



HAL
open science

**Compte-rendu de: Reseda Streb (2016): Ausbau
mehrsprachiger Repertoires im
Two-Way-Immersion-Kontext: eine
ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung.**

Anemone Geiger-Jaillet

► **To cite this version:**

Anemone Geiger-Jaillet. *Compte-rendu de: Reseda Streb (2016): Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext: eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung..* 2020, pp.253-256. hal-03703417

HAL Id: hal-03703417

<https://hal.science/hal-03703417>

Submitted on 23 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Référence du compte-rendu

Geiger-Jaillet, Anemone (2020) compte-rendu Reseda Streb (2016): *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext: eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt am Main: Peter Lang. *Nouveaux Cahiers d'Allemand* n°2 juin/2020, 253-256. ISSN 0758-170 X.

Référence de l'ouvrage

Reseda Streb (Nov. 2016): *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext: eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. 578 S., 18 Abb. ISBN : 9783631681305. Verfügbar als EPUB; als pdf-Datei oder als gebundenes Hardcover-Buch zum Preis von 86,95 €.

Das Buch ist die publizierte Fassung einer Promotionsschrift unter Leitung von Jürgen Erfurt (Frankfurt). Ein Freischaltcode am Ende des Buchs ermöglicht den Zugang zu den Anhängen der Dissertation (über EPUB) und damit zu (weiteren) 663 Seiten des Korpus.

Um es gleich vorweg zu sagen: Das Buch ist von hoher Qualität. Für den angehenden Forscher gibt es eine sehr gute Übersicht, wie man heutzutage qualitative Forschung im bilingualen Grundschulbereich betreibt. Eine ungeheure Fülle von Datenmaterial (mit mehrfacher Datentriangulierung) wird präsentiert, die Auswahl sehr gut begründet und darüber hinaus in den Zusammenhang einer vierjährigen Langzeituntersuchung gestellt. Auch das ist bemerkenswert, da die meisten Promotionsschriften heute eher in drei Jahren bereits abgeschlossen sind. Zu den günstigen Bedingungen zählt, dass die Autorin Reseda Streb während der Promotionsphase in einem Mitarbeiterverhältnis in genau jenem Projekt war. Die vielen positiven Aspekte beziehen sich also in erster Linie auf die hinter dem Buch stehende Promotionsschrift.

Für eine Veröffentlichung als Buch in der Reihe „Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel“ bei Peter Lang ergibt sich daraus notwendigerweise eine Einschränkung der Leserschaft, denn ein Buch von 576 Seiten zum Spracherwerb kann sich nicht an eine breite Leserschaft (z.B. an Zweisprachigkeit interessierte Eltern) richten, sondern bleibt einem soliden Forschungsinteresse vorbehalten, und selbst dann braucht es einen langen Atem, um sich durch die vielen Details hindurchzuarbeiten. Zum Glück ist der Stil angenehm und das Buch in vieler Hinsicht leserfreundlich gestaltet. Darunter verstehe ich: einen sinnvollen Einleitungsabschnitt zu Beginn der Kapitel; Zwischenfazits am Ende von längeren Kapiteln, welche man auch aus dem Inhaltsverzeichnis ersehen kann; gelegentliche Wörter im Fettdruck, welche die Gliederung hervorheben; und eine einheitliche Handhabung der Kursivschrift, welche für alle italienischen oder deutschen Textzitate aus dem Korpus verwendet wird. Weniger praktisch für ein Buch eines solchen Umfangs ist das fehlende Stichwortverzeichnis, eine ungewöhnliche Art der Nummerierung (Inhalts-, Abbildungs- oder Literaturverzeichnis sind mit nummeriert, wenn auch in einem gesonderten Teil). Zu Anfang (S.7) gibt es eine grobe Inhaltsübersicht und als „Kapitel 10“ dann S. 543-552 ein (sehr sinnvolles) detailliertes Inhaltsverzeichnis.

Worum geht es nun inhaltlich?

Anhand empirischer Daten geht die Autorin der Frage nach, wie Kinder gleichzeitig in zwei Sprachen lesen, schreiben und sprechen lernen. Hierfür mobilisiert sie „nicht nur den Konstruktionsaufbau, sondern auch das Orthographiewissen und das Registerwissen als spezielle Formen von Sprachwissen“ (S.520). Die Autorin hatte für ihr Forschungsprojekt vier Jahre lang Zugang zur Holzhausenschule in Frankfurt a.M., wo die Two-Way-Immersion mit Italienisch und Deutsch praktiziert wird. Das bedeutet, dass Kinder beider Muttersprachen bewusst gemeinsam beschult werden (lediglich 2 Unterrichtsstunden pro Woche sind getrennt), und dass das LehrerInnenteam ebenfalls binational besetzt ist, wobei hier zusätzlich die Methode des Team-Teachings praktiziert wird, indem zwei Lehrkräfte gleichzeitig in der Klasse anwesend sind. Die vierjährige teilnehmende Beobachtung gibt einen detaillierten Einblick in die sprachlichen Interaktionsformen während eines solchen reziproken Unterrichts, in die verwendeten Ressourcen und in die differenzierenden Ausbauangebote der Lehrkräfte. Ferner wurden sechs der 16 Schüler als sogenannte Fokuskinder ausgewählt, „um ihre unterschiedlichen Strategien mit ihren jeweils verfügbaren Sprachkenntnissen in Relation setzen zu können“ (S.533).

Das Buch ist klassisch in drei Blöcke gegliedert:

Block A (bis Seite 105) führt in den Untersuchungskontext, das Two-Way-Immersion-Konzept (in der Arbeit abgekürzt als TWI) und die drei Forschungsfragen ein.

Block B (S. 107 bis S. 454) enthält die detaillierte Datenbeschreibung und -analyse. Für ein solch umfangreiches Buch gibt es nur verhältnismäßig wenige Abbildungen im Hauptband.

Block C diskutiert in knapp über 80 Seiten die Ergebnisse vor dem Hintergrund bestehender Modelle und Theorien. Wer also ganz wenig Zeit für die Lektüre hat, bekommt in Block C alle wesentlichen Elemente. Sehr leserfreundlich werden noch einmal Kurzzitate aus den vorherigen detaillierten Analysekapiteln in Erinnerung gerufen, auf welche man bei Bedarf weiter vorne noch einmal ausführlicher zugreifen kann.

Der inhaltliche Teil schließt mit Kapitel 9, dann folgt **Block D**, welcher die Anhänge und Verzeichnisse enthält.

Das Buch wird mit einem sehr kurzen Kapitel 15 von *einer* Seite beendet, welches sogenannte Out-takes enthält. Dies sind kurze Szenen, die die Autorin so „nebenher“ beobachtet hat und die nicht im Hauptkorpus enthalten sind, man könnte sagen, die sie „den Kindern abgeschaut“ hat.

Der erste Datensatz (Anhang I) aus etwa 250 Seiten besteht aus Feldtagebuchauszügen sowie den Transkripten der ausgewählten Unterrichtsmitschnitte nach GAT (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem). Die Daten sind chronologisch nach Datum der Anwesenheit der Forscherin im Unterricht angeordnet, von Beginn der Einschulung im August 2008 (Klasse 1) bis zum Ende der Klasse 4 im Juni 2012. Siebzig Unterrichtsbesuche (!) sind in dieser Form von teilnehmender Beobachtung dokumentiert.

In Anhang II (über 300 Seiten) befindet sich der zweite Datensatz mit den Interview-Transkripten der 6 Fokuskinder sowie verschiedene schriftliche Realisierungen der SchülerInnen, die im Zusammenhang mit den in der Klasse erhobenen Sprachstandserhebungen stehen. So wurden unterstützend für das TWI-Projekt z.B. schriftliche Produktionen der Kinder aus dem Klassenkontext in Form von Heften¹, die im Klassensatz eingesehen bzw. gescannt wurden, aber auch Arbeitsblätter, Wandplakate, die sprachliche Gestaltung des Klassenraumes, oder Schulbuchseiten aufgenommen. Diese tragen zum Verständnis einer Unterrichtssituation bei, wenn zu einem späteren Zeitpunkt transkribiert wurde und es noch einmal nötig war, das Arbeitsblatt vor Augen zu haben. Jede Transkription einer Unterrichtssituation beginnt übrigens mit einem Schema der Sitzordnung des Tages, z.B. „Abbildung 15 - Sitzordnung vom 27.11.2008“ (im elektronischen Anhang des Korpus, S.45).

Die Kinder führten auch Lerntagebücher (S.101), welche „ihre eigene Einschätzung über das von ihnen gelernte Wissen“ reflektieren.

In einem Fragebogen in Klasse 3 gaben die Schüler Auskunft (Kinderfragebögen S.100), die Eltern wurden in Klasse 4 zur eigenen Sprachpraxis und zu „ihrem sprachplanerischen Verhalten ihren Kindern gegenüber“ (S.101) gegen Ende der Grundschulzeit und damit des TWI-Projekts befragt.

In periodisch geführten Interviews gaben die Kinder „Aufschluss z.B. über familiäre Sprachpraxis, persönliche Vorlieben und Motivation (...) bezüglich ihres Sprachenlernens » (S. 9), was der im Untertitel angekündigten „ethnographisch-linguistischen Langzeituntersuchung“ entspricht (...).“ Regelmäßig wurden Sprachstandserhebungen mit Fokus auf die italienische Partnersprache oder auf den Umgang der SchülerInnen mit ihnen unbekanntem Sprachstrukturen vorgenommen. Der Ausbau der deutschen Sprache konnte in der Arbeit allerdings nicht auch noch gesondert dokumentiert werden, das hätte den Rahmen eindeutig gesprengt.

Zur leichten Lesbarkeit der Transkriptionen von Unterrichtskommunikation und Interviews wurde keine phonetische Transkription, sondern eine orthographie-orientierte Verschriftung nach GAT gewählt, die gleichzeitig Ausspracheabweichungen wiedergibt (z.B. *wichtik* vs. *wichtig*) (Seite 5 Anhang).

Die Arbeit möchte quasi „hinter die Kulissen“ schauen und bezeugen, wie sich individuell das mehrsprachige Repertoire der Kinder auf- und ausbaut und welche Strategien dabei entwickelt werden. Was wurde nun herausgefunden?

Die Fragestellung I bezieht sich auf die mehrsprachige Sprachpraxis, weshalb wir zunächst einige Ergebnisse zu dem an der Holzhausenschulen praktizierten Two-Way-Immersion-Konzept präsentieren, welches „eine explizite Offenheit gegenüber Sprach- und Kulturvielfalt vermittelt“ (S.457). Zwar wird die Gleichbehandlung beider Sprachen durch ihre Verwendung

¹ Italienisch-, Deutsch- und Sachkundeheft sowie das Geschichtenheft.

als Unterrichtssprachen in der TWI repräsentiert, indem jeweils eine Lehrkraft nach dem UPUL-Prinzip (*Une personne – une langue*) für eine Sprache zuständig ist, aber es „lässt sich (...) eine deutliche Dominanz des Deutschen ausmachen“ (S.459), auch gibt es keine gemeinsame Sprache im Team der Lehrkräfte (S.30). Deutsch ist die Umgebungssprache aller Kinder; die italienische Lehrkraft ist aufgrund von Finanzierungsbeschränkungen nur in 50% der Unterrichtsstunden einer Klasse anwesend; der Unterricht ist nach dem deutschen (hessischen) Curriculum der Fächer Mathematik, Sachunterricht und Kunst ausgerichtet, so dass die italienischen Lehrkräfte oftmals „Zuliefererdienste“ leisten und Arbeitsblätter aus dem Deutschen adaptieren müssen, während die deutschen Lehrkräfte auf die Regelschulbücher (S.460) zurückgreifen können.

Weitere Fächer „wie Musik, Sport und Religion, werden im Falle der untersuchten Klasse aus Ressourcengründen nur in deutscher Sprache unterrichtet“ (S.26). Dennoch wird auch italienisches Liedgut z.B. mit einbezogen und man versucht in vielerlei Hinsicht, gegen „die schwächere Position des Italienischen im Schulprojekt“ (S.461) anzugehen, z.B. durch eine von italienischsprachigen Mitarbeitern geführten Mensa oder über das klassenübergreifende Projekt *Tutti insieme* „für das die bilingualen Klassen der vier Jahrgänge jeweils kurze Präsentationen, Theaterstücke, Lieder, Experimente auf Italienisch vorbereiten.“ (S.461).

Positiv gesehen erleben die Kinder, dass jede Lehrkraft auch Lernende(r) in der anderen Sprache ist. Das wirkt sich motivierend für die Kinder aus, fördert die Sensibilisierung für Sprache und ein gewisses metasprachliches Bewusstsein, wenn sich die Deutschlehrerin z.B. bei den Kindern erkundigt, ob der Plural eines italienischen Wortes so ist, wie sie ihn sich vorstellt. Das regelmäßige Reflektieren in den Interviews über mehrere Jahre stärkt bei den Kindern auch die Metasprache und ein mehrsprachiges Sprachbewusstsein.

Es ging u.a. in Fragestellung II darum, den Aufbau und die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Strukturen zu dokumentieren. Dazu wurde zunächst ein selbstgemaltes Bild „*Io sono*/Ich bin“ einzeln kommentiert und dann in jedem Schuljahr eine Bildergeschichte (meist von Ohser aus der Reihe „Vater und Sohn“) von einem Kind individuell erzählt und auf Audio aufgezeichnet. Danach konnte das Kind diese (eigene) Aufzeichnung hören und sollte sie schriftlich niederschreiben.

Es zeigt sich eindeutig eine Tendenz zur Sprachentrennung mit steigendem Alter: Konnten die Kinder anfangs aufgrund von Wortschatzlücken nicht alles auf Italienisch erzählen oder haben sie ggf. beide Sprachen gemischt - weil z.B. in ihrem Elternhaus ihre Eltern auch beider Sprachen mächtig sind -, so wird mit zunehmendem Schulalter die Sprachentrennung „sauberer“.² Die Autorin erklärt dies einerseits mit steigender Sprachkompetenz in Italienisch, aber auch mit einem Hineinwachsen in den monolingualen Habitus (Gogolin 1994) selbst im Fall einer offiziell multilingualen Schule³: das Kind versteht, dass die Lehrerin X in dieser Situation z.B. nur Italienisch hören möchte, oder dass man in einer geforderten Schreibsituation in der Regel nur eine Sprache benutzt. Die Schüler lernen also nicht nur ihr

² Im deutschen Modus werden “so gut wie keine italischen Einschübe beobachtet” (S.469).

³ Es gibt seit 1977 einen deutsch-griechischen Zweig und die Beschriftung der Räume ist dreisprachig.

mehrsprachiges Potential besser zu managen, sondern erlangen auch ein Bewusstsein für orale und literate Strukturen (Maas 2010), sie erweitern stetig ihr Repertoire auch im Sinne einer Registerdifferenzierung. Einige Erkenntnisse daraus sind für den Schüler sprachübergreifend (eine Geschichte fängt mit einer Einleitung an und hört mit einem expliziten Schlussformulierung auf), während andere sprachspezifisch sind: it. „*c’era una volta*“ für dt. „es war einmal“ zu Beginn eines Märchens.

Die Abbildung 18 antwortet schematisch am Beispiel des komplexen Konzepts Form-Inhalts-Paar (FIP) auf die komplette Fragestellung III: « *Welche Phänomene, Strategien und Prozesse lassen sich beim Auf- und Ausbau schriftsprachlichen Wissens (Orthographiewissen, Registerdifferenzierung, literate Strukturen) im bilingualen Klassenkontext bzw. bei den Fokuskindern beobachten? Gibt es Unterschiede zwischen den Kindern, wie sehen diese aus und worauf lassen sie sich zurückführen?* »

Die Zusammenführung beider Datensätze zeigt punktuell, aber sehr anschaulich, was die Kinder über vier Jahre im Unterricht gelernt bzw. umgesetzt haben. Die zusammenfassenden sehr lesenswerten Einzelfallanalysen der sechs Fokuskinder stehen in Kapitel 7.2. (Seiten 490-498). Fazit: es ist ein durchweg interessantes Buch.

Mit einem der oben erwähnten Out-takes möchte ich den Leser mit einem Schmunzeln entlassen (S.575).

Am Anfang der Unterrichtsstunde (FB-K1: 26.09.2008) :

(Lehrerin): *was machen wir, wenn herr rossi und ich zusammen sind?*

Kind Gianluca: *quatsch*

Kind Lisa: *mathe.*

Anemone Geiger-Jaillet, Université de Strasbourg, INSPÉ de l’Académie d’Alsace