderung der institutionell bedingt stärkeren Schreibfähigkeiten im Deutschen auch zu einer Verbesserung der Textqualität in der Familiensprache Türkisch führt. Im Speziellen wurde vermutet, dass der Input von Schemawissen im Deutschen zu stärkeren Verbesserungen im Türkischen führt als der Input von Ausdruckswissen. Zweitens wurde von einem grundsätzlichen interlingualen Zusammenhang zwischen der Qualität von Texten im Deutschen und der nichtdeutschen Familiensprache Türkisch bei bilingualen Schreibenden ausgegangen.

Letzteres konnte für die untersuchte Stichprobe bestätigt werden. So wies die Textqualität im Deutschen und im Türkischen zu den jeweiligen Messzeitpunkten und auch bei interlingualen Vergleichen unterschiedlicher Messzeitpunkte mittlere bis hohe Zusammenhänge auf. Schüler/innen, die im Deutschen gute bzw. weniger gute Texte schrieben, verfassten folglich auch im Türkischen im Vergleich zu den

anderen Schüler/innen gute bzw. weniger gute Texte. Auch die Ergebnisse der Leseverständnistests unterstützen diese Annahme: Die stärkeren Deutschleser/innen gehörten auch zu den stärkeren Türkischleser/innen.

Die erste Hypothese, dass eine interlinguale Förderung von Schreibfähigkeiten möglich ist, konnte durch die Ergebnisse des Textprozedurenratings ebenfalls bestätigt werden. Es besteht ein signifikanter Haupteffekt für die Versuchsbedingung, der für zwei der sechs relevanten Messzeitpunkte nachweisbar ist. Dabei erzielt die schemaprofilierete Gruppe bessere Ergebnisse als die ausdrucksprofilierete Gruppe. Das Schemawissen, das im Deutschunterricht für die jeweiligen Prozeduren bereitgestellt wurde, scheint für die funktionale Beschreibung der Figuren im Türkischunterricht also transformationsoffen zu sein. Die einfache Bereitstellung von Ausdruckswissen führte im interlingualen Zusammenhang nicht zu besseren Texten. Die Wirksamkeit des ausdrucksprofilierten Arrangements im Deutschunterricht ging im Türkischunterricht nicht über die reinen Übungseffekte hinaus, die auch mit der Basisprofilierung zu verzeichnen waren.

In Bezug auf die Schemaprofilierung sind die Ergebnisse relativ eindeutig: Eine Transformation des im Deutschen erworbenen Wissens lässt sich im türkischen Schreibprodukt nachweisen. Unklar ist allerdings, warum die prozedurprofilierete Gruppe, die ebenfalls funktionsbezogene Hilfen im Deutschen erhielt, zu keinem MZP signifikant besser abschnitt als die ausdrucks- und basisprofiliereten Gruppen. Aufgrund der ansonsten ähnlichen Verlaufskurve von Schema- und Prozedurprofilierung kann dies u.a. auf die geringe Stichprobengröße zurückgeführt werden.

Die Ergebnisse des Textprozedurenratings werden zum Teil durch die Ergebnisse zur Textlänge bestätigt. Da die Textlänge im Laufe der Erhebung nur gering variiert, ist zu hinterfragen, inwiefern sie die Textqualität in einer literal schwächeren Sprache trotz der abgebildeten Assoziationen tatsächlich valide abzubilden vermag. Hier sind weitere Untersuchungen notwendig, die die Textlänge grundsätzlich als zuverlässiges Qualitätsmerkmal untersuchen.

Unabhängig von der Versuchsbedingung ist der für die Ergebnisse des Textprozedurenratings vorliegende, deutliche Übungseffekt zu betonen. In Bezug auf den schulischen Unterricht bedeutet dies, dass das Einüben spezifischer Textarten über einen längeren Zeitraum hinweg im Unterricht forciert werden sollte. Da der Effekt für Übung noch stärker als für die didaktische Intervention ist, ist zu empfehlen, dass dem Schreibunterricht deutlich mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, als dies derzeit geschieht.

Aus methodischer Sicht ist hervorzuheben, dass die interlingualen Vergleiche die sprachenübergreifende Anwendbarkeit des für diese Studie entwickelten Textprozedurenratings bestätigen. Ergänzend lässt sich auf der Grundlage der intralingualen Vergleiche festhalten, dass auch innerhalb des Türkischen die Bewertung der Textqualität Zusammenhänge aufweist. Dies deutet darauf hin, dass es sich bei dem Textprozedurenrating um ein systematisches Messinstrument handelt.

7. Fazit und Ausblick

Die bisherigen Analysen des Teilprojekts erbringen Erkenntnisse, die das interlinguale Potenzial der sprachgebundenen Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten, die untersuchte Zielgruppe und schließlich die unterrichtsbezogene Forschungsmethodik betreffen.

Erstens geben die Ergebnisse Hinweise darauf, dass sich eine funktionale Schreibförderung auch in bilingualer Hinsicht nicht nur auf allgemeines strategisches bzw. kognitives Wissen zu Schreibverfahren, wie es in den einschlägigen Schreibprozessmodellen dargelegt wird, beziehen sollte, sondern auch ein expliziter Einbezug textspezifischen Wissens auf der Mesoebene sinnvoll ist. Hierfür bieten sich Textprozeduren an, durch die den Schreibenden – anderes als bei einem Fokus auf Oberflächenmerkmale – sprachenübergreifend verdeutlicht wird, wie sprachliche Mittel funktional eingesetzt werden können. Insbesondere in der Vermittlung von Schemata scheint ein interlinguales Potenzial zu liegen. Das Ergebnis der Studie, dass die Proband/innen mit schemaprofilierten Schreibarrangements bessere Texte als die Proband/innen mit ausdrucksprofilierten Schreibarrangements schreiben, kann in Anbetracht der institutionellen Rahmenbedingungen, die eher eine Trennung sprachlicher Systeme unterstützen, nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Zweitens wird durch die aufgezeigten interlingualen Zusammenhänge und Effekte deutlich, dass eine getrennte Förderung sprachlicher Kompetenzen von Bilingualen in der Unterrichtspraxis dieser Zielgruppe nicht gerecht wird. Eine verstärkte und grundsätzliche Berücksichtigung interlingualer Zusammenhänge bei der literalen Entwicklung wäre angemessen, was durch die Assoziationen zwischen Leseverständnis- und Schreibergebnissen im Deutschen und der ndF in der untersuchten Gruppe gestützt wird. Überdies scheint die Transformation sprachlichen Wissens, die über Oberflächenmerkmale hinausgeht und die Adaption von Strukturen nicht nur im Deutschen, sondern auch – trotz fehlender Intervention – im Türkischen ermöglicht, ein realistisches Ziel für den Sprachenunterricht zu sein.

Des Weiteren ist die Notwendigkeit gezielter, längerfristig angelegter Interventionsforschungen im schulischen Kontext offensichtlich. Sie würden eine wichtige

Ergänzung und Weiterentwicklung der bisherigen, unter Laborbedingungen erzeugten Ergebnisse und theoretischen Überlegungen der Bilingualitätsforschung bilden. Trotz des hohen Aufwands in Vorbereitung und Durchführung können nur sie zeigen, welche Form einer (interlingualen) Förderung unter konkreten institutionellen Bedingungen aussichtsreich ist.

Im Projekt sind weitere Auswertungen geplant, die erkennen lassen sollen, inwiefern im Deutschen und in der Familiensprache Türkisch unterschiedliche Entwicklungen vorliegen. Neben einem prozedurenspezifischen Vergleich im Türkischen und Deutschen wird dem individuellen sprachlichen und (bi-)literalen Verhalten auf Basis der erhobenen Fragebogendaten in Verbindung mit den Ergebnissen der Interventionsstudie nachgegangen. Auch diese Analysen versprechen wichtige Erkenntnisse zur bilingualen Schreibforschung, die relevante Schlussfolgerungen für die schulische Praxis zulassen.

Eingang des revidierten Manuskripts 14.03.2016

Literaturverzeichnis

- Ansket, Nadine & Steinhoff, Torsten (2014), Schreibarrangements für die Primarstufe. Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.) (2014), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 129-155.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010), Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Thorsten Pohl & Torsten Steinhoff (Hrsg.) (2010), *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik), 191-210.
- Baker, Colin (2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5. Aufl.). Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Bialystok, Ellen (1991), Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.) (1991), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, 113-140.
- Bialystok, Ellen; Craik, Fergus I. M.; Green, David W. & Gollan, Tamar H. (2009), Bilingual Minds. *Psychological Science in the Public Interest* 10: 3, 89-129.
- Bild, Eva-Rebecca & Swain, Merrill (1989), Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10: 3, 255-274.
- Bildungsportal des Landes NRW a, *Organisationsformen des herkunftssprachlichen (muttersprachlichen) Unterrichts*. [Online: www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachpruefung-im-herkunftssprachlichen-unterricht/organisationsformen, 08.03.2016].
- Bildungsportal des Landes NRW b, *Aufgaben und Ziele des herkunftssprachlichen (muttersprachlichen) Unterrichts*. [Online: www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachpruefung-im-herkunftssprachlichen-unterricht/aufgaben-und-ziele, 08.03.2016].
- Bot, Kees de (1992), A bilingual production model: Levelt's "Speaking" Model adapted. *Applied Linguistics* 13: 1, 1-24.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (Hrsg.) (2015), Themenheft "Herkunftssprachen". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 1.

- Brzić, Katharina (2007), *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster u.a.: Waxmann.
- Chlosta, Christoph & Ostermann, Torsten (2005), Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Berlin u.a.: BMBF, 55-65.
- Clyne, Michael (1980), Sprachkontakt/Mehrsprachigkeit. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut & Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1980), *Lexikon der germanistischen Linguistik* (2. Aufl.). Tübingen: Niemeyer, 641-645.
- Crosson, Amy; Matsumura, Lindsay Clare; Correnti, Richard & Arlotta-Guerrero, Anna (2012), The quality of writing tasks and students' use of academic language in Spanish. *The Elementary School Journal* 112: 3, 469-496.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2010), Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds: Challenging Monolingual Instructional Assumptions. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.) (2010), *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses "Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen"*. Münster: Waxmann (Reihe Mehrsprachigkeit, 26), 13-23.
- DeStatis: Statistisches Bundesamt (o.J.), *Schüler/innen mit fremdsprachlichem Unterricht*. [Online: www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html, 08.03.2016].
- Dirim, İnci; Döll, Marion & Neumann, Ursula (2011), Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch-deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.) (2011), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 129-156.
- Dirim, İnci; Hauenschild, Katrin & Lütje-Klose, Birgit (2008), Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, İnci; Hauenschild, Katrin; Lütje-Klose, Birgit; Löser, Jessica M. & Sievers, Isabel (Hrsg.) (2008), *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, 9-21.
- Europarat (1995), *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und lernen: auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. [Online: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf, 08.03.2016].
- Feilke, Helmuth (2012), Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth & Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012), *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1-31.
- Feilke, Helmuth (2014), Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.) (2014), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-34.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA u.a.: Blackwell.
- Gass, Susan M. & Selinker, Larry (2008), *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (3. Aufl.). New York: Routledge.
- Genesee, Fred (1979), Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals* 12, 71-77.
- Gibbons, John & Lascar, Elizabeth (1998), Operationalising academic language proficiency in bilingualism research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19: 1, 40-50.

- Grabowski, Joachim; Becker-Mrotzek, Michael; Knopp, Matthias; Jost, Jörg & Weinzierl, Christian (2014), Different approaches to the assessment of text quality. An empirical report. In: Engberg, Jan; Heine, Carmen & Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2014), *Methods in Writing Process Research*. Frankfurt a.M.: Lang, 147-165.
- Griebhaber, Wilhelm (2006), Schreiben mit ausländischen Kindern. In: Berning, Johannes, Keßler, Nicola & Koch, Helmut H. (Hrsg.) (2006), *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Berlin: LIT, 306-333.
- Hayes, John (2012), Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication* 29: 3, 369-388.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980), Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. & Steinberg, Erwin Ray (Hrsg.) (1980), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3-30.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Hufeisen, Britta (2011), Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In: Baur, Rupprecht & Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011), *"Vieles ist sehr ähnlich." Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider, 265-282.
- Johns, Ann M. (2001), ESL Students and WAC Programs: Varied Populations and Diverse Needs. In: McLeod, Susan H.; Miraglia, Eric; Soven, Margot & Thaiss, Christopher (Hrsg.) (2001), *WAC for the New Millenium. Strategies for Continuing Writing-across-the-Curriculum Programs*. National Council of Teachers of English, 141-164.
- Kietlinska, Kasia (2006), Revision and ESL students. In: Horning, Alice S. & Becker, Anne (Hrsg.) (2006), *Revision. History, theory, and practice*. West Lafayette: Parlor Press, 63-87.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Wolters Kluwer Deutschland: München.
- Küppers, Almut; Şimşek, Yazgül & Schroeder, Christoph (2015), Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 26: 1, 29-51.
- Larsen-Freeman, Diana (2013), Transfer of Learning Transformed. *Language Learning* 63: 1, 107-129.
- Lüdtke, Oliver; Robitsch, Alexander; Trautwein, Ulrich & Köller, Olaf (2007), Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau* 58: 2, 103-117.
- Marx, Nicole (2014), Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2014: 1, 8-24 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Marx.pdf>, 14.05.2016].
- Marx, Nicole (erscheint 2016), Schreiber/innen mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2016), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012), *Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Türkisch*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015), *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15. Statistische Übersicht Nr. 38*. Düsseldorf.
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. (1962), The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76: 27, 1-23.

- Rauch, Dominique; Naumann, Johannes & Jude, Nina (2012), Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism* 16: 4, 402-418.
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013), *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rüßmann, Lars; Steinhoff, Torsten; Marx, Nicole & Wenk, Anne Kathrin (2016), Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch* 40, 40-58.
- Schroeder, Christoph (2003), Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 1, 23-39.
- Souvignier, Elmar; Trenk-Hinterberger, Isabel; Adam-Schwebe, Stefanie & Gold, Andreas (2008), *FLVT 5-6. Frankfurter Leseverständnistest für 5. und 6. Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Steinhoff, Torsten (erscheint 2016), Funktionale Schreibdidaktik. In: Montanari, Elke; Ekinci, Yüksel & Selmani, Lirim (Hrsg.) (2016), *Grammatik und Variation*. Heidelberg: Synchron.
- telc Language Tests (o.J.), *telc Türkçe A1* [Online: www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/telc-tuerkce-a1.html, 08.03.2016].
- Thomé, Günther (1987), Argumente gegen die Kontrastivhypothese am Beispiel der Rechtschreibung. *Deutsch lernen* 12: 4, 30-34.
- Thürmann, Eike (2003), Herkunftssprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 163-168.
- Woerfel, Till (2014), Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? In: Trautmann, Caroline; Noel Aziz Hanna, Patrizia & Sonnenhauser, Barbara (Hrsg.), *Interaktionen*. München: Ludwig-Maximilians-Universität (Diskussionsforum Linguistik in Bayern, 3), 135-152.