

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 2 (Oktober 2016)

---

## Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit – Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens

**Anja Wildemann, Muhammed Akbulut, Lena Bien-Miller**

Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter

Arbeitsbereich Grundschulpädagogik

Universität Koblenz-Landau

August-Croissant-Straße 5

76829 Landau

Tel.: +49 6341 28034133 (Sekt.)

E-Mail: [wildemann@uni-landau.de](mailto:wildemann@uni-landau.de); [bien@uni-landau.de](mailto:bien@uni-landau.de); [akbulut@uni-landau.de](mailto:akbulut@uni-landau.de)

**Abstract:** Die Studie „Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit“<sup>1</sup> untersucht das Verhältnis von erst- und zweitsprachlichen Fähigkeiten und Sprachbewusstheit am Ende der Grundschulzeit mithilfe eines Elizitationsverfahrens. Mit dem Verfahren M-SPRA werden metasprachliche Äußerungen durch gezielte Impulse eliziert, so dass eine Abbildung von Sprachbewusstheit auf unterschiedlichen Niveaustufen möglich ist. Vor dem Hintergrund einer empirischen Modellierung von Sprachbewusstheit in einem hierarchischen Modell werden zudem erste Forschungserkenntnisse vorgestellt.

The study „Language Skills and Language Awareness“ examines the relationship between first and second language skills and language awareness at the end of primary school. Metalinguistic utterances are elicited and assessed using an assessment tool called M-SPRA that allows the description of language awareness on different developmental levels. In this paper a hierarchical model of language awareness and first results of the study will be presented.

**Schlagwörter:** Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, metasprachliches Handeln, Elizitationsverfahren, Sprachbewusstheitsmodell; multilingualism, language awareness, metalinguistic activity, elicitation method, model of language awareness

### 1. Einleitung

Bis dato ist wenig darüber bekannt, wie die Ausbildung von Sprachbewusstheit im Rahmen der allgemein kognitiven und sprachlichen Entwicklung eingeordnet werden kann. Die Annahme von Zusammenhängen zwischen der Sprachbewusstheitsentwicklung und der primärsprachlichen Entwicklung einerseits sowie der allgemeinen kognitiven Entwicklung andererseits werden zum Teil als konkurrierende Ansätze verstanden. Sie müssen sich jedoch nicht gegenseitig ausschließen, die theoretische Herausforderung besteht vielmehr darin, die unterschiedliche Beteiligung der beiden Faktoren an der Genese von Sprachbewusstheit in ein plausibles Verhältnis zu bringen (vgl. Waller 1988: 306-315). Einer solchen entwicklungsorientierten Perspektive liegt die Annahme zugrunde, dass sich Sprachbewusstheit sukzessiv und funktional ausdifferenziert (vgl. Andresen & Funke 2003; Clark 1978; Gombert 1992; Karmiloff-Smith 1986). Tatsächlich lässt sich beobachten, dass bereits Grundschulkinder phonologische, semantische und morphosyntaktische Aspekte thematisieren, wenn sie über Sprache nachdenken, wobei diese Art der metakognitiven Auseinandersetzung in erster Linie in aktuelle Sprachhandlungszusammenhänge eingebettet zu sein scheint (vgl. Gornik 2010: 240; Eichler 2007a; Wildemann 2013). Eine solche Form der Sprachthematisierung wird in der Regel als „prozedurale Sprachbewusstheit“ deklariert (vgl. Eichler 2007a). Sie ist beim kindlichen Lerner lange Zeit vorherrschend, während sich „deklarative Sprachbewusstheit“, bei der Sprache losgelöst vom Handlungszusammenhang zum Gegenstand reflexiver Auseinandersetzungen wird, erst später ausbildet (siehe dazu u.a. Andresen & Funke 2003; Eichler 2007b; Hakes 1980; Riegler 2006; Schöler 1987; Stude 2013). Vor allem die Arbeiten von Karmiloff-Smith zeigen auf, dass es im Rahmen der metasprachlichen Entwicklung zu mentalen Umstrukturierungsprozessen kommt, in deren Zuge sprachliches Wissen neu angeordnet wird. In welchem Verhältnis jedoch Sprachwissen und Sprachkönnen sowie Sprachbewusstheit stehen und wann eine sprachliche Handlung als metasprachlich deklariert wird, darüber herrscht bis

dato Uneinigkeit. Trotz der divergenten Forschungslage wird davon ausgegangen, dass sich gewisse Formen von Sprachbewusstheit bereits im Grundschulalter – oder früher (siehe dazu Jäkel 2008) – entwickeln. Hier stellt sich die Frage, inwieweit sich bereits bei jüngeren Lerner/innen ein reflexives, von der unmittelbaren Handlung weitgehend losgelöstes Sprachverhalten beobachten lässt. Um situationsentbundene Sprachbewusstheit sichtbar zu machen, werden in dem Landauer Projekt metasprachliche Handlungen durch gezielte Impulse elizitiert. In Anlehnung an Wallers Forderung, „metasprachliche Leistungen aufgaben- und prozessanalytisch zu rekonstruieren und das Anforderungsprofil metasprachlicher Aufgaben entwicklungsangemessen abzustufen“ (Waller 1986: 1), sowie an das darauf aufbauende Vierfeld-Modell von Bredel (2013: 110) stehen situationsunabhängiges Wissen und reflexives Sprachhandeln im Fokus der Untersuchung.

Die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit ist weitestgehend ungeklärt. Zwar wird vielfach vermutet, dass Zweisprachigkeit zu höher entwickelter oder früher einsetzender Sprachbewusstheit beiträgt (vgl. Lütke 2011: 78-81; Oomen-Welke 2009: 17-19; beide mit weiteren Belegstellen), die Zahl der empirischen Arbeiten ist jedoch gering: Oomen-Welke (2009: 23-24) berichtet über eine deutlich höhere Aktivität zweisprachiger Schüler/innen gegenüber sogenannten einsprachig deutschen bei der Beantwortung sprachbezogener Interviewfragen, allerdings ohne statistische Absicherung; Bialystok (2006: 112-114) berichtet über ein signifikant besseres Abschneiden biliterater Erstklässler/innen gegenüber einsprachig englisch alphabetisierten beim Abzählen von Phonemen und beim Dekodieren von Kunstwörtern, wenn auch die Erstsprache mit einer alphabetischen Schrift geschrieben wird. Hieraus schließt sie auf eine weiter entwickelte phonologische Bewusstheit zweisprachiger Kinder. Bialystok (2009: 57) stellt zudem fest, dass zweisprachige Kinder gegenüber einsprachigen bei metalinguistischen Aufgaben, die die Kontrolle von Aufmerksamkeit verlangen, besser abschneiden, während sich beim Abrufen grammatischen Wissens kein solcher Unterschied findet. Eine aktuellere Untersuchung von Krafft (2014), der metasprachliche Kompetenzen zu Beginn und zum Ende der Grundschulzeit untersucht hat, kommt hingegen zu dem Ergebnis, dass mehrsprachige Kinder mit leicht besseren Voraussetzungen in die Schule eintreten, zum Ende der Grundschulzeit jedoch schlechter abschneiden als ihre primär deutschsprachigen Mitschüler/innen.

In dem hier vorgestellten Projekt wird davon ausgegangen, dass Sprachbewusstheit sowohl aus sprachlichen Erfahrungen erwächst als auch mit allgemein kognitiven Kompetenzen verbunden ist (siehe dazu auch Budde 2012; Gornik 2010; Ossner 2007) und dass sich diese Zusammenhänge empirisch nachweisen lassen. Zudem wird angenommen, dass sich in den metasprachlichen Handlungen der teilnehmenden mehrsprachigen Kinder andere „Zustände von Sprachbewusstheit“ zeigen als in denen der primär deutschsprachigen und dass bei der Lösung metasprachlicher Aufgaben Rückgriffe auf erstsprachliche Ressourcen stattfinden (vgl. Akbulut, Bien, Reich & Wildemann 2015).

## 2. Theoretische Fundierung

Sprachbewusstheit fußt auf Sprachwissen und Sprachkönnen. Beide differenzieren sich im Laufe der kindlichen Sprachentwicklung zunehmend aus. Das Sprechen über Sprache, also Sprachthematizierungen, setzt wiederum voraus, dass Wissensbestände über Sprache vorhanden sind und in der aktuellen Sprachreflexionssituation aktualisiert und expliziert werden können. Sprachthematizierung ist somit ein wissensbasiertes Sprechen über Sprache, wobei Sprache zum Gegenstand des Denkens und Sprechens, d.h. vergegenständlicht wird (vgl. Andresen 1985; Gornik 1989, 2010: 233). Dazu zählen auch alltägliche Sprachreflexionen als spontane Sprachthematizierungen, die in der Regel auf aktuelle Kommunikationsprobleme und sprachliche Richtigkeit Bezug nehmen (vgl. Gornik 2010: 235; Ossner 2007: 135-136). Andresen & Funke (2003) unterscheiden deshalb zwischen „aktueller Bewusstwerdung“ und „eigentlicher Bewusstwerdung“ und grenzen damit situativ bedingte, spontane Sprachreflexionen (aktuelle Bewusstwerdung) von gezielten Sprachreflexionen (eigentliche Bewusstwerdung) ab. Folgt man dieser Auffassung, sind Expliztheit, Gezieltheit und Systematik die wesentlichen Determinanten für Sprachbewusstheit (vgl. Andresen 1985; Andresen & Funke 2003). Dennoch ist eine solche Trennung zwischen spontaner impliziter Sprachreflexion und gezielter expliziter Sprachreflexion, die auf den ersten Blick nachvollziehbar erscheint, in der Alltagspraxis oft weitaus weniger eindeutig. Aus diesem Grund bemängelte Waller schon Ende der 1980er Jahre die Vernachlässigung des Zusammenhangs zwischen der kindlichen Sprachentwicklung, einem damit einhergehenden veränderten sprachanalytischen Wissen und der Fähigkeit, metasprachliche Urteile zu explizieren (vgl. Waller 1988: 301). Die von Waller kritisierte fehlende Kontextualisierung von Sprachentwicklung, Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit konnte bis heute nicht umfassend hergestellt werden. Einigkeit besteht hingegen weitestgehend darin, dass die Entstehung von Sprachbewusstheit in die kindliche (Sprach-)Entwicklung eingebettet ist (vgl. u.a. Andresen 1985; Bialystok 1986; Clark 1978; Karmiloff-Smith 1986). Ausgegangen wird dabei von einem Kontinuum, an dessen einem Ende spontane Sprachreflexionen und am anderen Ende systematischere Sprachreflexionen stattfinden (vgl. Andresen 1985: 188-260; Eichler 2007b). Clark benennt, um dieses Kontinuum nachvollziehbar zu machen, Indikatoren für verschiedene Ausprägungsformen von Sprachbewusstheit. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Anforderungsprofile und sind daher als eine sich allmählich ausdifferenzierende Sprachbewusstheit zu verstehen. In dem Landauer Projekt „Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit“ wird in Anlehnung an Clark und Karmiloff-Smith davon ausgegangen, dass sprachliche Erfahrungen und Sprachkompetenzen in einer oder mehr Sprachen sowie kognitive Kompetenzen miteinander verbunden sind, wobei Sprachbewusstheit als abhängige Variable zu verstehen ist (vgl. Akbulut et al. 2015: 119).

Im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit gehen die auf internationaler Ebene vorliegenden empirischen Erkenntnisse entweder aus Studien zum L2- oder L3-Erwerb hervor. Wegweisend sind hier Untersuchungen zu *Language Awareness* (siehe z.B. Bialystok 1987; Fehling 2005; James & Garret 1992; Jessner 2007; Luchtenberg 2010; Svalberg 2012), *Translanguaging* (siehe z.B. Garcíá 2009; Hornberger & Link 2012) sowie zu Lernerstrategien (siehe z.B. Hattie, Biggs & Purdie 1996; Tragant & Victori 2012), und hier insbesondere zum *Code-Switching* (siehe z.B. Auer 1998; Grosjean 2001; Guerra & Müller 2009). Zusammen genommen bilden sie eine wichtige Grundlage für die deutschsprachige Forschung zur Sprachbewusstheit im Kontext von Mehrsprachigkeit. Bis heute gilt das europäische Forschungsprojekt *Janua Linguarum*, welches von 2000 bis 2003 in insgesamt zehn Ländern durchgeführt wurde, als richtungsweisend für Forschungsaktivitäten zum Sprachenlernen mehrsprachiger Lerner/innen – sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene. Vor allem die Freiburger Teiluntersuchung zu Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit, die an die Studie „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ aus dem Jahr 1996 anknüpft (vgl. Oomen-Welke 2004: 175), liefert schließlich Erkenntnisse zu Präkonzepten, Sprachlernstrategien und zum metasprachlichen Können. Erfasst wurden dort Spontandaten von Schüler/innen, die auf Anzeichen von Sprachaufmerksamkeit analysiert wurden. Auf der Grundlage von Unterrichtstranskripten aus dem Deutsch- und Sachunterricht der Primar- und Sekundarstufe wurden Merkmale von Sprachaufmerksamkeit klassifiziert und zusätzlich durch Leitfadeninterviews expliziert. Die Freiburger Forschergruppe kommt zu dem Ergebnis, dass von den mehrsprachigen Lerner/innen in erster Linie semantische und phonologische Aspekte spontan realisiert werden (vgl. Oomen-Welke 2004, 2008: 375-376; Oomen-Welke & Peña Schumacher 2005). Darüber hinaus ergaben die Gruppeninterviews jedoch eine dreimal so hohe Aktivität der Zweitsprachler/innen im Vergleich zu den primär deutschsprachigen Kindern (vgl. Oomen-Welke 2008: 377), wobei die metasprachlichen Äußerungen ebenfalls deutlich höher ausfielen, wenn das Interview in einer Gruppe mit mehreren Zwei- bzw. Mehrsprachigen stattfand (siehe dazu auch Wildemann 2010: 219). Dies lässt einen Zusammenhang zwischen mehrsprachigem Vermögen und metasprachlichen Äußerungen vermuten. Empirisch valide belegt werden konnte diese Annahme bislang jedoch nicht. Weiterhin angenommen, jedoch ebenfalls nicht ausreichend empirisch verifiziert, wird, dass die Aufmerksamkeit mehrsprachiger Lerner/innen für sprachliche Strukturen aufgrund der früheren Konfrontation mit mindestens zwei Sprachsystemen durchschnittlich höher ist als bei so genannten einsprachigen Lerner/innen, die in der Regel erst mit dem Schriftspracherwerb ein zweites Sprachsystem kennenlernen (vgl. u.a. Andresen & Funke 2003; Tracy 2009; Videsott 2011; Weskamp 2007; Weth 2008). Wie Waller bereits Ende der 1980er Jahre festgestellt hat, ist das Bestehen von Entwicklungszusammenhängen zwischen frühen und späten Formen von Sprachbewusstheit jedoch nicht zur Gänze geklärt. Dies umfasst auch die Frage nach den Entwicklungsvoraussetzungen für den Aufbau metasprachlicher Bewusstheit (vgl. Waller 1988: 300) im Kontext mehrsprachigen Lernens. Konkreter formuliert heißt das, dass bislang nur wenig darüber bekannt ist, ob und inwieweit individuelle Sprachkompetenzen in einer und mehr Sprachen und Sprachbewusstheit miteinander korrelieren. Anknüpfend an die geschilderte Forschungslage und ihre Desiderata ist das primäre Ziel des Landauer Forschungsprojekts, Erkenntnisse zu Qualität und Quantität metasprachlicher Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings zu generieren und deren Zusammenhang mit den Sprachkompetenzen – sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache – und kognitiven Grundfähigkeiten der untersuchten Proband/innen (Grundschüler/innen im Übergang von Schulstufe 3 zu Schulstufe 4) zu untersuchen.

### 3. Studie „Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit“

Wie aus der skizzierten Forschungslage deutlich wird, gibt es bis heute nur wenig empirische Evidenz in Bezug auf Sprachbewusstheit bei Gundsckulkindern, die eine oder mehr Sprachen beherrschen. Aus den geschilderten Desiderata der Sprachbewusstheitsforschung wurden daher zwei zentrale Forschungsfragen abgeleitet: (1) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Sprachkompetenzen, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und Sprachbewusstheit? und (2) Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit? Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Querschnittsdesign mit zwei Messzeitpunkten gewählt. Dabei werden anhand einer aussagekräftigen Stichprobe (N=400) metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Indikator für Sprachbewusstheit erfasst, um deren Zusammenhang mit den Sprachkompetenzen (sowohl Erst- als auch Zweitsprache) und kognitiven Grundfähigkeiten der untersuchten Grundschüler/innen im Übergang von Schulstufe 3 zu Schulstufe 4 zu untersuchen. Um eine Interpretation der ermittelten Zusammenhänge zu ermöglichen, werden folgende weitere Variablen kontrolliert: Alter der Kinder, Erst- und Zweitsprachen, Fremdsprachenerfahrungen, Kontaktzeit mit der deutschen Sprache und Kindergartenbesuch.

Im ersten Messzeitpunkt (MZP1) wurden die Sprachkompetenzen im Deutschen (und im Fall der Kinder mit türkischem bzw. russischem Sprachhintergrund auch in der Erstsprache) mithilfe der profilanalytischen Methode *Tulpenbeet* (vgl. Reich, Roth & Gantefort 2008) in einer modifizierten Form ermittelt. Die von den Drittklässler/innen getätigten Erzählungen zu einer Bildergeschichte wurden auf Tonträger aufgenommen und für die nachträgliche Auswertung nach einem standardisierten Verfahren aufbereitet. Erfasst wurden dabei die sprachlichen Fertigkeiten in den Bereichen Erzählfähigkeit, Lexik, Morphologie, Syntax und Textkohärenz (vgl. Akbulut et al. 2015; Bien, Akbulut & Wildemann i.V.) Zusätzlich wurden die weiter oben genannten personenbezogenen Daten mithilfe eines im Projekt konstruierten Fragebogens gesammelt. Die Erfassung der Grundintelligenz erfolgte anhand des *Culture Fair Test* (CFT-20R) (vgl. Weiß 1010).

Die Stichprobe setzt sich zum ersten Messzeitpunkt aus 223 primär deutschsprachigen und 277 (N= 500) mehrsprachigen Drittklässler/innen zusammen. Als Kriterium zur Feststellung der Mehrsprachigkeit wurde die Sprachverwendung innerhalb der kindlichen Umgebung (Familie und Peers), die von den Kindern genannt wurden, herangezogen (siehe Tab. 1). Aufgrund des Alters der Kinder wurde die Methode der Einzelbefragung gewählt; so konnten etwaige Schwierigkeiten, die bei selbständiger Bearbeitung der Fragebögen seitens der Kinder auftreten können, vermieden werden. Dennoch sei darauf verwiesen, dass es sich hierbei um subjektive Einschätzungen handelt. Da keine komplexeren Konstrukte wie der soziokulturelle oder sozioökonomische Hintergrund erhoben wurden, erwies sich die direkte Befragung der Kinder als zielführend. Als mehrsprachig wurde ein Kind eingestuft, wenn von ihm mindestens eine andere als die deutsche Familiensprache genannt wurde. Als „andere Familiensprachen“, also Sprachen, die innerhalb der Familie und dem unmittelbaren Lebensumfeld des Kindes realisiert werden, wurden insgesamt mehr als dreißig Sprachen von den Kindern aufgeführt, zum Teil auch mehrere Familiensprachen. 70,8 % der zwei- und mehrsprachigen Kinder gaben an, auch das Deutsche im familiären Umfeld zu sprechen. 89,5 % sind in Deutschland geboren und 93,1 % haben in Deutschland einen Kindergarten besucht. Gleichzeitig sind bei 9 % der mehrsprachigen Kinder beide Elternteile in Deutschland geboren. Bei 24,2 % ist ein Elternteil in Deutschland geboren, 55,6 % der Kinder gaben an, dass beide Eltern im Ausland geboren sind. Was die Sprachverwendung mit den Peers betrifft, zeigt sich eine ausgeprägte Dominanz des Deutschen. 99,3 % der Kinder sprechen innerhalb des Freundeskreises Deutsch und lediglich 24,6 % eine andere Sprache. Dieses Ergebnis entspricht in etwa der SPREEG-Studie, die bereits 2003/2004 zu ähnlichen Resultaten bei der Befragung von Grundschulkindern kam (vgl. Baur, Chlosta, Ostermann & Schroeder 2004; Chlosta, Ostermann & Schroeder 2003). Dabei zeigt sich das Türkische im Landauer Korpus noch am vitalsten. Es findet bei 43 % der deutsch-türkischen Kinder auch im Freundeskreis Verwendung. Die Werte für das Russische (16,7 %) und für die anderen Sprachen (17,4 %) belegen im Gegensatz dazu, dass der Begriff Familiensprache beim überwiegenden Teil der Stichprobe eher eng zu konstruieren ist, die Erstsprache wird hier vornehmlich innerhalb des engeren Familienkreises realisiert. Ein ähnliches Bild zeichnen die Daten, die den Besuch des Herkunftssprachenunterrichts betreffen: Während 63,3 % der deutsch-türkischen Kinder diesen besuchen, fällt die Quote bei den deutsch-russischen Kindern mit 26,6 % deutlich geringer aus, was ggf. auch am schulischen Angebot liegt. Bei den Kindern mit anderen Familiensprachen zeigt sich mit 33,3 % ein etwas höherer Wert.

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe nach Familiensprachen

Sprache	Häufigkeit	Prozent	Verteilung primär deutsch- und mehrsprachiger Schüler/innen
Deutsch	223	44,6	227 (55,4 %)
Türkisch	79	15,8	
Russisch	60	12,0	
Andere Sprachen	138	27,6	
Gesamtsumme	500	100,0	

Aufbauend auf der umfangreichen und aussagekräftigen Datenbasis aus dem ersten Messzeitpunkt wurden aus der Stichprobe nun 400 Schüler/innen – die nun die vierte Klasse besuchten – zufällig ausgewählt und zu Tandems (immer zwei Schüler/innen interagieren miteinander) zusammengestellt. Diese wurden nach Erstsprachen und Sprachkompetenzen variiert, um Aussagen über die Auswirkung der Faktoren Mehrsprachigkeit und Sprachkompetenzen auf die abhängige Variable Sprachbewusstheit treffen und empirisch überprüfen zu können. Das neu konzipierte und hier erprobte Elizitationsverfahren wird im Folgenden ausführlich dargestellt.

#### 4. Das Elizitationsverfahren M-SPRA

Das im Landauer Projekt entwickelte Verfahren M-SPRA (**Meta-SPRA**che) unterscheidet sich maßgeblich von anderen, durchaus üblichen Verfahren, wie beispielsweise standardisierten Testverfahren zur Überprüfung prozeduraler Sprachbewusstheit (vgl. u.a. Eichler 2007a), Beobachtungsverfahren zu Spontanäußerungen (siehe dazu u.a. Kutsch 1988; Stude 2013) oder testartigen Verfahren zu Grammatikalitätsurteilen (vgl. Bialystok 1986, 2009). Es ermöglicht ein relatives hohes Maß an Offenheit hinsichtlich der metasprachlichen Äußerungen der Schüler/innen, geht aber über eine Sprachreflexion, die auf die

Bereiche Semantik und Pragmatik beschränkt ist (vgl. dazu Kuyumcu 2007; Riegler 2006) hinaus, indem durch die induzierten Aufgaben ein breites linguistisches Spektrum in den Reflexionen ermöglicht wird. Der Ablauf des Verfahrens lässt sich dabei folgenderweise beschreiben: Zwei Kinder bilden ein Interaktionsteam (Tandem) und bedienen eine mehrsprachige Software („My First Stories“; Oldenbourg Verlag), die das Lesen und Hören einer kindgerechten Geschichte (Maddox der Magier) in fünf Sprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch, Russisch, Türkisch) ermöglicht und die Option bietet, jederzeit zwischen den Sprachen switchen zu können (siehe Abb. 1).



Abb. 1: Interface der Software „My First Stories“

Da Sprachbewusstheit als mentale Disposition nicht direkt messbar ist, müssen sprachbezogene Gedanken der Proband/innen expliziert werden, bevor sie analysiert werden können. Dafür eignet sich konkurrentes Probing, bei dem verbale Daten durch die Untersuchungsleitung so eliziert werden, dass die Proband/innen aufgefordert werden, ihre gedanklichen Assoziationen zu einem Phänomen oder einer Aufgabe zu verbalisieren (vgl. Woolley, Bowen & Bowen 2004). In Anlehnung an diese Erhebungsmethode wurden in der Landauer Studie sechs Reflexionsimpulse entwickelt, die die Proband/innen zu sprachvergleichenden Reflexionen anregen sollten. Entgegen anderen Verfahren zur Erfassung von Sprachbewusstheit wird sprachbezogenes Wissen auf diese Weise indirekt ermittelt. Ziel war es, den Kindern Freiraum zu geben, ihre sprachbezogenen Hypothesen und Beobachtungen, aber auch ihr vorhandenes Sprachwissen im Zuge der Bearbeitung einer möglichst offenen Aufgabestellung zu aktualisieren. In der nachfolgenden Tabelle sind die Reflexionsimpulse, die durch die jeweilige Untersuchungsleitung gegeben wurden, im Einzelnen dargestellt:

Tab. 2: Übersicht über die Impulse in den linguistischen Kategorien

Bezeichnung	Impuls/Aufgabe	linguistische Kategorie
Abracadabra	Erinnert ihr euch noch, was der Zauberer gesagt hat? Wie zaubert man eigentlich in verschiedenen Sprachen? Schaut doch mal nach und findet es heraus!  Wie heißt denn nun der Zauberspruch in verschiedenen Sprachen? Wenn ihr zaubern würdet, wie würdet ihr es tun?	lexikalisch

Großbuchstaben	Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?	morphologisch
Satzzeichen	Jetzt geht bitte auf die Seite 8 auf Spanisch. Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?	graphematisch
Streit	Was machen die Kinder da? (Streiten die miteinander?) Woran merkt man das? Was will denn Marnie von Maddox? Und was will er?	pragmatisch
Wörter zählen	Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische um. Sind es genauso viele? Warum nicht?	morphologisch, syntaktisch
Zaubern	Lest bitte den Satz vor. Jetzt schaltet mal ins Englische um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für „zaubern“? Könnt ihr das herausfinden?	lexikalisch

Für die Durchführung der Datenerhebung wurden die Untersuchungsleiter/innen geschult, die Interaktionen so zu gestalten, dass sich beide Kinder zu jedem Impuls äußern. Auf diese Weise wurde die Vergleichbarkeit der Ergebnisse gewährleistet. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass mit dem gewählten Elizitationsverfahren die Objektivität in der Durchführung gegeben ist. Nachweisbar ist, dass die Untersuchungsleitung keinen signifikanten Einfluss auf das Ergebnis ( $F=1,473$ ;  $p=.175$ ) hatte. Die Interaktionen dauerten im Durchschnitt jeweils 20 Minuten. Sie wurden videographiert und nachträglich mittels induktiver Kategorienbildung ausgewertet.

## 5. Zur Modellierung von Sprachbewusstheit

Wie bereits in der Einleitung geschildert, geht das Landauer Projekt davon aus, dass Sprachbewusstheit auf sprachlichem Können und Wissen beruht und u.a. mit kognitiven Kompetenzen zusammenhängt. In Anlehnung an Karmiloff-Smith (1992) wird außerdem angenommen, dass im Zuge der metasprachlichen Entwicklung sprachlich-kognitive Restrukturierungsprozesse stattfinden, die die Basis für den bewussten Zugriff auf Sprache(n) darstellen. Für die Sichtbarmachung von Sprachbewusstheit werden im Landauer Projekt metasprachliche Handlungen durch eine Untersuchungsleitung eliziert. Grundlage dafür bildet das bereits erwähnte Vierfeld-Modell von Bredel, die darin situationsgebundene von situationsentbundenen Sprachbetrachtungen sowie operative und deklarative Sprachhandlungen unterscheidet (siehe Tab. 3).

Tab. 3: Vierfeld-Modell nach Bredel (2007: 110)

	<b>situationsgebunden</b>	<b>situationsentbunden</b>
<b>operativ</b>	integriertes Prozesswissen	autonomes Prozesswissen
<b>deklarativ</b>	integriertes Analysewissen	autonomes Analysewissen

Da in der Studie metasprachliches Verhalten in erster Linie durch konkurrentes Probing durch eine dritte Person herbeigeführt wurde, ist der Anteil der spontanen Sprachthematizierungen entsprechend gering. Das heißt aber nicht, dass Grundschüler/innen keine spontanen metasprachlichen Handlungen realisieren. Anhand der gewonnenen Daten aus den metasprachlichen Interaktionen wurden induktiv Sprachbewusstseisdimensionen abgeleitet und in ein hierarchisches Sprachbewusstseismodell überführt. Dieses stellt im Sinne einer emergenten Sprachbewusstheit (siehe dazu Akbulut et al. 2015) ein Kontinuum von eher spontanen zu zunehmend analytischen metasprachlichen Äußerungen dar. Zu den auf diesem Kontinuum eher spontanen metasprachlichen Äußerungen werden Selbst- und Fremdkorrekturen („Nein, das spricht man <jo> aus“), sprachbezogene Urteile („Auf Türkisch weiß ich fast gar nichts, weil ich kein Türke bin.“) und sprachbezogene Beschreibungen („Da ist ja alles klein geschrieben.“) gezählt (siehe Abb. 2). Sie sind in der Regel in aktuelle Sprachhandlungskontexte eingebunden und beziehen sich daher unmittelbar auf sie. An der Schnittstelle von spontanen sprachbezogenen Beschreibungen und elizitierten Feststellungen wird deutlich, wie nahe diese beiden Dimensionen beieinander liegen. Dabei grenzen sich Feststellungen jedoch davon ab, dass sie im Sinne Bredels (2013) handlungsentlastet sind und sich daher nicht direkt auf die aktuelle Sprachsituation beziehen, sondern stärker davon losgelöst sind. In den Daten aus den metasprachlichen Interaktionen zwischen zwei Peers kann recht deutlich unterschieden werden, ob die Schüler/innen sich konkret auf das vorliegende Sprachmaterial, also die Texte beziehen und dabei ausschließlich das Wahrgenommene replizieren, was dann zu den spontanen sprachbezogenen Beschreibungen gezählt wird, oder ob sie davon abstrahieren und allgemeinsprachliche Äußerungen mit Begründungsabsicht (Feststellungen) formulieren, sprachliche Zusammenhänge darlegen (Erklärungen) oder in differenzierter Weise sprachliche Einzelheiten analysieren (Analyse). Somit lassen sich in unserem Modell (siehe Abb. 2) die deklarativen metasprachlichen Äußerungen in drei Dimensionen unterteilen, wobei Feststellungen die niedrigste und Analysen die höchste Form in der Hierarchie darstellen.

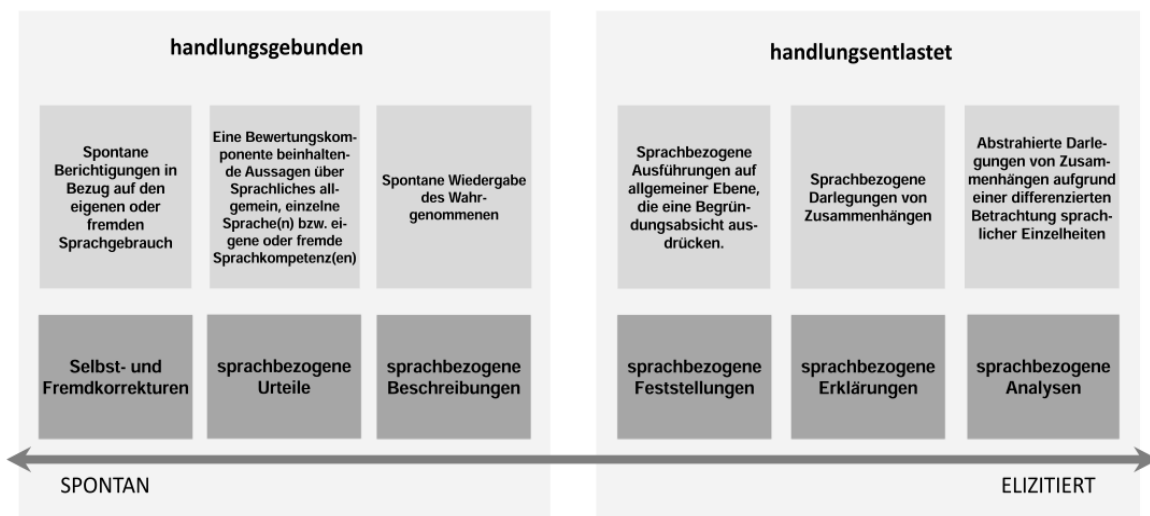


Abb. 2: Sprachbewusstseismodell

Am Beispiel des deutschsprachigen Ausgangssatzes „Maddox macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer“ (siehe Abb. 3), lassen sich die von den Kindern realisierten metasprachlichen Äußerungen und deren Einordnung in die drei Dimensionen – Feststellungen, Erklärungen und Analysen – erläutern.

Deutsch: Maddox macht sich auf den Weg zu seinem Lehrer.

Englisch: Maddox goes to his teacher's house.

Spanisch: Maddox va a casa de su profesor.

Russisch: Мэддокс идёт к своему учителю.

Türkisch: Maddox öğretmeninine evine gider.

Abb. 3: Darstellung eines Satzes in fünf Sprachen als Ausgang für Sprachvergleich

1. Feststellungen: Sprachbezogene Ausführungen auf allgemeiner Ebene, die eine Erklärungsabsicht ausdrücken.

Beispiel: „Ja, und da, und des is Englisch und des Deutsche, des ist halt verschieden. Wir sind in Deutschland drin und die sind in England.“

2. Erklärungen: Sprachbezogene Darlegungen von kausalen Zusammenhängen.

Beispiel: „Weil im Englischen, da sind eben die genau, übersetzt heißt das nicht das, was wir machen... die machen eigentlich keine richtigen Sätze auf Deutsch, sondern einfach nur englische Sätze, weil, wenn wir das jetzt übersetzen würden, wäre das nicht der Satz, der auf Deutsch.“

3. Analysen: Abstrahierte Darlegungen von kausalen Zusammenhängen aufgrund einer differenzierten Betrachtung sprachlicher Einzelheiten.

Beispiel: „Des ist nicht derselbe [Satz]. Nä, hm, die sagen hier, der rennt zu seinem Lehrer, aber hier bei Deutschen sagen... Ja, die haben's anders beschriftet. Auf Deutsch... dass er zu seinem Lehrer nur rennt.“

In dem im Projekt entwickelten Modell wird davon ausgegangen, dass Sprachbewusstheit keine feststehende, sondern vielmehr eine emergente Größe ist, die sich in Abhängigkeit zu anderen Faktoren wie Spracherfahrung und -kompetenzen und kognitiven Fähigkeiten und mit Sicherheit auch in Abhängigkeit von anderen Einflussfaktoren, wie Familie, Peers usw. entfaltet. Außerdem ereignen sich metasprachliche Äußerungen in Abhängigkeit zu den jeweiligen Sprachhandlungskontexten, in denen sich Sprecher/innen befinden (siehe dazu auch Budde 2012). Dies alles ist zu berücksichtigen, wenn Sprachbewusstheit im Grundschulalter untersucht und konzeptualisiert wird. Die Ergebnisse der Landauer Studie zeigen, dass bereits Grundschul Kinder zu metasprachlichen Äußerungen in der Lage sind, die nicht allein auf der Grundlage automatisierten Sprachkönnens oder prozeduraler bzw. operativer Sprachbewusstheit (siehe dazu Bredel 2013; Eichler 2007b) fußen, sondern abstrahierende, deklarative Formen beinhalten, die sich zudem in einem Sprachbewusstheitsmodell dimensionieren lassen.

## 6. Erste Ergebnisse

Der erste explorative Zugang zu den Videographien zeigt, dass es gelungen ist, ein breites Spektrum metasprachlicher Äußerungen zu elizitieren, sowohl in Bezug auf die Verteilung auf unterschiedliche linguistische Kategorien (Phonologie, Graphematik, Lexik, Morphologie, Syntax, Pragmatik) als auch mit Blick auf ihre Art und Entstehungskontexte. Spontan auftretenden Formen, wie z.B. Selbst- und Fremdkorrekturen und Spracherteilen, stehen deklarative metasprachliche Äußerungen gegenüber, die vor allem durch die Elizitation zustande gekommen sind. Da diese deklarativen metasprachlichen Äußerungen flächendeckend auftreten, normal verteilt sind (siehe Abb. 4) und sich qualitativ hinsichtlich ihres Elaboriertheitsgrades voneinander unterscheiden, wurden sie als Indikator und Quantifizierungsgrundlage für den Entwicklungsstand der Sprachbewusstheit bestimmt. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass die hier dargestellten Erkenntnisse vor dem Hintergrund der realisierten forschungsmethodischen Herangehensweise zu verstehen sind (siehe dazu auch Riegler 2006: 97).



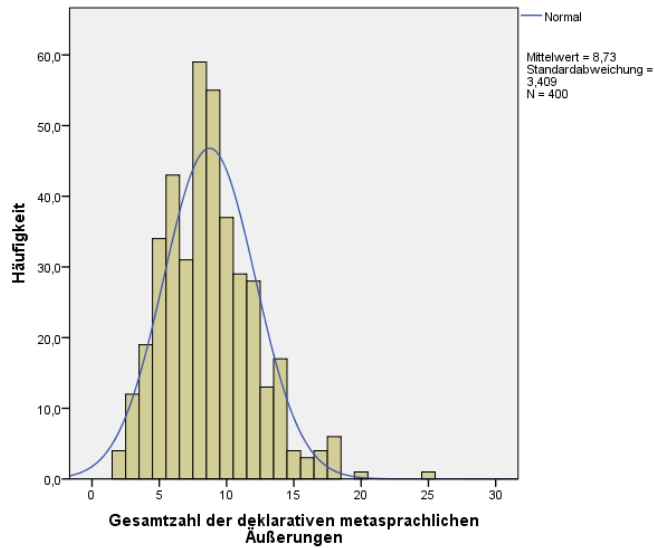


Abb. 4: Histogramm deklarativer metasprachlicher Äußerungen (N=400; M=8,73, SD=3,41)

Aus den metasprachlichen Daten der Gesamtstichprobe aus dem zweiten Messzeitpunkt (N=400) konnte schließlich eine hierarchische Struktur der deklarativen metasprachlichen Äußerungen abgeleitet werden, wobei Feststellungen die niedrigste und Analysen die höchste Form in dieser Hierarchie darstellen und die Erklärungen dazwischen anzusiedeln sind (siehe Abb. 5). Dabei wurde eine metasprachliche Äußerung nur dann als solche gewertet, wenn sie vom Kind selbsttätig realisiert wurde und mindestens zweimal vorkam. Insgesamt lassen sich vier Gruppen unterscheiden. Interessant ist, dass alle untersuchten Grundschul Kinder Erklärungen realisieren, während einige außerdem Feststellungen oder bereits Analysen vornehmen, ohne dass dies durch die Impulsgebung bereits induziert wurde, wobei eine Kombination aus Erklärungen, Feststellungen und Analysen sehr selten vorkommt und diese Gruppe (Gr. 4) daher eher zu vernachlässigen ist (siehe Abb. 6).

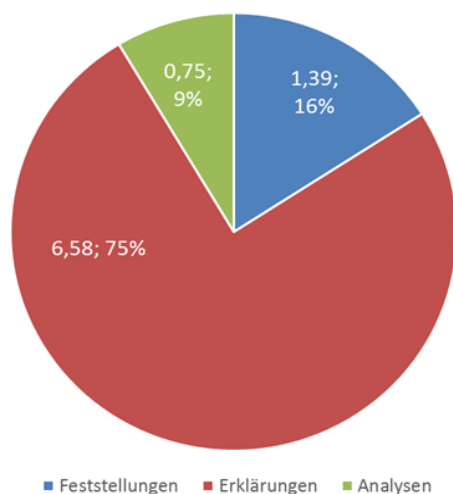


Abb. 5: Mittlerer Anteil der Feststellungen, Erklärungen und Analysen an der Gesamtzahl deklarativer metasprachlicher Äußerungen (N=400)

	Metasprachliche Äußerungen	Anzahl	Prozent
Gr. 1	erklären	196	49
Gr. 2	erklären + feststellen	138	34,5
Gr. 3	erklären + analysieren	56	14
Gr. 4	erklären + analysieren + feststellen	10	2,5
Gesamt		400	100

Abb. 6: Erklärungen (Gr. 1) und Kombinationen (Gr. 2, 3, 4)

Anhand dieser Kategorisierung werden die transkribierten Videoausschnitte ausgewertet. Dadurch können metasprachliche Verhaltensmuster anhand qualitativer (z.B. analysierende Kinder vs. nicht-analysierende Kinder) und quantitativer Kriterien (z.B. die Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen) rekonstruiert und quantifiziert werden. Die ermittelten Werte für die Sprachbewusstheit der Schüler/innen werden anschließend mit den zuvor erfassten Werten für die kognitiven Leistungen und die Sprachkompetenzen korreliert und für tiefergehende statistische Analysen herangezogen. Erste Auswertungen in diesem Bereich zeigen signifikante Korrelationen zwischen Sprachkompetenzen, kognitiven Leistungen und der Sprachbewusstheit (siehe Tab. 4).

Tab. 4: Korrelationen Sprachbewusstheit, Sprachkompetenz Deutsch und kognitive Grundfähigkeiten

Pearsons r (N=400)	Sprachkompetenz Deutsch	Kognitive Grundfähigkeiten
Sprachbewusstheit	.208**	.254**

Mehrsprachige Kinder erzielen zudem höhere Sprachbewusstheitswerte, wenn die Sprachkompetenz im Deutschen, die Grundintelligenz und das Alter kontrolliert werden ( $F=4,024$ ;  $p=.046$ ) (siehe Tab. 5). Für weitere Forschungsprojekte könnte zudem von besonderer Relevanz sein, dass die Gruppe der Kinder, die analytische Problemlösestrategien zeigen, signifikant höhere Ausgangswerte sowohl im sprachlichen als auch im kognitiven Bereich hat.

Tab. 5: Unterschiede in der Gesamtzahl der metasprachlichen Äußerungen bei Kontrolle von Grundintelligenz, Sprachkompetenz im Deutschen und Alter ( $F=4,024$ ;  $p=.046$ ).

Gruppenstatistik					
	einsprachig vs. mehrsprachig	H	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler Mittelwert
Feststellungen	einsprachig	176	1,27	1,159	,087
	mehrsprachig	224	1,48	1,445	,097
Erklärungen	einsprachig	176	6,66	2,898	,218
	mehrsprachig	224	6,54	2,498	,167
Analysen	einsprachig	176	,66	1,125	,085
	mehrsprachig	224	,82	1,251	,084
Gesamtzahl der metasprachlichen Äußerungen	einsprachig	176	8,60	3,245	,245
	mehrsprachig	224	8,84	3,536	,236

Mit Blick auf das im Landauer Projekt entwickelte Sprachbewusstheitsmodell ist von Interesse, in welchen Referenzbereichen die Viertklässler/innen metasprachliche Äußerungen im Rahmen des konkurrenten Probings realisieren und in welcher Weise der jeweilige Impuls hierfür maßgebend ist. Die Tabelle 6 zeigt, dass von den Kindern am häufigsten metasprachliche Äußerungen auf lexikalischer Ebene (847) getätigt werden, gefolgt von graphematischen (536) und morphologischen Äußerungen (498). Metasprachliche Äußerungen auf phonologischer Ebene (293) treten hingegen am seltensten auf. Dass zu einigen Impulsen auf bestimmten Ebenen keine metasprachlichen Äußerungen vollzogen werden (z.B. beim Impuls „Streit“ auf morphologischer und syntaktischer Ebene), ist methodisch begründbar. Deutlich wird auch, dass der Anteil metapragmatischer Äußerungen (355) sich primär aus zwei Impulsen speist. Insgesamt offenbaren die deklarativen metasprachlichen Äußerungen der Kinder, dass die gewählten Impulse mehrheitlich die antizipierten Sprachebenen elizitieren.

Tab. 6: Linguistische Referenzbereiche metasprachlicher Handlungen in mehrsprachigen Settings

<b>N=400</b>	<b>phono- logisch</b>	<b>graphe- matisch</b>	<b>lexi- kalisch</b>	<b>morpho- logisch</b>	<b>syn- taktisch</b>	<b>prag- matisch</b>	<b>Summe</b>
Abracadabra	49	57	301	4	5	96	<b>512</b>
Großbuchstaben	10	14	18	330	176	2	<b>550</b>
Satzzeichen	18	239	7	1	1	1	<b>267</b>
Streit	92	10	45	0	0	256	<b>403</b>
Wörter zählen	32	132	201	133	41	0	<b>539</b>
Zaubern	92	84	275	30	131	0	<b>612</b>
<b>Summe</b>	<b>293</b>	<b>536</b>	<b>847</b>	<b>498</b>	<b>354</b>	<b>355</b>	<b>2883</b>

Die hier erzielten Leistungen der Viertklässler/innen belegen, dass diese in strukturierten, aufgabenorientierten Kontexten, die zugleich eine gewisse Offenheit bezüglich der Sprachreflexion beinhalten, in der Lage sind, metasprachliche Handlungen in der gesamten linguistischen Breite zu realisieren. Die Daten geben zudem Auskunft darüber, was Kinder zu leisten vermögen, wenn sie (im Unterricht) gezielt zum Nachdenken über Sprache animiert werden, denn anders als die Spontandaten der Freiburger Forschergruppe, in denen von mehrsprachigen Lerner/innen vorwiegend semantische und phonologische Aspekte realisiert wurden (vgl. Oomen-Welke 2004; Oomen-Welke & Peña Schumacher 2005), sind in den Landauer Daten sechs linguistische Referenzbereiche nachweisbar. Auch Kutschs Vermutung, dass Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern vorwiegend im Kontext des sprachpraktischen Handelns und somit als prozedurales Wissen zum Ausdruck kommt (vgl. Kutsch 1988: 12-13,

238), kann so nicht aufrecht erhalten werden, wenn man die Spontandaten und die hier elizitierten Daten in Abhängigkeit zum forschungsmethodologischen Vorgehen betrachtet. Offensichtlich verfügen bereits Kinder im Grundschulalter über deklaratives metasprachliches Wissen, welches sie in strukturierten Sprachreflexionen abrufen und explizieren können.

## 7. Fazit und Ausblick

Die im Projekt entwickelte Methode ist für die Elizitation metasprachlicher Handlungen und damit die Sichtbarmachung von Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern geeignet. Es konnten metasprachliche Reflexionen in allen linguistischen Kategorien eliziert werden. Dabei wird eine Bandbreite an metasprachlichen Äußerungen sichtbar, die sich in ihrer Komplexität und ihrer Differenziertheit unterscheiden. Hier besteht noch die Notwendigkeit, die metasprachlichen Äußerungen im Hinblick auf ihre Qualität sowie die sprachlichen Referenzebene vertiefter zu analysieren – so beispielsweise die Dimension „Erklärungen“, die von allen Kindern realisiert wurde und die eine große Vielfalt an metasprachlichen Äußerungen beinhaltet.

Die Anzahl unterschiedlicher Sprachreflexionen kann als ein Indikator für verschiedene Sprachbewusstheitszustände angesehen werden. Analysierende Kinder haben in allen Kategorien die höchsten Werte (Grundintelligenz, Sprachkompetenz im Deutschen als dominante Sprache, Erklärungen). Dabei erzielten mehrsprachige Kinder bei Kontrolle von Grundintelligenz, Sprachkompetenz und Alter eine höhere Gesamtzahl metasprachlicher Äußerungen. Auch dies liegt mit Sicherheit u.a. an der Art der Erhebung, denn schließlich hatten Mehrsprachige durch die Aufgabenstellungen bedingt die Gelegenheit, auf ihr mehrsprachiges Repertoire zurückzugreifen. Dass Mehrsprachigkeit allein aber kein ausreichender Indikator für Sprachbewusstheit ist, zeigen diejenigen Kinder, die primär deutschsprachig aufwachsen, jedoch über hohe sprachliche und kognitive Kompetenzen verfügen. Sie erzielten ebenfalls hohe Sprachbewusstheitswerte. Insgesamt gibt es signifikante Korrelationen zwischen Sprachbewusstheit und den Einflussfaktoren Grundintelligenz und Sprachkompetenz. Zwar sind die zwischen Sprachbewusstheit einerseits und Sprachkompetenzen und kognitiven Grundfähigkeiten andererseits gefundenen Korrelationen schwach, die Ergebnisse decken sich jedoch weitgehend mit denen von DESI 2008 (vgl. Jude 2008), in deren Rahmen anhand einer Stichprobe von N=9772 und einem standardisierten Verfahren zur Erfassung von Sprachbewusstheit ebenfalls schwache Korrelationen zwischen denselben Variablen gemessen wurden. Man kann daher vermuten, dass die Korrelation zwischen Sprachbewusstheit und Sprachkompetenzen allgemein eher schwach ist, unabhängig davon, ob diese mittels eines standardisierten Tests oder eines offeneren Elizitationsverfahrens, wie hier vorgestellt, erhoben wurden. Scheinbar sind vielmehr weitere Variablen für (mehrsprachige) Sprachbewusstheit evident. Für die empirische Forschung und die Didaktisierung im Sinne eines sprachbewusstheitsförderlichen Unterrichts ist jedoch relevant, dass mittels eines solchen Elizitationsverfahrens bereits Grundschüler/innen losgelöst von einer unmittelbaren Sprachhandlungssituation zu metasprachlichen Handlungen fähig sind. Für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ böte sich somit eine konkrete Unterrichtsmethode, in der die Lerner/innen dazu angeregt werden, Sprache und Sprachen zum Gegenstand ihres Denkens und Sprechens zu machen und auf diese Weise Sprachbewusstheit weiter auszubilden und für andere Sprachzusammenhänge, im Sinne eines kompetenzübergreifenden Agierens, zu nutzen.

## Literaturverzeichnis

- Akbulut, Muhammed; Bien, Lena; Reich, Hans H. & Wildemann, Anja (2015), Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings – ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter. *ide* 4. Innsbruck: Studienverlag, 119-128.
- Andresen, Helga (1985), *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andresen, Helga & Funke, Reinhold (2003), Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut & Siebert-Ott, Gesa M. (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. Paderborn: Schöningh, 438-451.
- Auer, Peter (1998), *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and identity*. Routledge: London.
- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten & Schroeder, Christoph (2004), “Was spricht ihr vornehmlich zu Hause?” In: *Essener Unikate* 24, 30-24 [Online unter [https://www.uni-due.de/unikate/ressourcen/grafiken/PDFs/EU\\_24/24\\_baur.pdf](https://www.uni-due.de/unikate/ressourcen/grafiken/PDFs/EU_24/24_baur.pdf). 22.05.2016].
- Bialystok, Ellen (1986), Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development* 57: 2, 498-510.
- Bialystok, Ellen (1987), Words as things: Development of word Concept by Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 2, 133-140.

- Bialystok, Ellen (2006), Bilingualism at school: Effect on the acquisition of literacy. In: McCardle, Peggy & Hoff, Erika (Hrsg.), *Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters, 107-124.
- Bialystok, Ellen (2009), Effects of bilingualism on cognitive and linguistic performance across the lifespan. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 53-67.
- Bien, Lena; Akbulut, Muhammed & Wildemann, Anja (i.V.), Mündliche Sprachkompetenzen von Lernenden des Deutschen als Zweitsprache in Schulstufe 3. *Zielsprache Deutsch*.
- Bredel, Ursula (2013), *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn; München: Schöningh.
- Budde, Monika (2012), *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: University Press [Online unter <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf>. 23.03.2016].
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten & Schroeder, Christoph (2003), Die “Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). *ELiSe Essener Linguistische Skripte – elektronisch* 3: 1, 43-139 [Online unter [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_1\\_2003\\_spreeg.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf). 22.05.2016].
- Clark, Eve V. (1978), Awareness of Language: Some evidence from what children say and do. In: Sinclair, Anne; Jarvella, Robert J. & Levelt, Willem J. M. (Hrsg.), *The Child’s Conception of Language*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 17-43.
- Eichler, Wolfgang (2007a), Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik, 147-157.
- Eichler, Wolfgang (2007b), Sprachbewusstheit bei DESI. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 124-133.
- Fehling, Sabine (2005), *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- García, Ofelia (2009), *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gombert, Jean Émile (1992), *Metalinguistic Development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Gornik, Hildegard (1989), Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse – ein Überblick. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 40, 39-57.
- Gornik, Hildegard (2010), Über Sprache reflektieren: Sprachthematisierung und Sprachbewusstheit. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 232-249.
- Grosjean, Francois (2001), The bilingual’s language modes. In: Nicol, Janet L. (Hrsg.), *One Mind, two Languages: The Bilingual Language Processing*. Blackwell: Oxford, 1-25.
- Guerra, Lastenia A. & Müller, Natascha (2009), Code-Switching bei bilingualen Kindern. In: Röhner, Charlotte; Henrichwark, Claudia & Hopf, Michaela (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, 103-107.
- Hakes, David T. (1980), *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer.
- Hattie, John A.; Biggs, John & Purdie, Nola (1996), Effects of learning skills Interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 66, 99-136.
- Hornberger, Nancy H. & Link, Holly (2012), Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15: 3, 261-278.
- Jäkel, Olaf (2008), Die Vielfalt früher Sprachbewusstheit: Evidenz aus zwei Spracherwerbskorpora. In: Funke, Reinhold (Hrsg.), *Denken über Sprachen. Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg University Press, 75-91.
- James, Carl & Garrett, Peter (1992), *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman.
- Jessner, Ulrike (2007), Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In: Cenoz, Jasone & Hornberger, Nancy H. (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language. Wiesbaden: Springer, 1-13.

- Jude, Nina (2008), *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Frankfurt am Main: Dissertation [Online unter <http://d-nb.info/995928428/34>. 28.06.2016].
- Karmiloff-Smith, Annette (1986), From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition* 23, 95-147.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992), *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Massachusetts: MIT Press.
- Kutsch, Stefan (1988), *Kinder über Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kuyumcu, Reyhan (2007), Metasprachliche Entwicklung zweisprachig aufwachsender türkischer Kinder im Vorschulalter. In: Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 79-94.
- Krafft, Andreas (2014), *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Luchtenberg, Sigrid (2010), Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. 2., korr. und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 107-117.
- Lütke, Beate (2011), *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Oomen-Welke, Ingelore (2004), L'univers des langues: Ce que pensent les enfants et les adolescents en Europe /The world of languages: what children and adolescents in Europe think. In: Candelier, Michel; Andrade, Ana Isabel; Bernaus, Mercè; Kervran, Martine; Martins, Filomena; Murkowska, Anna; Noguero, Artur; Oomen-Welke, Ingelore; Perregaux, Christiane; Saudan, Victor & Zielinska, Janina (Hrsg.), *Janua Linguarum – La porte des langues/The gateway to languages*. Graz: CELV/ECML, 183-195/175-187.
- Oomen-Welke, Ingelore (2008), Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. 2., korr. und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 373-384.
- Oomen-Welke, Ingelore (2009), Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg i. Brsg.: Fillibach, 17-41.
- Oomen-Welke, Ingelore & Peña Schumacher, Tomas (2005), Sprachen lernen – Biografische Rekonstruktionen zweisprachiger Schulkinder. In: Hinnenkamp, Volker & Meng, Katharina (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen – Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Studien zur deutschen Sprache 32. Tübingen: Günter Narr Verlag, 289-323.
- Ossner, Jakob (2007), Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 134-147.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Gantefort, Christoph (2008), Der Sturz ins Tulpenbeet – Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut & Leiblein, Birgit (Hrsg.), *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG*. Münster: Waxmann, 209-237.
- Riegler, Susanne (2006), *Mit Kindern über Sprache nachdenken: Eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule*. Freiburg i.B.: Fillibach.
- Schöler, Hermann (1987), Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.V. (Hrsg.), *Spracherwerb und Sprachstörungen*. Hamburg: Wartenberg, 339-359.
- Stude, Juliane (2013), *Kinder sprechen über Sprache – Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Svalberg, Agneta M.-L. (2012), Peer interaction, cognitive conflict, and anxiety on a Grammar Awareness course for language teachers. *Language Awareness* 21: 1-2, 137-155.
- Tragant, Elsa & Victori, Mia (2012), Language learning strategies, course grades and age in EFL secondary school learners. *Language Awareness*, 21: 3, 293-308.
- Tracy, Rosemarie (2009), Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag, 163-196.
- Videsott, Gerda (2011), *Mehrsprachigkeit aus neurolinguistischer Sicht. Eine empirische Untersuchung zur Sprachverarbeitung viersprachiger Probanden*. Stuttgart: ibidem.

- Waller, Manfred (1986), *Metasprachliche Entwicklung: Forschungsstand, Schwerpunkte, Desiderata und Perspektiven der empirischen Forschung*. Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg. Diskussionspapier N. 47. Heidelberg.
- Waller, Manfred (1988), Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20: 4, 297-321.
- Weiß, Rudolf H. (2006), *CFT 20-R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Weskamp, Ralf (2007), *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb*. Braunschweig: Schroedel Diesterweg.
- Weth, Constanze (2008), Sprachwissen mehrsprachiger Grundschul Kinder zweier Minderheiten in Frankreich und dessen Nutzung im Unterricht. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 257-276.
- Wildemann, Anja (2010), „Eigentlich spreche ich nur Kurdisch und Deutsch“. Sprachinteresse und Sprachenselbstbewusstsein mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In: Merklinger, Daniela & Jantzen, Christoph (Hrsg.), *Lesen und Schreiben: Lernerperspektiven und Könnenserfahrungen*. Freiburg i. B.: Fillibach, 215-232.
- Wildemann, Anja (2013), Sprache(n) thematisieren – Sprachbewusstheit fördern. In: Gailberger, Stefan & Wietzke, Frauke (Hrsg.), *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, 321-338.
- Woolley, Michael E.; Bowen, Gary L. & Bowen, Natasha K. (2004), Cognitive pretesting and the developmental validity of child self-report instruments: Theorie and applications. *Research on Social Work Practice* 14: 3, 191-200.

## Anmerkungen

---

<sup>1</sup> Langtitel: „Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht“ (Projektleitung: Prof. Dr. Anja Wildemann, Laufzeit 2013-2016, gefördert vom BMBF).