

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	I
Abkürzungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung.....	4
2 Forschungsstand.....	7
2.1 Geschichtsdidaktische Forschung.....	7
2.2 Forschung zu Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz.....	14
3 Theoretischer Hintergrund und grundlegende Begriffserklärung.....	23
3.1 Geschichtsunterrichtsspezifische Kompetenzen.....	23
3.2 Die Relevanz von Sprache.....	27
3.3 Mehrsprachigkeit.....	30
3.4 Mehrsprachigkeit im Fachunterricht.....	33
4 Methodisches Vorgehen.....	35
4.1 Fragestellung.....	35
4.2 Sampling.....	36
4.3 Datengenerierung.....	36
4.4 Datenaufbereitung und Analyse mit qualitativer Inhaltsanalyse.....	39
4.4.1 Kategoriensysteme.....	41
4.4.1.1 Schriftsprachliche Kategorien.....	42
4.4.1.2 Narrative Kategorien.....	46
4.4.2 Kodierleitfäden.....	48
4.4.2.1 Kodierleitfäden zu den schriftsprachlichen Kategorien.....	49
4.4.2.2 Kodierleitfäden zu den narrativen Kategorien.....	52
5 Auswertung, Analyse und Interpretation der Ergebnisse.....	56
5.1 Auswertung der SuS-Texte.....	56
5.2 Auswertung der Fragebögen.....	58
5.3 Lernprogression ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler.....	62
5.3.1 Schriftsprachliche Kompetenz der einsprachigen SuS.....	62
5.3.2 Narrative Kompetenzen der einsprachigen SuS.....	65

5.3.3	Schriftsprachliche Kompetenzen der mehrsprachigen SuS	68
5.3.4	Narrative Kompetenzen der mehrsprachigen SuS	71
5.3.5	Zusammenfassung.....	73
5.4	Lernprogression der starken ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler	74
5.4.1	Sprachliche Kompetenzen der starken ein- und mehrsprachigen SuS....	74
5.4.2	Narrative Kompetenzen der starken ein- und mehrsprachigen SuS	76
5.4.3	Zusammenfassung.....	80
5.5	Lernprogression der schwachen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler	80
5.5.1	Sprachliche Kompetenzen der schwachen ein- und mehrsprachigen SuS	80
5.5.2	Narrative Kompetenzen der schwachen ein- und mehrsprachigen SuS	84
5.5.3	Zusammenfassung.....	86
5.6	Korrelation der Kompetenzen	87
6	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	89
7	Fazit und Ausblick	93
	Literaturverzeichnis	96
	Anhang.....	104
	Anhang 1: Vorlage Elternbrief	104
	Anhang 2: Vorlage Bilderreihe	106
	Anhang 3: Vorlage Fragebogen.....	107
	Anhang 4: Nachträglich überbreiteter Fragebogen.....	109
	Eigenständigkeitserklärung.....	112

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck	63
Abb. 2: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Wortschatz.....	64
Abb. 3: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion.....	64
Abb. 4: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit	65
Abb. 5: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe	65
Abb. 6: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe	66
Abb. 7: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz	67
Abb. 8: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen	67
Abb. 9: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck	68
Abb. 10: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Wortschatz	69
Abb. 11: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion.....	69
Abb. 12: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit	70
Abb. 13: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe	71
Abb. 14: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe	71
Abb. 15: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz	72
Abb. 16: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen.....	73
Abb. 17: Diagramm, Starke einsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur.....	74
Abb. 18: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur	75
Abb. 19: Diagramm, Starke einsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit	75
Abb. 20: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit	76
Abb. 21: Diagramm, Starke einsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe.....	77
Abb. 22: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe	77

Abb. 23: Diagramm, Starke einsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz.....	78
Abb. 24: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz.....	78
Abb. 25: Diagramm, Starke einsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen	79
Abb. 26: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen	79
Abb. 27: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck	81
Abb. 28: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck	81
Abb. 29: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur.....	82
Abb. 30: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur ...	82
Abb. 31: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion.....	83
Abb. 32: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion.....	83
Abb. 33: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe...	84
Abb. 34: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe	84
Abb. 35: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen	85
Abb. 36: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen .	86
Abb. 37: Korrelationstabelle der gesamten Kompetenzen	89

Abkürzungsverzeichnis

BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DK	Deutschkompetenz
DK-G	Gesamteindruck (Flüssigkeit)
DK-GR	Grammatikalische Korrektheit
DK-OR	Orthographie und Interpunktion
DK-ST	Struktur
DK-WORT	Wortschatz
DSD	Deutsches Sprachdiplom
FörMig	Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- hintergrund
HK	Historische Kompetenz
HK-A	Zeitkompetenz A-Reihe
HK-B	Zeitkompetenz B-Reihe
HK-K	Kompositorische Kompetenz
HK-W	Wissen
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KMK	Kultusministerkonferenz
PISA	Programme for International Student Assessment
SuS	Schülerin und Schüler / Schülerinnen und Schüler

1 Einleitung

„In den Schulen herrscht (...), jetzt und künftig, Sprachvielfalt, und zwar noch bevor sie irgendeine Art von sprachlichem Bildungs- oder Erziehungsauftrag erfüllen können, denn sie werden von einem nennenswerten Anteil Zweisprachiger an ihrer Schülerschaft besucht.“¹

Dieses Zitat von Ingrid Gogolin aus dem Jahr 1994 hat nicht an Aktualität verloren, da wir noch mehr als damals in einer Gesellschaft leben, die von Einwanderung und sprachlicher Vielfalt geprägt ist und in der folglich „(...) sprachlich[e] Homogenität (...) ein[en] Mythos“² darstellt. Zurzeit und auch in Zukunft wird, nicht zuletzt durch eine ansteigende Zahl von Geflüchteten, die Schullandschaft an Sprachvielfalt gewinnen.³ In Anbetracht dieser aktuellen politischen Lage und der damit einhergehenden Debatten über die wachsende sprachliche und ethnische Diversität in Deutschland wird nicht nur das Thema Mehrsprachigkeit, sondern auch das Fördern eines Geschichtsbewusstseins sowie die Fähigkeit zum kritischen Denken eine immer größer werdende Rolle an deutschen Schulen einnehmen, um „Mythenbildung, Vorurteilen [und] Vorverurteilungen“⁴ entgegenzuwirken.

Im schulischen Umfeld zeigt sich die Mehrsprachigkeit vieler Schülerinnen und Schüler⁵ nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch in den Fächern, die auf den ersten Blick die mündliche und schriftsprachliche Kompetenz nicht explizit fördern oder in den Fokus des Unterrichtsgeschehens stellen. In solchen Fächern steht z.B. die Vermittlung von mathematischen oder historischen Inhalten im Vordergrund, wenngleich diese Vermittlung nie losgelöst von Sprache stattfinden kann. Prinzipiell soll das schulische Umfeld einen multilingualen Ort darstellen, welcher Sprachvielfalt und das Erlernen von Fremdsprachen fordert und fördert. Diesbezüglich sei jedoch

¹ Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a. 1994, S. 15.

² Ebd., S. 20.

³ Im Jahr 2015 lebten in Deutschland rund 17 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Für detailliertere Zahlen und weitere Informationen siehe: Statistisches Bundesamt: Migration & Integration. Wiesbaden 2016, <<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html>> [Stand: 10.12.2016].

⁴ Verband der Geschichtslehrer Deutschland (Hg.): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Studien des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Schwalbach/Ts. 2006, S. 11.

⁵ Im folgenden Text wird Schülerinnen und Schüler mit SuS abgekürzt. Diese Abkürzung gilt sowohl für den Singular als auch für den Plural.

kritisch angemerkt, dass den Sprachen von Einwanderungsminoritäten ein „gleichberechtigter Status [in der Schule] vorenthalten“⁶ bleibt. Dies zu ändern, sollte auf lange Sicht ein Ziel sein. Nicht nur in diesem Zusammenhang steht die deutsche Schullandschaft immer wieder in der Kritik. Seit dem PISA⁷-Schock aus dem Jahr 2000 und der IGLU⁸-Studie (2001⁹) stehen u.a. die Kompetenzen der SuS der Primarstufe und Sekundarstufe I im Fokus regelmäßiger Schulleistungstudien. Im Zentrum der Diskussion dieser Ergebnisse werden u.a. qualitätssteigernde Maßnahmen des Unterrichts oder frühe Maßnahmen der Sprachförderung gegen die „Bildungsrückstände“¹⁰ von SuS an deutschen Schulen durchgesetzt. Grund für diese Maßnahmen sind die festgestellten sprachlichen Defizite vieler SuS, die zum einen in einer geringen Lesekompetenz resultieren, sich zum anderen aber auch auf den „Kompetenzerwerb“¹¹ auf der sprachlichen Ebene in den natur- und geisteswissenschaftlichen Schulfächern auswirken.¹² Besonders durch die Ergebnisse der PISA-Studie wurde jedoch auch deutlich, dass das deutsche Schulsystem nicht ausreichend dazu im Stande ist, SuS mit Migrationshintergrund¹³ die nötigen Sprachkompetenzen in Deutsch zu vermitteln, um erfolgreich am deutschen Schulsystem teilnehmen zu können. Denn es zeigt sich, dass Defizite im sprachlichen Bereich, wie z.B. bei den Lesekompetenzen, auch zu Beeinträchtigungen in den vermeintlich sprachfernen Unterrichtsfächern, wie z.B. Mathematik und Geschichte führen, besonders auch, wenn im privaten Umfeld des Kindes eine andere Sprache als die Unterrichtssprache gesprochen wird.¹⁴

⁶ Gogolin: Der monolinguale Habitus, S. 26.

⁷ Programme for International Student Assessment

⁸ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

⁹ Für weitere Informationen zur IGLU Studie siehe: Bundesministerium für Bildung und Forschung: IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Berlin o.J., <<https://www.bmbf.de/de/iglu-internationale-grundschul-lese-untersuchung-82.html>> [Stand: 20.12.2016].

¹⁰ Reich, Hans H.: Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Anforderung an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn u.a. 2005, S. 121-169, S. 122.

¹¹ Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 376.

¹² Vgl.: Ebd., S. 375.

¹³ Für eine detaillierte Definition des Begriffs *Migrationshintergrund* siehe u.a. Ballis, Anja: Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7, Baltmannsweiler 2010, S. 10-15.

¹⁴ Vgl. und für weitere Informationen zu den Ergebnissen der PISA Studie im Zusammenhang mit Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit siehe Ballis: Schriftsprachliche Förderung von

PISA, IGLU und Gogolin haben gezeigt, dass es in der heutigen Schullandschaft und folglich in der Untersuchung von Lernprogression an deutschen Schulen unzureichend ist, den Aspekt der Sprache zu ignorieren oder isoliert von anderen Kompetenzen zu betrachten. Die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen steht im Geschichtsunterricht nicht im Vordergrund, dennoch scheint es interessant, diesen Aspekt im Zusammenhang mit der Lernprogression narrativer Kompetenzen zu untersuchen. Einen weiteren nennenswerten Aspekt nennt Gogolin in ihrer Dissertationsschrift. So stellt sie die Frage, „(...) wie die Schulen in dieser komplexen sprachlichen Situation, die die Schülerschaft in sie hineinträgt, angemessen bilden und erziehen können“¹⁵. Hierbei spielt das Lehrpersonal eine entscheidende Rolle, da der „schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit“¹⁶ von ihnen abhängt. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt zwar nicht darauf, wie die Lehrerschaft oder die Schule im Allgemeinen mit Mehrsprachigkeit umgeht, diese angemessen fördert oder in den fremdsprachenfernen Fächern integriert, dennoch soll diese Arbeit in einem Ausblick Implikationen für den Unterricht und für die Rolle der Lehrerschaft liefern. In der vorliegenden Abschlussarbeit soll der Fokus auch nicht auf dem historischen Wissen der Schülerschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt liegen. Untersucht werden soll die Lernprogression narrativer und schriftsprachlicher Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen SuS im Geschichtsunterricht einer 6. Klasse. Ziel der Untersuchung ist es, anhand von Texten, die von SuS verfasst wurden, Rückschlüsse auf den Lernzuwachs zu ziehen. Um zu Ergebnissen hinsichtlich einer Lernprogression narrativer Kompetenzen zu gelangen, erstellen die SuS zu Beginn, während und zum Ende bzw. nach einer Unterrichtseinheit im Fach Geschichte eine Narration zu einer Bilderreihe. Hierbei interessieren die angewendeten Erzählstrukturen der SuS und inwiefern ein Lernzuwachs vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt feststellbar ist. Wie bereits erwähnt, liegt ein weiteres Augenmerk auf den mehrsprachigen SuS, da diese aufgrund der mehrsprachigen Erwerbszenarien andere Voraussetzungen mitbringen als die einsprachig aufwachsenden SuS.¹⁷ Ein besonderes Augenmerk liegt hierbei auf der Rolle der Mehrsprachigkeit im Geschichtsunterricht und inwieweit sich

Jugendlichen mit Migrationshintergrund, S. 10-22.

¹⁵ Gogolin: Der monolinguale Habitus, S. 17.

¹⁶ Ebd., S. 24.

¹⁷ Für eine Übersicht zu den Besonderheiten des mehrsprachigen Erwerbs siehe Kauschke, Christina: Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze, Berlin u.a. 2012, S. 121-125.

Unterschiede in der Lernprogression von ein- und mehrsprachigen SuS finden.

Aus diesem Forschungsinteresse ergibt sich für die Arbeit folgende Gliederung: Nach der Vorstellung des Forschungsstandes hinsichtlich der geschichtsdidaktischen Forschung und der Thematik Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz im schulischen Kontext (2) folgt die Erläuterung des theoretischen Hintergrundes und der grundlegenden Begriffe (3). Im darauffolgenden Kapitel geht es um das methodische Vorgehen, die Fragestellung und das Untersuchungsdesign (4). Das Hauptaugenmerk liegt hierbei auf der qualitativen Inhaltsanalyse sowie der Vorstellung der Kodierleitfäden und des Fragebogens. Der Hauptteil der Arbeit beschäftigt sich mit der Analyse und der Interpretation der Ergebnisse, d.h. mit der Lernprogression in den narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen bei den ein- sowie mehrsprachigen SuS vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt (5). Diesem Kapitel folgt eine Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (6). Das Fazit und der Ausblick (7) resümieren die wichtigsten Erkenntnisse und die Anschlussfähigkeit der Arbeit für die weitere Forschung.

2 Forschungsstand

Das folgende Kapitel gliedert sich in die Darstellung des Forschungsstandes zur Geschichtsdidaktik sowie zur Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz. Aufgrund der Fülle an Untersuchungen zu den jeweiligen Bereichen kann diese Darstellung nicht vollständig erfolgen, sodass nur die wichtigsten Arbeiten Erwähnung finden.

2.1 Geschichtsdidaktische Forschung

Erwähnenswerte Vertreter auf dem Gebiet der geschichtsdidaktischen Forschung im Hinblick auf den aktuellen Geschichtsunterricht und narrative Kompetenzen sind Michele Barricelli, Peter Gautschi, Hans-Jürgen Pandel, Jörn Rüsen und Jörg van Norden. Darüber hinaus sollen Forschungsergebnisse von Sebastian Barsch und Simone Rauthe vorgestellt werden. Es sei in diesem Kontext angemerkt, dass in der Geschichtsdidaktik zwar schon umfangreich empirisch geforscht wird, aber sich dennoch „kein ausgeprägtes empirisches Profil der Disziplin“¹⁸ entwickeln konnte. Dies kann zum einen daran liegen, dass es an „Aufgeschlossenheit gegenüber

¹⁸ Rauthe, Simone: Historisch-Narrative Kompetenz. Ein qualitatives Experiment im darstellungsorientierten Geschichtsunterricht (Reihe Geschichtsdidaktik, Bd. 5), Herbolzheim 2014, S. 14.

(vielfältigen) empirischen Forschungsmethoden¹⁹ mangelt, und zum anderen der Tatsache geschuldet sein, dass es sehr aufwendig ist, Unterrichtsforschung zu betreiben. Auch zeigt sich, dass die Relation zu anderen Fachrichtungen und Ländern hinsichtlich empirischer Forschung zu diesem Thema unausgeglichen ist.²⁰ Ferner ist die „Wirkung des Geschichtsunterrichts auf den Erwerb der Kompetenzen historischen Denkens (...)“²¹ noch nicht hinreichend erforscht.

Einen wichtigen Beitrag zur geschichtsdidaktischen Forschung liefert Michele Barricelli. Er zeigt auf, dass die narrative Kompetenz hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Geschichtsunterricht bereits umfangreich erforscht wurde, bemängelt aber gleichzeitig das Bestehen von Forschungslücken im Bereich der Umsetzung von narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht und von Forschungsmängeln hinsichtlich der Validität.²² Die vorliegende Arbeit versucht hingegen, die praktische Umsetzung von narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen in SuS-Texten im Geschichtsunterricht in das Forschungsinteresse zu rücken.

Das Forschungsteam um Peter Gautschi führte im Rahmen einer Forschungs Kooperation eine empirische Analyse durch, um die Qualität des Geschichtsunterrichts aus unterschiedlichen Perspektiven zu untersuchen. Anlass des umfangreichen Forschungsprojekts stellen der Wandel des Unterrichtsfachs Geschichte, seine neuen Inhalte und Themen dar. In diesem Kontext wurden die veränderte Lehrerrolle bzw. Lehrerhandlung, ein verändertes Lernverhältnis und Schüleraktivitäten näher untersucht.²³ Ferner ging es darum, einen aktuellen Überblick über die thematischen Inhalte des Geschichtsunterrichtes zu geben und die Schülerschaft, deren Unterrichtswahrnehmung, Interessen und Verständnis von Geschichte näher in das Blickfeld des Forschungsinteresses zu rücken. Datengrundlage stellten u.a. Videoaufnahmen dar, die in 41 Klassen im Schuljahr 2003/2004 und 2004/2005 entstanden sind.²⁴ Die Ergebnisse zeigen u.a., dass hauptsächlich das 20. Jahrhundert im Geschichtsunterricht thematisch aufgearbeitet wird und dass darüber hinaus der kritische Umgang mit Quellen bzw. die Arbeit mit

¹⁹ Ebd.

²⁰ Vgl.: Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen), Schwalbach 2005, S. 199/120.

²¹ Rauth: Historisch-Narrative Kompetenz, S. 16.

²² Vgl.: Barricelli: Schüler erzählen Geschichte, S. 134/135

²³ Vgl.: Gautschi, Peter u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 2007, S. 9/10.

²⁴ Vgl.: Ebd., S. 10/11.

Quellen vernachlässigt wird. Im Hinblick auf die Unterrichtswahrnehmung aus der Perspektive der Schülerschaft zeigen die Ergebnisse, dass prinzipiell eine positive Sichtweise vorliegt und die Qualität des Geschichtsunterrichts als positiv wahrgenommen wird.²⁵

Anhand dieses umfangreichen Forschungsprojekts kann aufgezeigt werden, wie komplex und aufwendig es ist, geschichtsdidaktische Forschung zu betreiben, da oftmals keine einheitliche Definition von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht besteht.²⁶

Als weiterer wichtiger Forscher der Geschichtsdidaktik darf Hans-Jürgen Pandel nicht unerwähnt bleiben. Pandel hat im Rahmen einer Untersuchung der Schreibfähigkeit von 800 SuS im Fach Geschichte verschiedene Dimensionen des Geschichtsbewusstseins von SuS entwickelt. Auch er greift in diesem Zusammenhang die narrative Kompetenz als wichtige zu vermittelnde Kompetenz im Geschichtsunterricht auf.²⁷ In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist Pandel besonders interessant, da er bereits zum Forschungsinstrument Bilderreihe bzw. zur Didaktik und zum Einsatz von Bilderreihen im Geschichtsunterricht gearbeitet hat.²⁸

Zur Entwicklung von verschiedenen Erzähltypologien (traditionales, exemplarisches, kritisches und genetisches Erzählen²⁹) im Geschichtsunterricht leistete Jörn Rösen einen wichtigen Beitrag, indem er die Erzähltypologien um die narrative Kompetenz ergänzte. Ferner hat Rösen zur Definierung von historischem Erzählen beigetragen, welches als relevante Fertigkeit für die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins und Zeitverständnisses der SuS verstanden wird.³⁰ Die Ausführungen und Definitionen Rösens werden an späterer Stelle dieser Arbeit bei der Vorstellung der Theorie sowie der Herleitung des Kategoriensystems und der Kodierleitfäden aufgegriffen.

Die Studie „Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?“ von Vanessa Neumann, Wanda Schürenberg und Jörg van Norden stellt in Anbetracht des

²⁵ Vgl.: Ebd., S. 12/13.

²⁶ Vgl.: Ebd., S. 30.

²⁷ Vgl.: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen & Rösen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewusstsein Empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7), Pfaffenweiler 1991, S. 1-23.

²⁸ Für weitere Informationen siehe Pandel, Hans-Jürgen: Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: Hans-Jürgen Pandel & Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen, 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2005, S. 387-404.

²⁹ Auf diese Erzähltypologien wird detaillierter in Kapitel 4.4.1 Kategoriensysteme eingegangen.

³⁰ Rösen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt am Main 1990, S. 157-159.

Untersuchungsgegenstands und der Thematik dieser Arbeit einen besonders relevanten Forschungsbeitrag dar, sodass sich an dessen Kodierleitfaden orientiert wird, um die narrativen Kompetenzen in den SuS-Texten zu analysieren. Auch bei dieser Studie wurden SuS zu drei verschiedenen Zeitpunkten darum gebeten, eine Bilderreihe zu verschriften, um anhand der Texte die Lernprogression der SuS darzustellen sowie in Rückbezug auf die Qualität der SuS-Texte Aussagen über die Qualität des Unterrichts zu treffen. Auch wurde bei dieser Untersuchung intensiver die Entwicklung der SuS mit unter-/überdurchschnittlich ausgeprägten Fertigkeiten in den Blick genommen.³¹ Letztlich kamen Neumann, Schürenberg und van Norden in ihrer Studie zu der Erkenntnis, dass sich auf den ersten Blick alle Kategorien positiv entwickeln, und folglich eine Lernprogression in den narrativen Kompetenzen sichtbar wird. Hinsichtlich der Bewertung von historischen Ereignissen lässt sich hingegen kaum eine Lernprogression erkennen, obwohl diese Fertigkeit, wie die Forschenden kritisch anmerken, im Kernlehrplan für Geschichte gefordert wird.³² Auch für die Fähigkeit, einen Gegenwartsbezug herzustellen, d.h. die Übertragung von historischen Ereignissen bzw. Entwicklungen auf gegenwärtige zu leisten, stellen die Forschenden erhebliche Defizite bei den SuS fest. Als Begründung für diese Ergebnisse nannten die Forschenden u.a. die „fehlende(...) Verankerung des Gegenwartsbezugs im Lehrplan (...)“³³. Den Unterschied zur vorliegenden Studie stellt u.a. die Größe des Korpus dar. Neumann, Schürenberg und van Norden untersuchten die Texte von 300 SuS. Außerdem wurde der Kodierleitfaden der vorliegenden Untersuchung um die Aspekte der Sprachkompetenz ergänzt. Somit stehen im Zentrum dieser Arbeit nicht nur die narrativen Kompetenzen, sondern auch die schriftsprachlichen Fertigkeiten der SuS. Da die Studie von Neumann, Schürenberg und van Norden zeigt, dass der Kodierleitfaden hinreichend erprobt wurde, und belegt werden konnte, dass dieser sich eignet, um die Lernprogression von SuS im Geschichtsunterricht angemessen widerzuspiegeln, wird dieser in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Im Zusammenhang mit dem Forschungsstand hinsichtlich der narrativen Kompetenz im Geschichtsunterricht dürfen die verschiedenen Arbeiten von Studierenden und Lehrenden der Universität Bielefeld zu fachdidaktischen Themen auf dem Online-

³¹ Vgl.: Neumann, Vanessa; Schürenberg, Wanda & van Norden, Jörg: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 149- 164.

³² Vgl.: Ebd., S. 157.

³³ Ebd., S. 158.

Portal „Geschichtskultur in der Region“³⁴ nicht unerwähnt bleiben. Die im Folgenden erwähnten empirischen Arbeiten von Studierenden wurden im Rahmen von Jörg van Nordens begleiteten Praxisstudien erstellt und entstanden nach der von Jörg van Norden durchgeführten Pilotstudie zum Thema „Geschichte ist Zeit“. In diesem Kontext entstanden empirische Untersuchungen von Wanda Schürenberg und Mareike Möllenkamp zur Lernprogression einer 6. Klasse zum Thema „Neolithische Revolution“.^{35 36} Eine weitere hier zu erwähnende Studie ist die vergleichende Arbeit von Stefanie Hohendorf, welche die Lernprogression einer 11. Klasse untersuchte und ihre Ergebnisse mit der Pilotstudie von van Norden verglich.³⁷ Weitere Untersuchungen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen fertigten Lea Mersch³⁸, Linda Bartsch³⁹, Sina Marie Büßelberg⁴⁰, Eva Bartkowiak⁴¹ und Kirsten Krüger⁴² an.

³⁴ Siehe: Universität Bielefeld: Geschichtskultur in der Region. Unterrichtsmaterial für Geschichts-, Projekt- und Sachunterricht, Bielefeld 2016, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>> [Stand: 22.12.2016].

³⁵ Vgl.: Schürenberg, Wanda: „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf>> [Stand: 22.12.2016].

³⁶ Vgl.: Möllenkamp, Mareike: Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf>> [Stand: 22.12.2016].

³⁷ Vgl.: Hohendorf, Stefanie: „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2014, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf> [Stand: 22.12.2016].

³⁸ Vgl.: Mersch, Lea: „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf> [Stand: 22.12.2016].

³⁹ Vgl.: Bartsch, Linda: Praktikumsbericht (Lernprogression). Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Praktikumsbericht_zur_Veroffentlichung-Frau-Bartsch.pdf> [Stand: 22.12.2016].

⁴⁰ Vgl.: Büßelberg, Sina Marie: Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Unterrichtseinheiten in vier sechsten Klassen des Gymnasiums zu den Themen „Das Römische Weltreich“ und „Römer und Germanen“, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/ion_narrativer_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht_Busselberg_van-NordenTeil1.pdf> [Stand: 22.12.2016].

⁴¹ Vgl.: Bartkowiak, Eva: Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse. Thema der Reihe: Französische Revolution, Bielefeld 2015, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf>> [Stand: 22.12.2016].

⁴² Vgl.: Krüger, Kirsten: Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische Studie zur Lernprogression in Klasse 7, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Kirsten_Kruger_-_Bachelorarbeit.pdf> [Stand: 22.12.2016].

Aktuelle Studien wurden u.a. von Heike Friedebold⁴³ und Tim Wagner⁴⁴ vorgelegt. Darüber hinaus existieren noch weitere Arbeiten, die sich mit der Thematik der Lernprogression befassen haben. Diese werden hier aber nicht näher erwähnt, da sie entweder mit einem anderen Testinstrument gearbeitet haben oder zu dem damaligen Erhebungszeitpunkt der Daten ein noch nicht vollständig verfasster Kodierleitfaden vorlag.

Sebastian Barschs Studie kann als eine exemplarische Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse als Methodik in der geschichtsdidaktischen Unterrichtsforschung betrachtet werden. Barsch untersuchte anhand leitfadengestützter Interviews mit SuS einer 7. Haupt- und Förderschulklasse deren Verständnis von Geschichte, Zeit und „historische[r] Imagination“⁴⁵.⁴⁶ Folgende zentrale Fragen standen im Fokus seiner Untersuchung: „Wie stellen sich Schüler dieser Untersuchungsgruppe einen historischen Zeitraum vor, mit dem sie sich bislang nicht im Unterricht befassen haben?“⁴⁷, „Welche Faktoren haben Einfluss auf Ko-Konstruktionen historischer Imagination in Gruppenkonstellationen?“⁴⁸. In der Studie wird die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse Schritt für Schritt detailliert beschrieben. So wird bspw. ein „exemplarisches Ablaufmodell“⁴⁹ dargelegt, welches von der Theorie und Fragestellung bis zur Herleitung der Kategorien und der Auswertung des Datenmaterials alle zentralen Punkte der qualitativen Inhaltsanalyse umfasst. Zusätzlich stellt Barsch die induktive sowie die deduktive Kategorienbildung vor.⁵⁰ Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich in einem weiteren Aufsatz Barschs nachlesen. In diesem heißt es, „dass sowohl Haupt- als auch Förderschülerinnen und -schüler zwar recht sicher zwischen Gegenwart und Vergangenheit unterscheiden

⁴³ Vgl.: Friedebold, Heike: „Rückblickend kann man sagen, dass...“. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2016, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Studienprojekt-Friedebold.pdf>> [Stand: 22.12.2016].

⁴⁴ Vgl.: Wagner, Tim: Analyse der Lernprogression einer 6. Klasse im Geschichtsunterricht. Bielefeld 2016, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Praktikumsbericht-Analyse-der-Lernprogression-einer-6.-Klasse-im-Geschichtsunterricht_Tim-Wagner.pdf> [Stand: 22.12.2016].

⁴⁵ Barsch, Sebastian: Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung, in: Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (Geschichtsunterricht Erforschen, Bd. 5), Schwalbach/Ts. 2016, 206-228, S. 220.

⁴⁶ Vgl.: Ebd.

⁴⁷ Ebd., S. 221.

⁴⁸ Ebd.

⁴⁹ Ebd., S. 220.

⁵⁰ Vgl.: Ebd., S. 220, 222/223.

können (...), [aber] für die Vergangenheit selbst (...) kaum konkrete Unterscheidungsmerkmale geäußert [wurden]⁵¹. Außerdem zeigten die Gruppendiskussionen, dass die meisten Untersuchungsteilnehmer*innen sich „Geschichte im Sinne eines Wandels vorstellen“⁵². Es wurde jedoch deutlich, dass das Verständnis von „Chronologie ein sehr subjektives ist“⁵³ und wenig mit der Auseinandersetzung mit „Daten bzw. Zeiträumen“⁵⁴ zu tun hat. Abschließend hebt Barsch im Hinblick auf den Geschichtsunterricht hervor, dass die vermittelten Unterrichtsinhalte in einen „losen, aber für [die SuS] in einen nachvollziehbaren Zusammenhang gebracht [wurden]“⁵⁵. Bezogen auf die Vorstellung der SuS von Alter bzw. Lebensjahren wurde deutlich, dass es den SuS möglich war, diese konkret und in Zeiträumen, anhand von Beispielen, wie z.B. Astrid Lindgren, zum Ausdruck zu bringen.⁵⁶ Diese Studie ist für die vorliegende Abschlussarbeit relevant, da ihr die qualitative Inhaltsanalyse als Untersuchungsinstrument zugrunde liegt und Barsch diese darüber hinaus detailliert und kritisch reflektiert vorstellt. Außerdem steht der Aspekt der Narration im Geschichtsunterricht, wie bei Barsch, auch im Fokus dieser Arbeit.

Simone Rauthe untersuchte mit Hilfe der Qualitativen Heuristik die historisch-narrativen Kompetenzen von SuS. Auch Rauthe nutzte, wie die vorliegende Arbeit, als Untersuchungsgegenstand von SuS angefertigte Texte. Insgesamt lagen 48 Darstellungen von 24 Probanden*innen vor.⁵⁷ Die Schreibimpulse stellten zwei Aufforderungen dar, erstens „Stellen Sie den Wandel im Zeitalter der Reformation dar!“⁵⁸, zweitens „Stellen Sie Revolutionen und Reformen in Frankreich und den deutschen Ländern im langen 19. Jahrhundert (seit 1789) dar!“⁵⁹. Bezüglich der Transkription der SuS-Texte zeigt sich zur vorliegenden Arbeit ein entscheidender Unterschied hinsichtlich des Umgangs mit dem Untersuchungsgegenstand

⁵¹ Barsch, Sebastian: Historische Imagination von Schülern mit „Lernbehinderungen“. Empirische Zugangsweisen und Ergebnisse einer Pilotierung, in: Hodel, Jan; Waldis, Monika & Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik (Beiträge zur Tagung Geschichtsdidaktik, Bd. 12), Bern 2013, S. 95-107, S. 101.

⁵² Ebd., S. 102.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Vgl.: Ebd., S.104.

⁵⁷ Vgl.: Rauthe: Historisch-Narrative Kompetenz, S. 12, 123.

⁵⁸ Ebd., S. 94.

⁵⁹ Ebd.

(Schreibprodukte der SuS). Zwar berichtet Rauthe von einer „originalgetreue[n] Wiedergabe“⁶⁰, hinsichtlich Orthografie und Grammatik wurden jedoch Texteingriffe vorgenommen, auch wenn es sich dabei um die vermeintliche Korrektur von offensichtlichen Fehlern handelt.⁶¹ Dieses Vorgehen erweckt den Eindruck einer Ergebnis- bzw. Darstellungsverfälschung und wurde aus diesem Grund bei dem hier verwendeten Datenmaterial nicht durchgeführt, da u.a. neben den narrativen Kompetenzen die schriftsprachlichen Kompetenzen im Fokus der Untersuchung liegen. Dennoch ist die Arbeit von Rauthe interessant, da sie unter der Berücksichtigung des Forschungsinteresses, „die Struktur der narrativen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler unter den Bedingungen des Geschichtsunterrichts zu ‚entdecken‘“⁶², zu den Ergebnissen kommt, dass es möglich war, das „Wissensgefüge der Lernenden“⁶³ im Unterricht zu aktivieren. Ferner war es den SuS möglich, „die erfragten geschichtswissenschaftlichen Konzepte (...) [als annehmbare „Veränderung“ zu übersetzen]“⁶⁴. Teilweise zeigte sich auch, dass die SuS dazu im Stande waren, eine „historische Perspektivübernahme“⁶⁵ vorzunehmen und wahre Aussagen über die Vergangenheit zu treffen“⁶⁶.

2.2 Forschung zu Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz

Aufgrund der Reaktion der Kultusministerkonferenz (KMK) auf die Ergebnisse der verschiedenen Schulleistungsstudien, zur Anhebung des Bildungsniveaus gezielte Sprachfördermaßnahmen für Kinder aus Zuwandererfamilien zu schaffen, gerieten die Themengebiete der Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz vermehrt in den Fokus der wissenschaftlichen Forschung.⁶⁷ In diesem Kapitel wird die Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz bezugnehmend auf die vorliegende Abschlussarbeit detaillierter vorgestellt.

Laut Inger Petersen lässt sich zum aktuellen Forschungsinteresse im Bereich

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Vgl.: Ebd.

⁶² Ebd., S. 27.

⁶³ Ebd., S. 135.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd., S. 136.

⁶⁶ Ebd., S. 137.

⁶⁷ Vgl.: Gruhn, Mirja & Haberzettl, Stefanie: Schreiben in der Sekundarstufe I. Benötigen Mehrsprachige einen gesonderten Förderunterricht?, in: Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, 1. Aufl., Stuttgart 2013, S. 121-132, S. 121/122.

Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) kritisch anmerken, dass die bisherigen Untersuchungen intensiver die Bereiche Elementar- und Primarstufen umfassen und Studien zum Sekundarbereich I in der Unterzahl sind. Hierbei lag der Forschungsschwerpunkt überwiegend auf Spracherwerbsprozessen und Fördermöglichkeiten.⁶⁸ Dies kann zum einen auf die Beschlüsse der KMK zurückgeführt werden, zum anderen auch daran liegen, dass SuS mit Migrationshintergrund an Gymnasien im Vergleich zu Haupt- und Realschulen unterrepräsentiert sind und daher weniger oft im Forschungsinteresse stehen.⁶⁹

Hinsichtlich der aktuelleren Forschung im Bereich der Schreibkompetenz bei Mehrsprachigkeit kann das Werk „Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit“ von Petersen herangezogen werden. Petersen rückt die Schreibkompetenz „mehrsprachige[r] OberstufenschülerInnen und Studierende[r]“⁷⁰ in den Fokus ihrer Untersuchung. Ihre zentralen Forschungsfragen lauten hierbei: „Verfügen mehrsprachige OberstufenschülerInnen und Studierende über eine geringer ausgeprägte syntaktische Schreibfähigkeit als ihre einsprachigen Altersgenossen?“ und „[u]nterscheiden sich die Erwerbsverläufe der einsprachigen von denen der mehrsprachigen SchreiberInnen?“⁷¹. Petersen fokussierte in der Hauptanalyse der Untersuchung die „syntaktische Schreibfähigkeit“, die „schriftliche Argumentationskompetenz“ sowie die „sprachliche Korrektheit“.⁷² In Bezug auf die zuvor vorgestellten Forschungsfragen kam sie zu dem Ergebnis, dass „keine systematischen Unterschiede zwischen den einsprachigen und den mehrsprachigen SchülerInnen und Studierenden fest[zustellen] [sind]“⁷³. Nur hinsichtlich des Altersunterschieds bei den zu untersuchenden Gruppen kommt es zu unterschiedlichen Ergebnissen⁷⁴, welche Petersen mit der Kontaktdauer zur Schriftsprache erklärt: „Die syntaktischen Schreibfähigkeiten und die schriftliche Argumentationskompetenz werden mit steigendem Schreibalter ausgebaut.“⁷⁵ Dabei gibt es bei dieser Entwicklung keinen Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigen SuS bzw.

⁶⁸ Vgl.: Petersen, Inge: Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. (DaZ-Forschung, Bd. 5), Berlin 2014, S. 4.

⁶⁹ Vgl.: Ebd.

⁷⁰ Ebd., S. 8.

⁷¹ Ebd., S. 9.

⁷² Ebd., S. 247.

⁷³ Ebd., S. 249.

⁷⁴ Vgl.: Ebd.

⁷⁵ Ebd.

Studierenden, beide Gruppen durchlaufen diese Entwicklung im gleichen Tempo.⁷⁶ Petersen zeigt allerdings auf, „dass sich für einige mehrsprachige SchülerInnen und Studierende ein verstärkter Förderbedarf im Bereich Lexik abzeichnet“⁷⁷. Auch wenn bei Petersen der Fokus auf einer anderen Probandengruppe liegt als bei der vorliegenden Abschlussarbeit, ist ihre Untersuchung von hoher Relevanz, da sie den bisherigen Forschungsstand kritisch beleuchtet und zentrale Aspekte aus den Bereichen Schreibkompetenz und Mehrsprachigkeit definiert und somit einen bedeutenden Beitrag zur Forschung in diesen Bereichen liefert. Des Weiteren stellt sowohl Petersens als auch der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit von den Probanden erstellte Texte (Zusammenfassungen und argumentative Texte) dar.⁷⁸

Eine weitere Studie von Petersen untersuchte, inwieweit sich die Schreibentwicklung ein- und mehrsprachiger SuS und Studierender voneinander unterscheidet. Dabei ging Petersen von der Hypothese aus, dass die Texte der mehrsprachigen Probanden syntaktisch weniger komplex seien als die der monolingualen SuS oder Studierenden. Sie untersuchte 191 argumentative Texte in Form von Leserbriefen und 179 Sachtextzusammenfassungen. Ihre Probanden*innen waren zum einen SuS der 11. und 13. Klasse sowie Studierende aus unterschiedlichen Semestern und Studiengängen. Am Ende ihrer Untersuchung kommt sie zu dem Ergebnis, dass die syntaktische Komplexität der Texte (Vorkommen komplexer Nominalphrasen) mit dem Alter steigt, aber es zu einer starken Streuung der Ergebnisse innerhalb der Gruppen kommt. Darüber hinaus folgert Petersen, dass sich die Produktion komplexer Nominalphrasen (mit Adjektiv- und Genitivattributen) der Ein- und Mehrsprachigen nicht voneinander unterscheidet. Somit konnte sie ihre zu Beginn aufgestellte Hypothese falsifizieren, da es zu keinen signifikanten Unterschieden zwischen den Probandengruppen kam.⁷⁹

Weitere Studien bzw. Forschungsarbeiten, die in diesem Kapitel vorgestellt werden, stammen von Bernt Ahrenholz et al., Heike Baake und Henriette Hoppe, Jim Cummins, Yüksel Ekinci und Habib Güneşli, Werner Knapp, Anne Siekmeyer sowie Mirja Gruhn und Stefanie Haberzettl.

⁷⁶ Vgl.: Ebd.

⁷⁷ Ebd., S. 250.

⁷⁸ Vgl.: Ebd., S. 9.

⁷⁹ Vgl.: Petersen, Inger: Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis, in: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, 1. Aufl., Stuttgart 2012, S. 201-232, S. 210/211, 221/222.

Bernt Ahrenholz et al. verfolgen in ihrer Untersuchung das Interesse, „ein genaueres Bild der Mehrsprachigkeit von Thüringer SchülerInnen zu gewinnen“⁸⁰. Ausschlaggebend dafür war, dass die Zahl an SuS mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen stetig steigt, jedoch die Zahl derjenigen, die erfolgreich am deutschen Schulsystem partizipieren, gering bleibt. Ziel ist, Ursachenforschung zu betreiben und Lösungswege aufzuzeigen. Anhand eines ausführlichen Fragebogens und einer umfangreichen Stichprobe (2389 gültig ausgefüllte Fragebögen) gelang es den Autoren, die Sprachsituation an den Schulen in Erfurt zu erfassen und folgende Ergebnisse zu erzielen: „(...) etwa 13% der Erfurter SchülerInnen [verfügen] über einen einfachen oder zweifachen Migrationshintergrund⁸¹ und 13.9% (Grundschule) bzw. 11.0% (weiterführende Schulen) der Befragten [wachsen] mehrsprachig auf (...)“⁸². Darüber hinaus ergab sich aus den Fragebögen, dass „eine große Vielschichtigkeit in Hinblick auf (Sprach-)Biographien“⁸³ und in Hinblick auf den Schulalltag besteht.⁸⁴ Dieser Studie gelingt es, einen detaillierten Einblick in die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft in Erfurt zu liefern und damit die in der Einleitung erwähnte Annahme, dass Mehrsprachigkeit zum deutschen Schulalltag gehört, zu bestätigen.

In der Untersuchung von Heike Baake und Henriette Hoppe standen die Einflüsse der Mehrsprachigkeit auf die Schreibprozesse im Fokus des Forschungsinteresses. Dabei untersuchten sie den „Umgang mit und Einsatz von Materialien im bilingualen Unterricht“⁸⁵. Die dazu erhobenen Daten entstammen aus dem Schuljahr 2013/14.⁸⁶ Aus dem Forschungsinteresse ergibt sich folgende Forschungsfrage: „[Setzen] mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sprachliche Kompetenzen, die aus der Mehrsprachigkeit resultieren, in narrativen Schriftproduktion ein (...)“⁸⁷. Im

⁸⁰ Ahrenholz, Bernt u.a.: Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS). Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Mehrsprachigkeit an Erfurter Schulen, in: Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, 1. Aufl., Stuttgart 2013, S. 43-58, S. 44.

⁸¹ Einfacher bzw. zweifacher Migrationshintergrund meint hier, dass entweder nur für ein oder für beide Elternteile ein anderes Geburtsland als Deutschland im Fragebogen genannt wird. Vgl.: Ahrenholz: Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen, S. 48.

⁸² Ebd., S. 54.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Vgl.: Ebd., S. 43/44.

⁸⁵ Baake, Heike & Hoppe, Henriette: Schreibphasen in der Narration- Mehrsprachigkeit genutzt?, in: Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit (DaZ-Forschung, Bd. 10), Berlin 2016, S. 55-83, S. 64.

⁸⁶ Vgl.: Ebd.

⁸⁷ Ebd., S. 60.

Vordergrund standen hierbei die Schreibphasen der SuS, in „denen [sich] die Einflüsse der Mehrsprachigkeit“⁸⁸ zeigen. Bei den Probanden handelte es sich um sechs SuS einer 4. Klasse einer deutsch-italienischen Grundschule (Europaschule). Mit Hilfe des förderdiagnostischen Instruments FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) wurden die Daten erhoben. Hierfür sollten die SuS eine Bildergeschichte in ihrer Erstsprache Italienisch sowie in ihrer Zweitsprache Deutsch verschriften. Anschließend erhielten die SuS die Möglichkeit, ihre Texte zu überarbeiten und zu verbessern. Um die Bearbeitungsprozesse der SuS besser nachvollziehen zu können, wurden zusätzlich zur Verschriftung der Bilderreihe Laut-Denken-Protokolle⁸⁹ herangezogen.⁹⁰ Nach einer detaillierten Analyse und Auswertung der Texte und der Laut-Denken-Protokolle kamen Baake und Hoppe zu dem Ergebnis, dass die Texte der SuS „zum Teil Gemeinsamkeiten aufweisen, die mit Kompetenzen aus der Erstsprache Italienisch oder mit der hohen Flexibilität dieser Schüler, sich in zwei Sprachen zu bewegen, erklärt werden können“⁹¹. Folglich hat die Erstsprache einen direkten Einfluss auf die Produktion von Texten in der Zweitsprache, doch zeigte sich nicht, dass die Texte „in der schwächeren Sprache Deutsch (...) weniger kompetent geschrieben worden seien“⁹². Es kann abschließend festgehalten werden, „dass mehrsprachige Schüler/-innen ihre mit der Mehrsprachigkeit verbundenen Erfahrungen (...) und ihr sprachliches Wissen (...) sowie ausgeprägte Language Awareness zu ihrem Nutzen beim Schreiben narrativer Texte einsetzen.“⁹³ Es sei bei dieser Studie jedoch kritisch angemerkt, dass aufgrund der niedrigen Probandenzahl und der Tatsache, dass die SuS einem sehr spezifischen Bildungsumfeld entstammten, weitere Studien erforderlich sind, um die vorliegenden Ergebnisse zu untermauern. Dennoch wurde diese Studie in dieses Kapitel aufgenommen, da sie sich u.a. auch das förderdiagnostische Untersuchungsinstrument FörMig zu eigen macht, welches für die vorliegende Arbeit noch von Relevanz sein

⁸⁸ Ebd., S. 64.

⁸⁹ Bei der Laut-Denken-Methode sollen Probanden während der Bearbeitung einer Aufgabe ihre Gedankengänge laut äußern bzw. darüber berichten, wie sie gerade vorgehen. So soll der Forschende die Gedankengänge der Probanden besser nachvollziehen können. Für weitere Informationen siehe Baake: Schreibphasen in der Narration, S. 66, und Konrad, Klaus: Lautes Denken, in: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, 1. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 476-490.

⁹⁰ Vgl.: Baake: Schreibphasen in der Narration, S. 65/66.

⁹¹ Ebd., S. 74.

⁹² Ebd., S. 75.

⁹³ Ebd.

wird.

Bereits 1985 untersuchte Cummins die Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf die Partizipation in der Schule. Im Zentrum seines Interesses standen folglich Kinder mit einer anderen Erstsprache als Englisch und deren Schulerfolg in Kanada. Im Rahmen dieser Untersuchung entwickelte Cummins die Konzepte BICS („Basic Interpersonal Communication Skills“⁹⁴) und CALP („Cognitive Academic Language Proficiency“⁹⁵), die sich in ihrer Verwendung unterscheiden: Während BICS sich auf ein umgangssprachliches Register bezieht, spiegelt CALP ein akademisches Register wider, wie es im Schulkontext verwendet wird und das laut Cummins eine größere kognitive Anstrengung erfordert.⁹⁶ Seine Untersuchung zeigte, dass BICS für den schulischen Kontext nicht ausreicht, sondern für die Rezeption und Produktion von Texten CALP erforderlich ist. Cummins schlussfolgert daraus, dass ohne CALP eine erfolgreiche Partizipation am Schulsystem nicht möglich sei.⁹⁷

Die Studie von Yüksel Ekinci und Habib Güneşli zum Thema Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen setzt zwar einen anderen Forschungsschwerpunkt als die hier vorliegende Studie, soll jedoch aufgrund ihrer Aktualität und Relevanz näher erläutert werden. Im Fokus des Forschungsinteresses steht die Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lehrkräfte. Dabei wird deutlich, dass die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft schon längst Teil des deutschen Schulalltags geworden ist.⁹⁸ Zusätzlich hebt die Studie die Notwendigkeit hervor, sich intensiver mit dem Thema Mehrsprachigkeit, besonders aus der Sicht der Lehrkräfte, auseinanderzusetzen sowie den Aspekt der Förderung von mehrsprachigen Kindern intensiver ins Blickfeld des schulischen Alltags zu nehmen. In diesem Kontext nimmt die Studie Bezug auf die ansteigende Zahl von Geflüchteten und die damit verbundenen Herausforderungen für das deutsche Schulsystem. Hier fordern Ekinci und Güneşli, dass der Unterricht diese Sprachvielfalt in deutschen Klassenzimmern stärker berücksichtigen muss, besonders auch in Hinblick auf die verschiedenen Familiensprachen der SuS.⁹⁹ Daher war es den beiden Forschenden ein besonderes Anliegen, „durch eine Bestandsaufnahme die

⁹⁴ Cummins, Jim: *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Multilingual Matters, Bd. 6), Clevedon 1984, S. 136.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Vgl.: Ebd.

⁹⁷ Vgl.: Ebd., S. 137/138.

⁹⁸ Vgl.: Ekinci, Yüksel & Güneşli, Habib: *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie*, Frankfurt am Main 2016, S. 23-25.

⁹⁹ Vgl.: Ebd.

Schul- und Unterrichtsrealität in der Vermittlung von Mehrsprachigkeit zu dokumentieren¹⁰⁰. Die Daten wurden mittels einer Onlinebefragung erhoben, an der im Zeitraum August 2014 bis März 2015 248 Lehrkräfte aus 11 Bundesländern teilnahmen.¹⁰¹ Die Ergebnisse dieser aktuellen Erhebung zeigen auf, wovon auch die vorliegende Untersuchung ausgeht: Mehrsprachigkeit gehört zum Unterrichtsalltag an deutschen Schulen. Darüber hinaus verdeutlicht die Studie, dass sich Lehrkräfte nicht hinreichend auf diese Thematik und die Arbeit mit mehrsprachigen SuS vorbereitet fühlen.¹⁰²

Werner Knapp untersuchte anhand der Qualität von Texten von Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (12 SuS einer 5. und 6. Klasse), welche Sprachschwierigkeiten von Migrantenkindern in Abhängigkeit vom Geburtsort an deutschen Schulen vorherrschen. Der Fokus lag hierbei auf den unterschiedlichen Sprachkenntnissen von Kindern aus Sprachminderheiten und deren Auswirkung auf die Produktion von Texten (Erzählungen). Knapp interessierte besonders, wie sich die „Realisierung morphologisch-syntaktischer Strukturen“¹⁰³ gestaltet. Zusätzlich stand im Fokus seiner Untersuchung, wie die Erstsprache den Entwicklungsstand der Zweitsprache beeinflusst. Die Aufenthaltsdauer der zu untersuchenden SuS mit Migrationshintergrund in Deutschland ließ er dabei nicht unberücksichtigt.¹⁰⁴ Die Texte der Untersuchungsteilnehmer*innen wiesen zum Teil erhebliche Mängel auf, welche nicht dem Niveau einer 5. oder 6. Klasse entsprachen. Dies betraf nicht nur Kinder mit einer kurzen Aufenthaltsdauer in Deutschland, sondern auch Kinder, die fast oder ihr gesamtes Leben in Deutschland verbracht hatten. Darüber hinaus kam Knapp zu der Erkenntnis, dass die Probanden zum Teil an der Textform bzw. an der Komplexität einer Erzählung scheiterten und dass eine „geringe Sprachfähigkeit (...) eine monotone Textgestaltung [bewirkt]“¹⁰⁵ und diese „zum Scheitern an der Komplexität der schriftlichen Erzählung bei[trägt]“¹⁰⁶. Folglich bewirkt eine „geringe Sprachfähigkeit (...) eine geringe Textkompetenz“ und „eine geringe narrative

¹⁰⁰ Ebd., S. 24.

¹⁰¹ Vgl.: Ebd., S. 27-29.

¹⁰² Vgl.: Ebd., S. 110-113.

¹⁰³ Knapp, Werner: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 185), Tübingen 1997, S. 1.

¹⁰⁴ Vgl.: Ebd.

¹⁰⁵ Ebd., S. 225.

¹⁰⁶ Ebd.

Kompetenz¹⁰⁷. Außerdem resümierte Knapp, dass „[d]ie Migrantenkinder, die in Deutschland aufgewachsen sind und durchgehend die deutsche Schule besucht haben (...), (...) schlechter ab[schneiden] als die deutschen Kinder und nicht besser als die Migrantenkinder, die erst zwei Jahre in Deutschland leben“¹⁰⁸.

Eine Studie von Anne Siekmeyer untersuchte anhand von Interviews und einer Bildergeschichte und deren Verschriftung, ob es Unterschiede im Schreibverhalten von Bildungsinländern¹⁰⁹ und monolingual aufwachsenden SuS gibt. Ihre Probanden bestanden aus 31 Neuntklässlern ohne Migrationshintergrund, aus Seiteneinsteigern aus Russland und aus Bildungsinländern mit russischem Migrationshintergrund.¹¹⁰ Sie kam zu dem Ergebnis, dass es keine quantitativen Unterschiede zwischen diesen Gruppen gab, aber der Erwerb von literalen¹¹¹ Strukturen von der „Qualität der Horizonte“¹¹² abhängig ist, die die Familien den Probanden bieten.¹¹³

Mirja Gruhn und Stefanie Haberzettl kritisierten u.a. an der Studie von Siekmeyer, dass das Erhebungsinstrument der Bildergeschichte keine Herausforderung für die Probanden*innen darstellte und folglich ein Deckeneffekt vorlag.¹¹⁴ Aus dieser Kritik ergab sich u.a. ihre Motivation, eine weitere Studie zu diesem Thema durchzuführen und die Fragestellung „Benötigen Mehrsprachige einen gesonderten Förderunterricht?“¹¹⁵ zu verfolgen. Die Hypothese dazu lautete:

„Eine gesonderte Förderung ist nur gerechtfertigt, wenn sich die Lernprozesse bei ein- und mehrsprachigen SuS nachweislich unterscheiden, sich unterschiedliche Textkompetenz und Niveaustufen ergeben und/oder mehrsprachige SuS qualitativ andere Stärken und Schwächen bei der Bewältigung bildungssprachlicher Herausforderungen zeigen.“¹¹⁶

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Ebd., S. 226.

¹⁰⁹ Hiermit sind SuS mit russischem Migrationshintergrund gemeint, die aber seit der ersten Klasse das deutsche Bildungssystem durchlaufen.

¹¹⁰ Vgl.: Siekmeyer, Anne: Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Dissertationsschrift, Saarbrücken 2013, <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5586/pdf/Diss_Siekmeyer_Phil.pdf> [Stand: 13.12.2016], S.7, 53.

¹¹¹ Zur Bedeutung von Literalität siehe Feilke, Helmuth: Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Haltung, Struktur, in: leseforum.ch 1 (2011), <http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf> [Stand 20.12.2016], S. 1-18.

¹¹² Siekmeyer: Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten, S. 160.

¹¹³ Vgl.: Ebd., S. 140/141.

¹¹⁴ Vgl.: Gruhn: Schreiben in der Sekundarstufe I, S. 124.

¹¹⁵ Ebd., S. 121.

¹¹⁶ Ebd., S. 123.

Die Daten wurden mit Hilfe eines C-Tests¹¹⁷, eines Fragebogens und des Schuldeutsch-Tests erhoben. Zu dem Schuldeutschtest liegen in der Studie keine weiteren Informationen vor. Dies kann als Kritikpunkt bemängelt werden, da nicht deutlich hervorgeht, was wie getestet wird. Die Probanden wurden dazu aufgefordert, einen semi-formellen Brief (Abmeldung Sportverein), eine Argumentation (pro/contra Handynutzung) und einen Unfallbericht zu erstellen. Das Sampling bestand aus 80 Teilnehmer*innen der 7. Klassenstufe an Saarbrücker Gesamtschulen, wobei 24 SuS mehrsprachig aufgewachsen sind.¹¹⁸ Die Schreibprodukte wurden hinsichtlich der „inhaltlichen Aufgabenbewältigung“¹¹⁹ und der „Textkompetenz“¹²⁰ beurteilt. Gruhn und Haberzettl kamen zu dem Ergebnis, dass es keine Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen SuS gab und dass „lediglich die Leistungsstreuung marginal variierte“¹²¹. Prinzipiell ließ sich feststellen, dass die Textsorte Brief den SuS am leichtesten fiel und dass die Leistung mehrsprachiger SuS erheblich streute. Ferner muss die Vorannahme eines gesonderten Förderbedarfs bei SuS nicht-deutscher Herkunft und die damit verbundene „Fixierung auf Migrationskinder als Problemgruppe“¹²² hinterfragt werden. Auch der monolingual aufwachsende Schreiber braucht Unterstützung bei schriftlichen Fertigkeiten. Folglich muss die gängige Praxis vieler Bundesländer, Sprachförderung speziell für Kinder mit Migrationshintergrund anzubieten, hinterfragt werden.¹²³

Abschließend sei angemerkt, dass trotz der verschiedenen Forschungsschwerpunkte der vorgestellten Studien alle einen Beitrag zur Thematik narrativer Kompetenz, Mehrsprachigkeit und Schreibkompetenz geleistet haben. Die hier vorliegende Arbeit versteht sich folglich als Ergänzung und Fortführung dieser bisher sehr umfangreichen Forschung und macht sich die vielfältigen Untersuchungs- bzw. Erhebungsinstrumente, z.B. FörMig und Bilderreihen, zu Nutze. Eine weitere Parallele zu einigen vorgestellten Studien stellt die Größe der Probandenzahl dar, welche auch in der vorliegenden Abschlussarbeit kleiner ist als z.B. in quantitativen

¹¹⁷ Beim C-Test handelt es sich um einen Sprachtest in Form eines Lückentextes zur Messung der Sprachkompetenz. Für weitere Informationen siehe Raatz, Ulrich: C-Test. Der Sprachtest, Düsseldorf 2016, <<http://www.c-test.de/deutsch/index.php>> [Stand: 11.12.2016].

¹¹⁸ Vgl.: Gruhn: Schreiben in der Sekundarstufe I, S. 125.

¹¹⁹ Ebd.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Ebd., S. 127.

¹²² Ebd., S. 129.

¹²³ Vgl.: Ebd., S. 129/130.

Untersuchungsdesigns. Dennoch ließen sich auch in den qualitativen Studien aussagekräftige Ergebnisse erzielen.

3 Theoretischer Hintergrund und grundlegende Begriffserklärung

Im Folgenden werden die theoretischen Ansätze und Begriffe zu geschichtsunterrichtsspezifischen Kompetenzen sowie der Relevanz von Sprache und Mehrsprachigkeit definiert. Außerdem wird jeweils erläutert, welche Bedeutung die Begriffe Mehrsprachigkeit, Kompetenz, narrative Kompetenz, Schreibkompetenz und Bildungssprache für die vorliegende Abschlussarbeit haben.

3.1 Geschichtsunterrichtsspezifische Kompetenzen

Um Aussagen über den Lernzuwachs von SuS im Geschichtsunterricht treffen zu können, muss beleuchtet werden, welche Kompetenzen in diesem Bereich von den SuS gefordert werden. Zunächst soll jedoch der Begriff der Kompetenz im Allgemeinen definiert werden. Die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition von Kompetenz geht auf Franz Weinert zurück:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹²⁴

Hinsichtlich der zu erlangenden Kompetenzen im Geschichtsunterricht bedeutet dies, dass über das reine Auswendiglernen hinausgegangen werden und Geschichtsunterricht viel mehr auf die „Fähigkeit [abzielen soll], mit Geschichte [umzugehen]“¹²⁵ und „*Strategien im Umgang* mit (...) historischem Wissen zu [erlangen]“¹²⁶. Der Kernlehrplan des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) für Gymnasien führt dazu vier Kompetenzbereiche auf: „Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz“¹²⁷. Im Detail bedeutet dies, dass SuS dazu in der Lage sein sollen, Zeit und Ortsangaben richtig zu nutzen und einzuordnen und sich ein Epochen- und Vergangenheitsverständnis

¹²⁴ Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim ²2002, S. 27/28.

¹²⁵ Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. ²2007, S. 6/7.

¹²⁶ Ebd. (Hervorhebung i. O.).

¹²⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2007 <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf> [Stand: 13.12.2016], S. 13.

anzueignen. Außerdem sollen SuS die Fertigkeit erlernen, Funktionen und Rollen von Gruppen in der Geschichte zu beschreiben und zwischen „früher“¹²⁸ und „heute“¹²⁹ zu unterscheiden und zu vergleichen.¹³⁰ Weiter setzt der Kernlehrplan NRW voraus, dass SuS im Geschichtsunterricht die Kompetenz erlangen sollen, mit Quellen kritisch umzugehen, historische Ereignisse zu beschreiben und Zusammenhänge herzuleiten sowie „[das] [L]esen und [E]rstellen (...) [von] Zeitleisten“¹³¹ zu beherrschen. Des Weiteren sollen SuS dazu im Stande sein, zwischen Vermutungen und nachweisbaren Sachverhalten zu unterscheiden und u.a. Ergebnisse in geeigneter Form zu präsentieren.¹³²

Eine Möglichkeit, die Ausbildung der eben dargestellten Kompetenzen überprüfen zu können, stellen von SuS angefertigte Texte dar. Dabei geht es, wie z.B. Pandel hervorhebt, nicht um die Erstellung von fiktionalen Texten oder Belletristik. Das Schreiben von Texten im Geschichtsunterricht geht über diese Textform hinaus.

„Geschichte *ist* Erzählen. Da Geschichte im Erzählen entsteht, sollte es die vornehmste Aufgabe des Geschichtsunterrichts sein, nicht (nur) Ereignisse zu erörtern, sondern Erzählzusammenhänge zu vermitteln und Schüler in die Lage zu versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen.“¹³³

In dem Zusammenhang von Schreiben und Erzählen muss folglich eine weitere Kompetenz eingeführt werden, die narrative Kompetenz. Laut Pandel wird diese wie folgt definiert: Narrative Kompetenz beschreibt „die Fähigkeit, aus zeitdifferenten Ereignissen durch Sinnbildung eine Geschichte herzustellen“¹³⁴. Die Wiedergabe von reinem Faktenwissen ist nicht ausreichend, um Geschichte zu verstehen. Es ist elementar, den Verlauf von Geschichte nachvollziehen zu können, Ereignisse in Beziehung zu setzen sowie Begründungen anzugeben – kurz: SuS müssen in der Lage sein, historische Prozesse abbilden zu können. Dies ist durch das Aneinanderreihen von reinem Faktenwissen nicht möglich, da nur durch das Herstellen von Verknüpfungen und Verbindungen ein tiefergehendes Verständnis für Geschichte entwickelt werden kann.¹³⁵

¹²⁸ Ebd., S. 25.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Vgl.: Ebd., S. 24-26.

¹³¹ Ebd., S. 26.

¹³² Vgl.: Ebd.

¹³³ Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2010, S. 7.

¹³⁴ Pandel: Geschichtsunterricht nach PISA, S. 36.

¹³⁵ Vgl.: Ebd., S. 36/37.

Die narrative Kompetenz umfasst außerdem Textkohärenz, das heißt eine Geschichte besitzt einen Anfang und einen Schluss. Des Weiteren heißt es, dass mögliche Widersprüche aufgezeigt werden sollen sowie Handlungssubjekte, bspw. Personen, dargestellt werden. Darüber hinaus geht es darum, auf Quellen zu verweisen und eine damit einhergehend adäquate Sprache (wie z.B. „sicher, vermutlich, wahrscheinlich, belegt“¹³⁶) zu verwenden. Verschiedene Perspektiven auf historische Ereignisse einnehmen zu können sowie das Tempus Präteritum zu verwenden, um Vergangenes aufzuzeigen, bilden weitere Merkmale narrativer Kompetenz.¹³⁷

Hinsichtlich der Bedeutung und Definierung von zu erlangenden Kompetenzen im Geschichtsunterricht soll auch der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands herangezogen werden. Dieser hebt hervor, dass SuS dazu in der Lage sein sollten, historische Sachverhalte beschreiben, erläutern, erklären, benennen und erschließen zu können.¹³⁸ Ob die Beiträge in mündlicher oder schriftlicher Form zu leisten sind, wird nicht benannt. Somit eröffnen sich verschiedene Möglichkeiten, wie die Erzählkompetenzen der SuS überprüft werden können.

Konkreter wird hingegen das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, das im Rahmen einer Leistungsbewertung nicht nur mündliche, sondern auch schriftliche Beiträge der SuS fordert, welche zur Leistungsbewertung herangezogen werden sollen.¹³⁹ Daraus begründet sich die Konzentration dieser Arbeit auf schriftliche Textproduktionen von SuS, da diese auch im Rahmen des regulären Unterrichts erstellt werden müssen.

Zieht man Barricelli heran, kann narrative Kompetenz im Rahmen des Geschichtsunterrichts als die Fähigkeit beschrieben werden, dass „*Schülerinnen und Schüler mit erzählter und zu erzählender Geschichte sinnvoll um(...)gehen*“¹⁴⁰. Ferner hebt Barricelli die positive Eigenschaft von Narration im Allgemeinen hervor, welche „aus einem Wust ungeordneter, amorpher, für sich sinnloser ‚Fakten‘ einen bedeutungsvollen historischen Text“¹⁴¹ macht. Außerdem beschreibt Barricelli den

¹³⁶ Ebd., S. 39.

¹³⁷ Vgl.: Ebd., S. 128.

¹³⁸ Vgl.: Verband der Geschichtslehrer Deutschland (Hg.): Bildungsstandards Geschichte, S. 17-19.

¹³⁹ Vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, S. 33.

¹⁴⁰ Barricelli, Michele: Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts – Eine empirische Studie zu Erfahrungen von Schülern, Geschichte zu erzählen, in: Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 10), Münster 2002, S. S. 73-84, S. 73 (Hervorhebung i. O.).

¹⁴¹ Ebd., S. 75.

Begriff der narrativen Kompetenz als „die Fähigkeit zum selbständigen Erzählen, um sich in einer globalisierten Wettbewerbsgesellschaft Platz und Raum, Anerkennung und Identität sowie Zukunftschancen zu verschaffen“¹⁴², und – für die vorliegende Arbeit noch treffender – als „das Vermögen, Geschichten bilden, erzählen und verstehen zu können“¹⁴³. Aus dieser Definition wird ersichtlich, dass die narrative Kompetenz das „höchste(...) Lernziel‘ des historischen Lernens“¹⁴⁴ darstellt und folglich das Kernziel des Geschichtsunterrichts sein sollte.

Van Norden stellt ergänzend zu den bisherigen Definitionen das Konzept der narrativen Kompetenz wie folgt dar: „Die narrative Kompetenz ist die Fähigkeit, historischen Sinn darzustellen“¹⁴⁵. Weiter heißt es bei van Norden, dass sich die narrative Kompetenz in Abgrenzung zu anderen Kompetenzen „als eine retrospektive, perspektivische und kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit (...)“¹⁴⁶ versteht. Außerdem geht es bei narrativer Kompetenz darum, SuS lebenspraktisches Wissen zu vermitteln, wie z.B. den Umgang mit Zeit, welcher „lebensdienlich“¹⁴⁷ ist.¹⁴⁸ Laut van Norden kann historisches Denken anhand von Narration gefördert bzw. überprüft werden, sodass Narration Teil der Geschichtsvermittlung sein sollte.¹⁴⁹ Um die Narration als Kompetenz zu fördern, sei es wichtig, SuS die Fähigkeit zu vermitteln, *Geschichte* zu verschriften, d.h. u.a. aus Quellen eine Geschichte zu entwickeln.¹⁵⁰

Abschließend lässt sich sagen, dass SuS mit Hilfe der narrativen Kompetenz am Ende ihrer Schullaufbahn dazu in der Lage sein sollen, Geschichte kompetent erzählen zu können, Problemlösungsstrategien für die Gegenwart zu entwickeln und darüber hinaus fertige Erzählungen entschlüsseln und auf ihren Deutungsgehalt überprüfen zu können. Anhand der hier vorgestellten Theorie wurde zum Teil der dieser Arbeit zugrundeliegende Kodierleitfaden für die SuS-Texte entwickelt, welcher später im Detail vorgestellt wird. Inwiefern sich die hier beschriebenen Fertigkeiten in den SuS-

¹⁴² Barricelli: Schüler erzählen Geschichte, S. 272.

¹⁴³ Ebd., S. 78. (Hervorhebung i. O.).

¹⁴⁴ Ebd., S. 8 (Hervorhebung i. O.).

¹⁴⁵ van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus (Geschichtsdidaktik, Bd. 13), Freiburg im Breisgau 2011, S. 220.

¹⁴⁶ van Norden, Jörg: Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch (Geschichte. Forschung und Wissenschaft, Bd. 49), Berlin 2014, S. 185.

¹⁴⁷ van Norden: Was machst du für Geschichten?, S. 190.

¹⁴⁸ Vgl.: van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 220.

¹⁴⁹ Vgl.: Norden: Was machst du für Geschichten?, S. 190.

¹⁵⁰ Vgl.: Ebd., S. 234.

Texten finden lassen, wird sich am Ende dieser Arbeit zeigen.

3.2 Die Relevanz von Sprache

In dem folgenden Kapitel geht es um die Definierung der Aspekte der Sprache, welche für den schulischen Kontext von Bedeutung sind und als Schlüsselkompetenz für eine erfolgreiche Partizipation am deutschen Schulsystem verstanden werden. Zunächst wird definiert, welche Art der Sprache im schulischen Kontext Verwendung findet.

„Die in der Schule verwendete Sprache ist durch komplexe Strukturen, einen fachbezogenen Wortschatz, eine Verdichtung von Informationen sowie durch ein hohes Abstraktionsniveau gekennzeichnet.“¹⁵¹

Weiter heißt es bei Sabine Schmölder-Eigner, dass im schulischen Kontext über fachspezifische Themen gesprochen oder geschrieben wird, die weniger etwas mit der direkten Lebenswelt, z.B. Emotionalität der SuS, zu tun haben.¹⁵² So geht es z.B. im Geschichtsunterricht um Themen der Vergangenheit, die sich der „unmittelbaren Wahrnehmung [der Schülerschaft] entziehen“¹⁵³. Ferner lässt sich festhalten, dass es sich bei der mündlichen sowie schriftlichen Sprache um eine primär „textgeprägte Sprache“¹⁵⁴ handelt, die andere Charakteristika als die Alltagssprache der SuS aufweist.¹⁵⁵ Auch Jürgen Habermas verwendet als Abgrenzung zur Alltagssprache den Begriff der Bildungssprache. Somit unterscheidet er wie Cummins zwischen zwei Sprachregistern. Habermas definiert Bildungssprache wie folgt: Bildungssprache versteht sich als Gegensatz zur Alltagssprache und wird als die Sprache verstanden, die im schulischen Kontext erwartet und vermittelt sowie in den meisten Massenmedien (zum Beispiel Nachrichten und Wochenzeitungen) verwendet wird.¹⁵⁶ Zudem definiert Habermas Bildungssprache als die Sprache, die prinzipiell allen offensteht, „die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“¹⁵⁷. Im Vergleich zur Umgangssprache spielt in der Bildungssprache der schriftliche Ausdruck eine besondere Rolle, der im

¹⁵¹ Schmölder-Eigner, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen, Tübingen 2008, S. 32.

¹⁵² Vgl.: Ebd.

¹⁵³ Ebd., S. 33.

¹⁵⁴ Ebd., S. 32.

¹⁵⁵ Vgl.: Ebd.

¹⁵⁶ Vgl.: Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache, in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 32 (1978), S. 327-342, S. 330.

¹⁵⁷ Ebd.

Zusammenhang mit den zu erstellenden SuS-Texte in der vorliegenden Untersuchung relevant sein wird.

Neben diesen Definitionen von Sprache im schulischen Kontext wird ergänzend anhand des folgenden Zitates aufgezeigt, wie sich Sprache während der Schullaufbahn wandelt:

„Während das sprachliche Handeln zu Beginn der Schulzeit primär durch situationsbezogene, konzeptuell mündliche Kommunikationsformen bestimmt ist, wird die Kommunikation im Unterricht zunehmend durch situationsunabhängige, textgeprägte Sprachgebrauchsweisen dominiert.“¹⁵⁸

Hinsichtlich der Thematik des Schreibens als Aspekt der Sprache liefert Pauline Gibbons eine sehr einprägsame und treffende Definition. So bedeutet Schreiben im Fachunterricht, zu wissen

„wie sich die formellen und strukturellen Aspekte der Alltagssprache so umwandeln lassen, dass sich damit prägnant und präzise die komplexen Ideen und Konzepte ausdrücken lassen, die sich im Fachunterricht wiederfinden.“¹⁵⁹

Astrid Neumann hebt in diesem Kontext hervor, dass in allen Fächern, nicht nur in den sprachlichen, sondern auch z.B. in den naturwissenschaftlichen, schriftliche Fertigkeiten, genauer gesagt die „schriftliche Kommunikationsfähigkeit“¹⁶⁰, zu den Schlüsselkompetenzen gehören. Des Weiteren beschreibt sie Deutschland als ein Einwanderungsland, in dem es besonders wichtig ist, dass nicht nur die mündlichen, sondern auch die schriftsprachlichen Fertigkeiten von allen erworben und beherrscht werden, damit alle erfolgreich am Schulsystem partizipieren können.¹⁶¹

Aufgrund der von Neumann aufgezeigten Bedeutung von schriftlicher Kommunikation in der Schule soll auch der Begriff der Schreibkompetenz näher erläutert werden, welcher von Petersen in dem Werk „Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit“ verwendet wird. Vorweg sei angemerkt, dass eine eindeutige Definierung des Begriffs schwierig ist, da es sich „beim Schreiben um einen

¹⁵⁸ Schmölzer-Eigner: Lernen in der Zweitsprache, S. 33.

¹⁵⁹ Gibbons, Pauline: English Learners, Academic Literacy and Thinking: Learning in the Challenge Zone, Portsmouth 2009, zit. n. Stephany, Sabine; Linnemann, Markus & Wrobbel, Lena: Unterstützende Schreibarrangements im Matheunterricht. Kriterien, Umsetzung und Grenzen, in: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lerner. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), Münster u.a. 2015, S. 131-156, S.133.

¹⁶⁰ Neumann, Astrid: Subgruppenanalysen der Schreibfähigkeiten anhand der Ergebnisse der DESI-Studie, in: Neumann, Astrid & Domenech, Madeleine (Hg.): Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext (Schriftenreihe Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache, Bd. 2), Hamburg 2010, S. 11-37, S. 13.

¹⁶¹ Vgl.: Ebd.

hochkomplexen Prozess handelt¹⁶². Es soll aus der Sicht von Petersen bei Schreibkompetenz nicht ausschließlich um die korrekte Verwendung von grammatikalischen Strukturen oder Orthografie und Interpunktion gehen, sondern vielmehr um „eine Fähigkeit, zu denken, die sich in einem Handlungskontext bewähren muss“¹⁶³. Nicht nur die Fähigkeit zur Produktion von Texten¹⁶⁴, auch „Abstraktion, Antizipation und Perspektivenübernahme“¹⁶⁵ sind also zentraler Bestandteil von Schreibkompetenz.

Helmuth Feilke spricht hingegen von Textkompetenz anstelle von Schreibkompetenz und bezieht in seine Definition den Aspekt des Verstehensprozesses ein. In diesem Zusammenhang verknüpft er „die Rezeption und Produktion von Texten“¹⁶⁶ miteinander. Denn ohne Verstehensprozesse ist Textproduktion nicht denkbar. Auch spricht er davon, dass „Lesen und Schreiben (...) im Textstoffwechsel gesellschaftlicher Kommunikation eng zusammen [gehören]“¹⁶⁷.

Schreiben sollte sich im Geschichtsunterricht daher als ein „Medium des Lernens“¹⁶⁸ verstehen, weshalb Olaf Hartung fordert, es intensiver in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, besonders das Schreiben über oder das Schreiben von Geschichte.¹⁶⁹ Das Schreiben im Geschichtsunterricht fördert das selbstständige und kritische Denken, setzt kognitive Prozesse in Gang, fördert aber auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und hilft bei der Bewusstmachung von Verknüpfungen zwischen historischen Ereignissen.¹⁷⁰ Prinzipiell ist es den SuS möglich, durch die Schriftlichkeit „ihre geschichtsbezogenen Denk- und Erkenntnisprozesse selbstständig zu strukturieren und zu kommunizieren“¹⁷¹. Beruft man sich zusätzlich zur Schriftlichkeit auf das narrative Paradigma, wird deutlich, dass „sich historisches Verstehen vor allem dadurch

¹⁶² Petersen: Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit, S. 42.

¹⁶³ Becker-Mrotzek; Michael & Böttcher, Ingrid (Hg.): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 1. Aufl., Berlin 2006, S. 56.

¹⁶⁴ Vgl.: Ebd., S. 57-59.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael: Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, in: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, 1. Aufl., Stuttgart 2012, S. 7-18, S. 7.

¹⁶⁷ Ebd.

¹⁶⁸ Hartung, Olaf: Geschichte schreibend lernen, in: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lerners. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), Münster u.a. 2015, S. 201-216, S. 202.

¹⁶⁹ Vgl.: Ebd.

¹⁷⁰ Vgl.: Ebd., S. 204.

¹⁷¹ Ebd., S. 205.

aus[weist], eine (eigene) Geschichte erzählen zu können“¹⁷². Ferner „[findet] Geschichtslernen (...) zwar nicht nur, aber insbesondere dann statt, wenn SchülerInnen eine historische Narration selbst herstellen können (...)“¹⁷³. Jedoch darf es hier nicht zu einem Missverständnis kommen, da es beim narrativen Schreiben nicht um Fiktionalität geht.¹⁷⁴

In dem Kontext der eben vorgestellten Definitionen von Sprache, Schreiben und Schreibkompetenz im schulischen Rahmen wird es interessant sein, zu untersuchen, inwiefern die Ausprägung der Bildungssprache und Schreibkompetenz im Zusammenhang mit der Qualität der SuS-Texte stehen.

3.3 Mehrsprachigkeit

Die Komplexität des Begriffes der Mehrsprachigkeit wird u.a. daran deutlich, dass bisher keine einheitliche Definition vorliegt. Im Folgenden werden daher verschiedene Ansätze bzw. Definitionsmöglichkeiten aufgezeigt, bevor die dieser Arbeit zugrundeliegende Definition von Mehrsprachigkeit vorgestellt wird. Im Rahmen der Definierung von Mehrsprachigkeit ist es zudem wichtig hervorzuheben, dass SuS, die einen Migrationshintergrund aufweisen, nicht „automatisch mehrsprachig aufgewachsen“¹⁷⁵ sind, daher „[reicht] [e]ine Differenzierung nach *mit* und *ohne Migrationshintergrund* nicht aus“¹⁷⁶. Auch wenn internationale Schulleistungsstudien einen vermeintlichen Zusammenhang zwischen den zwei Merkmalen Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit aufzeigen, erweist sich dieser als Trugschluss. Viele Kinder mit einem Migrationshintergrund sind nicht mehrsprachig.¹⁷⁷

Beruft man sich auf Petersens Definition, ergibt sich folgende Begriffsbestimmung von Mehrsprachigkeit: Mehrsprachig ist,

„(...) wer eine andere oder eine weitere Sprache als Deutsch als seine Muttersprache angibt und diese auch mit mindestens einem Elternteil spricht. Zudem müssen beide Elternteile zur ersten Generation gehören, spricht selbst nach Deutschland migriert sein.“¹⁷⁸

Zusätzlich zu dieser Definition von Mehrsprachigkeit soll knapp der Begriff der

¹⁷² Ebd., S. 204.

¹⁷³ Ebd.

¹⁷⁴ Vgl.: Ebd., S. 208.

¹⁷⁵ Gruhn: Schreiben in der Sekundarstufe I, S. 122.

¹⁷⁶ Petersen: Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit, S. 21.

¹⁷⁷ Vgl.: Ebd.

¹⁷⁸ Petersen: Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache, S. 211.

Einsprachigkeit erläutert werden, um eine eindeutige Unterscheidung zwischen den beiden Termini vorzunehmen. Petersen liefert dazu eine passende sowie prägnante Definition. Der monolinguale Sprecher wird darin als eine Person bezeichnet, die als ihre einzige Erstsprache Deutsch nennt und auch innerhalb der Familie in keiner anderen Sprache kommuniziert. Es ist zwar möglich, dass diese Person weitere Sprachen neben Deutsch beherrscht, diese spielen aber keine signifikante Rolle in ihrem Alltag.¹⁷⁹ Neben der einfachen Definitionsmöglichkeit von Einsprachigkeit hebt Petersen die Problematik einer eindeutigen Definition von Mehrsprachigkeit, besonders in Abgrenzung zu Zweisprachigkeit und Bilingualismus, hervor. Als besonders problematisch sieht Petersen den Bezug von Definitionen auf den „Grad der Sprachkompetenz – der überdies noch schwierig zu messen ist“¹⁸⁰. Der Fokus sollte „auf die Bedeutung der Sprache für die familiäre und schulische Sozialisation sowie auf die alltägliche Sprachpraxis“¹⁸¹ gelegt werden. Aus dieser Problematik ergibt sich die nachfolgende Definition von Mehrsprachigkeit:

„Mehrsprachig oder lebensweltlich mehrsprachig sind dann Personen, die in ihrem Alltag mehrere Sprachen benutzen – unabhängig von der eignen Entscheidung, von der Sprachbegabung und der vollständigen Beherrschung“¹⁸²

Solveig Chilla und Annette Fox-Boyer sprechen dem Erwerb von Sprache eine besondere Stellung zu. Hierbei beziehen sie den Aspekt des Erstkontakts mit der Zweitsprache ein und ob der Spracherwerb gesteuert oder ungesteuert¹⁸³ stattfindet. Auch die Anwendung der Sprache sowie der Kontext, in dem die Sprachen angewendet werden, werden berücksichtigt.¹⁸⁴ Daraus ergibt sich folgende Definition von Mehrsprachigkeit:

„die Fähigkeit, aber auch die Notwendigkeit (z. B. durch unterschiedliche Familien- und Umgebungssprache), im Alltag in mehr als einer Sprache (...) aktiv zu kommunizieren“¹⁸⁵.

Bezieht man sich auf Gruhn und Haberzettl, gelten folgende Kriterien für die Mehrsprachigkeit: Mehrsprachig sind Kinder, die „eine Sprache außer Deutsch , in der

¹⁷⁹ Vgl.: Petersen: Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit, S. 19.

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Ebd.; Und siehe Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit (Reihe: Forschung Pädagogik, Bd. 1), Hamburg 1988, S. 10.

¹⁸³ Für eine Definition von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb siehe: Goethe Institut: Migration und Integration. Ungesteuerter/gesteuerter Spracherwerb, München 2016, <<http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/glo/glu/de10483956.htm>> [Stand: 11.12.2016].

¹⁸⁴ Vgl.: Chilla, Solveig & Fox-Boyer, Annette: Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein 2012, S. 12.

¹⁸⁵ Ebd., S. 13.

Familie' gelernt [haben], die sie ‚immer' oder ‚meistens' mit mindestens einem Familienmitglied verwenden.¹⁸⁶ Hier muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass die Bedeutung von *immer* oder *meistens* nicht definiert wird.

Rosemarie Tracy ergänzt die Definition der Mehrsprachigkeit um den Aspekt der Qualität:

„Menschen dürfen als mehrsprachig gelten, wenn sie zwei (oder mehr) sprachliche Wissenssysteme soweit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können.“¹⁸⁷

In diesem Zusammenhang geht Tracy davon aus, dass der Spracherwerb und der Sprachgebrauch auf unterschiedlichen Niveaustufen stattfinden können.¹⁸⁸

Zusätzlich zu dieser Definition wird Rita Franceschini herangezogen: „Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können“¹⁸⁹, und dies auf einem Niveau, durch das mehrsprachige Menschen ausreichend gut mit anderen kommunizieren können, da sie die unterschiedlichen Sprachen regelmäßig benutzen.¹⁹⁰ Was in diesem Kontext *regelmäßig* und *ausreichend gut* bedeutet, wird nicht weiter erläutert. Das Interessante an Franceschinis Definition ist, dass sie außerdem die Fähigkeit, sich in verschiedenen Varietäten (Dialekten) einer Sprache ausdrücken zu können, zur Mehrsprachigkeit zählt.¹⁹¹ Dabei spricht sie dem/der Sprecher*in die Beherrschung „unterschiedliche[r] Kompetenzen in jeder Varietät“¹⁹² zu, wie z.B. „Verstehenskompetenz, mündliche Kompetenz, Lesekompetenz, Schreibkompetenz“.¹⁹³

Einen weiteren interessanten Blickwinkel auf Mehrsprachigkeit liefert Mario Wandruszka:

„Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen

¹⁸⁶ Gruhn: Schreiben in der Sekundarstufe I, S. 125.

¹⁸⁷ Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, 2. überarb. Aufl., Tübingen 2008, S. 51.

¹⁸⁸ Vgl.: Ebd.

¹⁸⁹ Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven, in: Forum Sprache 1 (2009), S. 62-67, S. 64.

¹⁹⁰ Vgl.: Ebd.

¹⁹¹ Vgl.: Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit. Saarland WS 2001/02, <<http://www.uni-saarland.de/fak4/bilingualFam/mehrsprachigkeit.htm>> [Stand: 21.11.2016].

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Ebd.

Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Unvollkommenheit.“¹⁹⁴

Dieses Zitat zeigt eindrucksvoll die Mannigfaltigkeit des Begriffs Mehrsprachigkeit auf. Wandruszka verdeutlicht, dass es nicht *eine* Form der Mehrsprachigkeit gibt und folglich auch keinen bestimmten Standard bzw. ein spezifisches Kompetenzniveau, welches definiert, wann genau eine Person mehrsprachig ist. Er legt eine facettenreiche Definition vor und spricht fast jedem Menschen die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit zu, da es nicht die *perfekte* Beherrschung nur *eines* Sprachsystems gibt.

Aus den vielfältigen Definitionsansätzen ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgendes Verständnis von Mehrsprachigkeit: Ein SuS gilt zunächst als mehrsprachig, wenn mindestens ein Elternteil nach Deutschland migriert ist und er oder sie im Alltag mit mindestens einem Elternteil oder der Familie in einer Sprache kommuniziert, die nicht Deutsch ist. Darüber hinaus scheinen die Definitionen von Mehrsprachigkeit nach Petersen, Wandruszka und Franceschini am passendsten für die vorliegende Arbeit zu sein. Zum einen beziehen sie nicht den Grad der Sprachkompetenz in die Definition ein, da dieser prinzipiell nur schwer messbar ist¹⁹⁵. Zum anderen wird das Beherrschen verschiedener Sprachvarietäten (Dialekte) zur Mehrsprachigkeit gezählt. Für die vorliegende Arbeit sind das exakte Lebensjahr, in dem jemand Deutsch gelernt hat, sowie die genaue Häufigkeit, mit der in einer anderen Sprache als Deutsch kommuniziert wird, aufgrund mangelnder Messbarkeit weniger von Bedeutung. Auf Grundlage der hier vorgestellten Definitionen und der vorgenommenen Eingrenzung des Begriffs Mehrsprachigkeit wurde der Fragebogen entwickelt, mit dem Informationen zur Spracherwerbsgeschichte der SuS im Rahmen der Untersuchung erhoben wurden und der später noch detaillierter vorgestellt wird.

3.4 Mehrsprachigkeit im Fachunterricht

Im Folgenden soll die Thematik der Mehrsprachigkeit im Kontext von Fächern außerhalb des Fremdsprachenunterrichts, wie zum Beispiel im Fach Geschichte, fokussiert werden. Dazu lohnt es zunächst, den Blick auf die Internetseite der „Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW“ zu lenken. Dort werden die Thematik der Mehrsprachigkeit und deren didaktische Bedeutsamkeit zwar aufgegriffen, allerdings nur aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts

¹⁹⁴ Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen, München u.a. 1979, S. 313/314.

¹⁹⁵ Der Grad der Sprachkompetenz wurde in dieser Arbeit anhand des Fragebogens nur über das subjektive Empfinden der Probanden abgefragt (siehe Fragebogen-Ranking, Anhang), daher ist keine objektive Bewertung der Sprachkompetenz in Deutsch sowie in den weiteren genannten Sprachen möglich (und ist daher nicht weiter von Relevanz für die Definierung von Mehrsprachigkeit).

betrachtet. Das Augenmerk liegt auf dem „Potential [der Mehrsprachigkeit] für das Sprachenlernen“¹⁹⁶. Ein Konzept für den sprachsensiblen Unterricht¹⁹⁷ oder den Umgang mit Mehrsprachigkeit in anderen Fächern wird hingegen nicht thematisiert.¹⁹⁸ Ferner entsteht der Eindruck, dass Mehrsprachigkeit unter dem breitgefächerten Themenfeld *Sprache(n)* zusammengefasst wird und dabei der Fokus auf Aspekten wie bilinguaalem Geschichtsunterricht oder Materialentwicklung für den deutsch-englischen Unterricht liegt.¹⁹⁹ Die Arbeit mit mehrsprachigen Materialien, z.B. mit Quellen in der Originalsprache, wird zwar unter Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht aufgearbeitet, der Umgang mit einer mehrsprachigen Schülerschaft wird hingegen nicht thematisiert.²⁰⁰ Allgemein betrachtet gibt es einen umfangreichen Literaturbestand zu *Sprache(n)* im Geschichtsunterricht, *Sprache(n)* meint hier u.a. *über* Geschichte sprechen und schreiben zu können, wie z.B. die korrekte Verwendung von historischem Vokabular oder auch die verwendete Sprache in Schulbüchern.²⁰¹ Zwar fordert der Autor „sprachsensibel[n] Unterricht“²⁰² und eine Sprachstandsdiagnostik, wie diese genau aussehen könnten, wird jedoch nicht ausgeführt.²⁰³ Allerdings wird hervorgehoben, dass nicht nur die SuS mit einem Migrationshintergrund mögliche sprachliche Defizite aufweisen, auch „leistungsschwache Lerner aus deutschsprachigen Familien“²⁰⁴ seien davon nicht

¹⁹⁶ Wolf, Dieter: Didaktik der Mehrsprachigkeit, in: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW, Soest 2014, <<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/bilingualer-unterricht/didaktik-der-mehrsprachigkeit/>> [Stand: 03.12.2016].

¹⁹⁷ Sprachsensibler Unterricht heißt u.a., auf die sprachlichen Bedürfnisse der Schülerschaft einzugehen und als Lehrkraft Sprachvorbild zu sein. Hierzu siehe u.a.: Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Methodisch-didaktische Entwicklung. Sprachsensibler Unterricht, Graz 2012, <http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=014> [Stand: 11.12.2016]; Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW: Sprachsensibler Fachunterricht. Was ist sprachsensibler Fachunterricht?, Soest 2016, <<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/startseite/sprachsensibler-fachunterricht.html>> [Stand 11.12.2016].

¹⁹⁸ Vgl.: Wolf: Didaktik der Mehrsprachigkeit.

¹⁹⁹ Vgl.: Otten, Edgar: Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4 (1999), <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/654/630>> [Stand: 03.12.2016], S. 1-17, S. 7.

²⁰⁰ Vgl.: Lambelet, Amelia & Mauron, Pierre-Yves: Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht, in: Institut für Mehrsprachigkeit, Freiburg 2016, <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/documents/Documentation/Broschu%CC%88re-A5-Ilots_Ex-Summary_02%2005%202016-Web.pdf> [Stand: 03.12.2016], S. 25-34.

²⁰¹ Vgl.: Handro, Saskia: Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Sprache und historisches Lernen 14 (2015), S. 5-24, S. 10.

²⁰² Ebd., S. 8.

²⁰³ Vgl.: Ebd., S. 8/9.

²⁰⁴ Ebd., S. 16.

ausgeschlossen.²⁰⁵ Weiter äußert der Autor die Überlegung, sich Eigenschaften der Fremdsprachendidaktik im Umgang mit mehrsprachigen SuS anzueignen, stellt jedoch in diesem Rahmen kein genaueres Konzept vor.²⁰⁶ Prinzipiell zeigt sich, wie schwierig es ist, „sprachliche Kompetenzen geschichtsdidaktisch zu denken und Kompetenzen historischen Denkens zu vermessen (...)“²⁰⁷. Welche Rolle Mehrsprachigkeit hierbei spielt, wird nicht ersichtlich. Nichtsdestotrotz soll dem Aspekt der Sprache(n) in Zukunft immer mehr Bedeutung beigemessen werden.²⁰⁸

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Fragestellung

Aus dem in Kapitel 2 dargelegten Forschungsstand und den in Kapitel 3 erläuterten theoretischen Ausführungen ergibt sich bezogen auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit folgende zentrale Fragestellung: Inwiefern ist eine Lernprogression in den narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen bei den ein- sowie mehrsprachigen SuS vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt erkennbar?

Aus der zentralen Fragestellung ergeben sich folgende Teilfragen:

1. Wie entwickeln sich die einzelnen narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen im Laufe der Untersuchung? Wie entwickeln sich die verschiedenen Kategorien im Vergleich zueinander?
2. Wie entwickeln sich jeweils die starken ein- und mehrsprachigen und schwachen ein- und mehrsprachigen SuS? Bleiben die starken SuS stark und die schwachen SuS schwach oder können sich jeweils alle SuS (ein- und mehrsprachige) stetig verbessern?
3. Korrelieren die narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen miteinander?²⁰⁹

²⁰⁵ Vgl.: Ebd.

²⁰⁶ Vgl.: Ebd., S. 22.

²⁰⁷ Ebd., S. 21.

²⁰⁸ Vgl.: Ebd., S. 22.

²⁰⁹ Im Zusammenhang der Vorstellung der Forschungsfragen sei kritisch angemerkt, aus welchen Gründen der Aspekt des Geschlechts nicht weiter bei der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt wird. Im Rahmen dieser Arbeit soll bewusst auf eine Geschlechterzuschreibung verzichtet werden. Folglich soll keine Einteilung bzw. Voretikettierung in männlich und weiblich stattfinden, da dies auf Ungleichheit bzw. Differenzierung abzielt. Auch hat die bisherige Forschung gezeigt, dass es keine großen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen SuS hinsichtlich einer Lernprogression im Geschichtsunterricht gibt. Für weitere Informationen diese Thematik betreffend siehe Neumann: *Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?*, S. 155, 158-159.

4.2 Sampling

Die Datenerhebung fand an einem [REDACTED] Gymnasium in einer 6. Klasse statt. Laut van Norden und in Rücksprache mit der Schulleitung lässt sich die Schule, an der das Datenmaterial erhoben wurde, dem Standorttyp 3 zuordnen.²¹⁰ Das Sampling der vorliegenden Arbeit setzt sich wie folgt zusammen: Insgesamt nahmen 22 SuS drei Mal an der Datenerhebung (Verschriftung einer Bilderreihe) teil, davon sind neun mehrsprachig und 13 einsprachig.²¹¹ Für die vorliegende Studie konnten nur die Daten der SuS verwendet werden, die an allen drei Erhebungen teilgenommen haben. So ergibt sich insgesamt eine Datengrundlage von 66 Essays.²¹² Die Wahl der Schule sowie der teilnehmenden Klasse war beeinflusst von mehreren Faktoren, wie von der Bereitschaft der Schule, der Bereitschaft der Lehrkraft und der Eltern sowie der Zusammensetzung der Schülerschaft (Anteil von ein- und mehrsprachigen SuS). Die Eltern wurden vorab durch einen Elternbrief über das Vorgehen der Erhebung informiert und um Einwilligung zur Teilnahme ihres Kindes an der Untersuchung gebeten.²¹³

4.3 Datengenerierung

Die erste Verschriftung der Bilderreihe fand zu Beginn der neuen Unterrichtseinheit zum Thema „Römer und Germanen“ am 15.04.2016 statt. Hierbei interessierte der Stand der narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen der SuS vor der Unterrichtsreihe. Bei der zweiten Datenerhebung innerhalb der Unterrichtsreihe

²¹⁰ Im Detail bedeutet dies, dass „[z]wischen 15 und 25% der Schülerinnen und Schüler (...) – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – einen Migrationshintergrund [haben]. Zwischen 10 und 15% der Schülerinnen und Schüler bekommen Sozialgeld nach SGB II oder stammen aus Familien, die den gesetzlich geregelten Eigenanteil im Rahmen der Lernmittelfreiheit nicht aufbringen können und zur Unterstützung Sozialhilfe nach SGB XII erhalten. Für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler gilt, dass die elterliche Wohnung in einem Wohngebiet liegt, dessen Einwohnerinnen und Einwohner ein durchschnittliches Einkommen aufweisen, in dem der Anteil der Empfängerinnen und Empfänger von SGB-II-Leistungen durchschnittlich ist, welches einen durchschnittlichen Ausländeranteil aufweist, welches einen durchschnittlichen Arbeitslosenanteil aufweist. Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler stammt aus einem Wohnumfeld mit einem durchschnittlichen Wohnwert“. Schulentwicklung NRW: Deskriptive Beschreibung der Standorttypen von Schulen bei den Lernstanderhebungen in Nordrhein-Westfalen. o.O. o.J., <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2011/WEB_Beschreibung_der_Standorttypen.pdf> [Stand: 12.12.2016], S. 1-2, S. 2.

²¹¹ Die Einteilung in ein- und mehrsprachig erfolgte anhand eines Fragebogens, welcher im weiteren Verlauf der Arbeit noch vorgestellt wird.

²¹² Für die digitalisierten und anonymisierten Texte siehe externer Datenträger, welcher dieser Arbeit beigelegt ist. Auf diesem befinden sich außerdem die ausgefüllten und anonymisierten Fragebögen, alle Excel-Tabellen (inklusive Korrelationstabelle), die ATLAS.ti-Datei (Copy Bundle) mit der Auswertung der SuS-Texte sowie diese Abschlussarbeit als PDF.

²¹³ Für die Vorlage des Elternbriefs, siehe Anhang 1, S. 104.

(03.06.2016) rückte die Entwicklung der SuS in den beiden Kompetenzen in den Vordergrund. Nach Ende der Unterrichtseinheit fand die dritte und letzte Erhebung statt (01.07.2016), in der es um den Umfang ging, in dem die SuS langfristig in den zwei Kompetenzen Fortschritte erzielt hatten.²¹⁴ Es handelt sich bei dieser Form der Datenerhebung also „(...) um einen Prä-, einen Post- und einen Follow-up-Test“²¹⁵. Der Arbeitsauftrag war zu allen drei Erhebungszeitpunkten identisch: „Verschriftliche die Bilder zu einer ‚wahren‘ Geschichte!“²¹⁶. Um das Ergebnis der Datenerhebung nicht zu beeinflussen bzw. zu verfälschen, wurden keine weiteren Hinweise bzw. Arbeitsaufträge zur Textform gegeben und auch keine Fragen dazu beantwortet. Auch wenn dies auf Seite der Schülerschaft teilweise zu Verunsicherung führte, wurde an diesem Vorgehen festgehalten²¹⁷, da der Vorteil dieses Testinstrumentes darin liegt, die SuS frei arbeiten zu lassen, ohne direkten Einfluss auf sie auszuwirken. Den SuS standen zu allen drei Erhebungszeitpunkten zwischen 20 und 30 Minuten Bearbeitungszeit zur Verfügung. Es war entscheidend, dass jeder SuS die Möglichkeit hatte, seine Geschichte zu Ende schreiben zu können.

Die Bilderreihe stellt eine passend zum Unterrichtsthema gewählte geschichtliche Entwicklung dar. Die teilnehmende Lehrkraft bearbeitet im Laufe der Unterrichtseinheit die Bilder bzw. dargestellten Themen mit den SuS. Auf dem Arbeitsblatt mit der Bilderreihe und dem Arbeitsauftrag sind insgesamt sechs Abbildungen dargestellt, auf denen unter anderem ein reetgedecktes Haus, der Querschnitt eines römischen Hauses, das Hermannsdenkmal, eine Stadt mit Stadtmauer, ein Wachturm und das Kolosseum zu sehen sind.

Bevor die erste Datenerhebung stattfand, wurde deutlich gemacht, dass die Texte der SuS nicht benotet werden und es sich nicht um eine Bewertung der Leistung der SuS handelt und somit deren Teilnahme keine Konsequenzen für ihre Leistungsbewertung im Unterrichtsfach Geschichte hat. Primär stand die Lernprogression im Fokus des Forschungsinteresses der Forschenden. Die SuS wurden darum gebeten, die Aufgabe in Einzelarbeit zu bearbeiten und diese gewissenhaft durchzuführen. Aufgrund der bereitwilligen Mitarbeit der SuS kann davon ausgegangen werden, dass sie den Zweck der Studie sowie den Arbeitsauftrag verstanden. Laut Philipp Mayring ist diese

²¹⁴ Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 222/223.

²¹⁵ Ebd., S. 257.

²¹⁶ Für die Vorlage der Bilderreihe siehe Anhang 2, S. 106.

²¹⁷ Vgl.: Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 221, 257.

Arbeits- und Kommunikationsbereitschaft auf Seiten der SuS für eine erfolgreiche qualitative Inhaltsinterpretation von besonderer Relevanz.²¹⁸

Durch eine methodologische Triangulation wurden über einen Fragebogen²¹⁹ ergänzend Daten zur weiteren Beschreibung der Stichprobe erhoben, um festzustellen, wer von den 22 teilnehmenden Probanden ein- oder mehrsprachig ist.²²⁰ Nach einem kurzen Einleitungstext, welcher die Untersuchung vorstellt und versichert, dass die Daten vertraulich behandelt werden, sollten die befragten SuS Angaben zu ihrem Namen, Geschlecht, dem Geburtsland und -jahr, dem Herkunftsland der Eltern, ihrer Nationalität und Muttersprache(n)²²¹ machen. Ferner sollten die SuS folgende Fragen beantworten:

- Wenn du nicht in Deutschland geboren bist, seit wann lebst du in Deutschland?
- Hast du außerhalb von Deutschland eine Schule besucht? Wenn ja, in welchem Land bzw. Ländern und für wie lange?
- Welche Sprache(n) sprichst du mit den folgenden Personen: Vater, Mutter, Geschwister, Freunde?
- Sprichst du mit manchen Personen abwechselnd mehrere Sprachen? Wenn ja, mit wem und zu welcher Gelegenheit (z.B. beim Abendessen mit deiner Mutter über deinen Schultag)?

Im Anschluss an diese Fragen wurden die SuS darum gebeten, mit Hilfe eines Rankings²²² einzuschätzen, wie gut sie in ihren zuvor angegebene(n) Sprache(n) sprechen und schreiben können. Die abschließenden Fragen lauteten:

- Hast du Deutsch schon von Geburt an gesprochen? Wenn nein, in welchem

²¹⁸ Vgl.: Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. aktual. und überarb. Aufl., Weinheim u.a. 2010, S. 120.

²¹⁹ Das Design des Fragebogens orientiert sich an Rück, Nicola: Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler (Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Bd. 2), Kassel 2009, S. 66/67.

²²⁰ Für die Vorlage des Fragebogens siehe Anhang 3, S. 107. Für die ausgefüllten und anonymisierten Fragebögen siehe externer Datenträger.

²²¹ Im Fragebogen wurde der Verständlichkeit wegen der Begriff der Muttersprache verwendet, da die teilnehmenden Probanden im Durchschnitt 12 Jahre alt waren und ihnen dieser Begriff aus der Alltagssprache geläufig sein sollte. Nichtsdestotrotz ist mir bewusst, dass der Begriff der *Muttersprache* in der Forschung umstritten ist, da es sich dabei um einen emotional konnotierten Begriff handelt, und der Begriff der *Erstsprache* in einem wissenschaftlichen Kontext geläufiger ist, siehe Ahrenholz, Bernt: Erstsprache- Zweitsprache- Fremdsprache, in: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3. korr. Aufl., Baltmannsweiler 2008, S. 3-16.

²²² Für eine detaillierte Beschreibung des Rankings siehe Anhang 3 Vorlage Fragebogen und Kapitel 5.2 Auswertung Fragebögen.

Alter hast du angefangen, Deutsch zu lernen? Wo hast du es gelernt (in der Familie, in der Schule, im Kindergarten, mit Freunden, Sonstiges)?

Um einen umfassenden Einblick in die Sprachvielfalt der Probanden zu erlangen, wurden mehr Daten abgefragt als letztlich für die Einteilung in mehrsprachige und einsprachige SuS nötig waren.

4.4 Datenaufbereitung und Analyse mit qualitativer Inhaltsanalyse

Vorweg sei angemerkt, dass es nicht *die eine* qualitative Inhaltsanalyse gibt, sondern dass viele verschiedene Abwandlungen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bestehen.²²³ Margrit Schreier versteht die Methode der Analyse als „ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen (...).“²²⁴ Folglich zeigt sich, dass die qualitative Inhaltsanalyse in ihrer Umsetzung flexibel angewendet werden kann, solange elementare Kriterien eingehalten werden, wie die „Regelmäßigkeit, Reliabilität und Validität“²²⁵.

Zieht man nun Mayring und seine Definition heran, wird deutlich, dass die qualitative Inhaltsanalyse als systematische, auf Regeln basierte Auswertung von Kommunikationsmaterial, wie z.B. von protokolliertem Datenmaterial (Texten oder Interviews), verstanden werden kann. Dabei ist das Erkennen von Zusammenhängen im Datenmaterial wichtig und es gilt, nicht nur die inhaltliche Ebene des Datenmaterials bei der Analyse und Auswertung zu beachten. Das bedeutet, dass auch der „soziokulturelle Hintergrund“²²⁶ oder andere Merkmale, zum Beispiel „Lexik, Syntax, Semantik, Pragmatik, [der] nonverbale Kontext“²²⁷, zu berücksichtigen sind. Darüber hinaus ist ein strukturiertes und stark regelgeleitetes Vorgehen bei der Auswertung und Analyse von besonderer Relevanz. Um die Einhaltung von Kodierregeln zu gewährleisten, misst Mayring der InterCODEReliabilität als Gütekriterium der qualitativen Forschung besondere Bedeutung bei.²²⁸

Für das weitere Vorgehen dieser Arbeit soll ergänzend zu den eben vorgestellten

²²³ Dazu siehe auch Schreier, Margrit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung 15 (2014), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635>> [Stand: 19.11.2016], S. 2.

²²⁴ Ebd., S. 3.

²²⁵ Barsch: Die Qualitative Inhaltsanalyse, S. 213.

²²⁶ Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 468- 475, S. 471.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Vgl.: Ebd., S. 474. Was dies in Bezug auf die vorliegende Arbeit heißt, siehe Kapitel 5.1 Auswertung der SuS-Texte.

Definitionen der qualitativen Inhaltsanalyse die strukturierende Inhaltsanalyse näher vorgestellt werden. Die strukturierende Inhaltsanalyse lenkt den Blick auf die herauszufilternden Aspekte im Datenmaterial. Es geht hierbei um ein deduktiv hergeleitetes Kategoriensystem, anhand dessen das Datenmaterial systematisch durchlaufen und mit Kategorien versehen wird.²²⁹ Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Erstellung und Einhaltung eines Kodierleitfadens bzw. im Falle der vorliegenden Untersuchung zweier Kodierleitfäden (einer für die schriftsprachlichen Aspekte und einer für die narrativen Aspekte), Die Kodierleitfäden dienen zur Orientierung beim Durchlaufen des Datenmaterials, um eine detaillierte und möglichst wissenschaftlich fundierte Bearbeitung des Datenmaterials zu gewährleisten. Hier sei anzumerken, dass laut Udo Kuckartz die Kategoriensysteme nicht als starr und unveränderbar verstanden werden. Durch das intensive Durchlaufen und Durcharbeiten des Datenmaterials ist es möglich, Kategorien und den Kodierleitfaden anzupassen und zu optimieren.²³⁰ Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz versteht sich als Ergänzung zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, welche in der vorliegenden Arbeit primär zur Anwendung kam. Die Entwicklung des schriftsprachlichen Kodierleitfadens orientierte sich jedoch stärker an Kuckartz, da zu dessen Optimierung das Datenmaterial wiederholend durchlaufen werden musste. Für die Datenauswertung nach Kuckartz ergibt sich im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse folgender Aufbau: Planungsphase, Entwicklungsphase, Testphase (Probecodierung), Codierphase und Auswertungsphase. Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Forschungsfrage. Von dieser gehen, sich gegenseitig bedingend, die Textarbeit, die Kategorienbildung, das Kodieren, die Analyse und die Ergebnisdarstellung aus.²³¹ Im Vergleich zur klassischen Inhaltsanalyse muss die Formulierung einer Hypothese nicht zwingend am Anfang der Forschung stehen. Auch laufen die Analysephasen nicht starr voneinander getrennt ab und die Codierung der Daten erfolgt „hermeneutisch-interpretativ“^{232, 233}. Somit ist die qualitative Inhaltsanalyse in Bezug auf die Analyse des Datenmaterials flexibler als die klassische

²²⁹ Vgl.: Ebd., S.472/473.

²³⁰ Vgl.: Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden, 2. durchges. Aufl., Weinheim u.a. 2014, S. 51/52.

²³¹ Vgl.: Ebd., S. 49/50.

²³² Für weitere Informationen siehe Soeffner, Hans-Georg: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 164-175.

²³³ Vgl.: Kuckartz: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 51.

Inhaltsanalyse. Darüber hinaus verliert das Datenmaterial nach der Kodierung nicht an Bedeutung, sondern kann immer wieder durchlaufen werden. Auch ist die Funktion der Kategorien eine andere: Sie strukturieren und systematisieren eher, als dass sie in numerische Daten umgewandelt werden.²³⁴

Ein wesentlicher Kritikpunkt an den Ansätzen von Mayring und Kuckartz ist, dass trotz der Flexibilität bei der Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse durch die aufeinander aufbauenden Arbeitsschritte „(...) die Variationen und Individualitäten textlicher bzw. sprachlicher und anschließend verschrifteter Informationen durch die quantifizierenden Maßnahmen verloren gehen“²³⁵. Die Arbeitsschritte lauten:

- „1. Entwicklung eines Kategoriensystems vor der Analyse des Materials
2. Zerlegen des Textes in kleinere zu analysierende Einheiten
3. Filterung des Textes auf relevante Informationen
4. Zuordnung dieser Informationen zu den zuvor gebildeten Kategorien“²³⁶

Bezüglich der Vorteile der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring kann hervorgehoben werden, dass sie einem reglementierten, systematischen und strukturierten Schema folgt. Außerdem verleiht ein strukturiert entwickeltes Kategoriensystem der Forschungsarbeit mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Eine weitere Stärke ist die Möglichkeit der computergestützten Auswertung und Analyse des Datenmaterials, beispielsweise mit dem Computerprogramm ATLAS.ti, welches auch in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kam.²³⁷

Die vorliegende Studie hat sich folglich die Vorteile beider Vorgehensweisen zu eigen gemacht. Der Kodierleitfaden mit den narrativen Kompetenzen ist primär auf Mayring zurückzuführen, wohingegen der Kodierleitfaden mit den schriftsprachlichen Kategorien ergänzend zu Mayring nach Kuckartz entwickelt wurde.

4.4.1 Kategoriensysteme

In diesem Kapitel werden nun im Detail die verschiedenen narrativen sowie schriftsprachlichen Kategorien, welche für die anschließende Auswertung und Analyse der SuS-Texte relevant sind, vorgestellt. Die tabellarischen Darstellungen der

²³⁴ Vgl.: Ebd., S. 51/52.

²³⁵ Barsch: Die Qualitative Inhaltsanalyse, S. 209.

²³⁶ Gläser, Jochen & Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch, Wiesbaden ⁴2010, S. 197.

²³⁷ Siehe Kapitel 5.1 Auswertung der SuS-Texte.

Kodierleitfäden mit der Unterteilung in Kategorie, Definition, Ankerbeispiel und Kodierregel folgt dem Beispiel Mayrings.²³⁸

4.4.1.1 Schriftsprachliche Kategorien

Die Kategorien für den schriftsprachlichen Kodierleitfaden ergeben sich aus dem Modellprojekt FörMig, dem Zürcher Textanalyseraster und der Handreichung für die Schriftliche Kommunikation des Deutschen Sprachdiploms (DSD) und lassen sich in folgende Kategorien unterteilen: *Gesamteindruck (Flüssigkeit)*, *Sprachliche Komplexität (Wortschatz und Struktur)* und *Korrektheit/Sprachrichtigkeit (Orthographie/Interpunktion und Grammatikalische Korrektheit)*.

Zunächst werden die Kategorien für den schriftsprachlichen Kodierleitfaden vorgestellt. Dies hat den Grund, dass auch beim Kodieren der Texte mit den schriftsprachlichen Kategorien begonnen wurde, da es für die Bewertung des Gesamteindruckes (der Flüssigkeit) eines Textes essentiell ist, diesen nach dem ersten Lesen zu bewerten. Nach mehrmaligem Lesen erscheinen Texte oft zusammenhängender und flüssiger. Um folglich nicht zu verfälschten Ergebnissen zu kommen, wird diese Kategorie als Erstes nach dem ersten Lesedurchgang bewertet.²³⁹

Die verschiedenen Kategorien sind jeweils in drei sich steigernde Niveaustufen unterteilt, die es ermöglichen, zwischen den erbrachten Leistungen besser differenzieren zu können. Die Kategorien und Niveaustufen spiegeln folglich wider, ob SuS entweder die Fähigkeit haben, historisch bzw. Geschichte erzählen zu können, oder in welchem Ausmaß SuS die schriftsprachlichen Kompetenzen besitzen.²⁴⁰ Ziel ist es, bei jeder Kategorie, falls möglich, die jeweils höchste Niveaustufe zu vergeben. Die Niveaustufen werden numerisch in den Kodierleitfäden (4.4.2) dargestellt, 1 repräsentiert die niedrigste Niveaustufe bzw. das basale Niveau, d.h. die geringstmögliche erbrachte Leistung. 2 steht für die mittlere Niveaustufe bzw. das intermediäre Niveau und repräsentiert eine höhere erbrachte Leistung. Die 3 steht für die höchste zu vergebende Niveaustufe bzw. für das elaborierte Niveau und bildet

²³⁸ Vgl.: Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 106/107.

²³⁹ Vgl.: ZfA Deutsche Auslandsscholarbeit International: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Handreichungen für die Schriftliche Kommunikation. DSD II (Niveaustufe B2/C1), Köln 2014, <http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/DSDII/HandreichungenDSDII/download_A2-B1_B2-C1_SK.pdf?__blob=publicationFile&v=4> [Stand: 05.12.2016], S. 9/10.

²⁴⁰ Vgl.: Neumann, Schürenberg & van Norden: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?, S. 154.

folglich die beste zu erbringende Leistung ab.²⁴¹ Die Bezeichnung dieser Niveaustufen orientiert sich u.a. an Körber und van Norden.²⁴² Darüber hinaus verwendet auch die „Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW“ bei der Darstellung der Kompetenzbereiche im Kernlehrplan für das Fach Geschichte dieses Vokabular.²⁴³ Weiter ist anzumerken, dass sich die Niveaustufen nicht am Notensystem orientieren und hinsichtlich der Kodierung der schriftsprachlichen Kategorien auf zwei Ebenen vorgegangen wurde, die sich am Zürcher Textanalyseraster ausrichten. Das Zürcher Textanalyseraster untersucht Texte auf verschiedenen Ebenen. Zum einen wird auf der qualitativen Ebene betrachtet, welche Konstruktionen sich z.B. bezüglich der Syntax im Text finden lassen (eine komplexere oder eher einfachere Struktur). Zum anderen wird die Korrektheit der vorgefundenen Strukturen näher untersucht, d.h. ob z.B. die Syntax richtig oder falsch verwendet wird.²⁴⁴ Diese Vorgehensweise lässt sich auch bei dem in dieser Arbeit verwendeten schriftsprachlichen Kodierleitfaden finden. Das Zürcher Textanalyseraster fungierte des Weiteren in Teilen als Vorlage für die Kategorie *Struktur* und *Korrektheit* und *Sprachrichtigkeit*. Entwickelt wurde das Textanalyseraster 1992 von Cornelia Hanser, Markus Nussbaumer und Peter Sieber. Ausgangslage war das Anliegen, sich wissenschaftlich fundiert über Textqualität auszutauschen und anhand festgelegter Kriterien Texte von Abiturienten und Studienanfängern analysieren und bewerten zu können.²⁴⁵

Unter dem Aspekt der Struktur fasst das Zürcher Textanalyseraster u.a. die Angemessenheit eines Textes, ob dieser verständlich und kohärent geschrieben ist und einer logischen Gliederung folgt. Es geht bei diesem Abschnitt weniger um die grammatikalische Korrektheit des Textes, sondern um die Art der Angemessenheit, welche „in bezug auf die Sache, das Thema; in bezug auf die

²⁴¹ Was die verschiedenen Niveaustufen im Detail für die verschiedenen Kategorien bedeuten, siehe Kapitel 4.4.2 Kodierleitfäden.

²⁴² Vgl.: van Norden: *Geschichte ist Zeit*, S. 255; van Norden: *Was machst du für Geschichten?*, S. 227-232; Schreiber, Waltraud & Körber Andreas u.a. (Hg.): *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1)* Neuried 2006, S. 36/37.

²⁴³ Vgl.: Schmenk, Holger: *Netzwerk Geschichte*, in: *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW*, Soest 2012, <<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/netzwerk-fachliche-unterrichtsentwicklung/geschichte/geschichte-home/geschichte-home.html>> [Stand: 04.12.2016].

²⁴⁴ Vgl.: Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter: *Über Textqualität reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“*, in: *Diskussion Deutsch 26* (1995), S. 36-52, S.44/45.

²⁴⁵ Vgl.: Sieber, Peter: *Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando*, in: Janich, Nina (Hg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*, Tübingen 2008, S. 271-289, S. 273.

Sprachverwendungssituation, (...), die Ästhetik [und] die inhaltliche Relevanz²⁴⁶ eine Rolle spielt.

Unter dem Begriff der Korrektheit versteht das Zürcher Textanalyseraster die Sprachrichtigkeit, d.h. Aspekte wie Interpunktion und Orthografie werden hier in Bezug auf ihre Korrektheit oder Fehlerhaftigkeit analysiert.²⁴⁷ Dieser Teil beinhaltet „Kategorien, die *Schreibung*, die *Form* und die *Bedeutung* von Ausdrücken betreffen“²⁴⁸. Dies heißt, neben der Zeichensetzung und der Rechtschreibung werden auch die Morphologie und die Semantik berücksichtigt und hinsichtlich ihres Einflusses auf das Textverständnis untersucht.²⁴⁹

Ergänzend zu diesen Kategorien und zu der Kategorie *Wortschatz* wird das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) herangezogen, welches das Ziel verfolgt, die Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, besonders die schriftsprachlichen Kompetenzen, zu fördern. Langfristig geht es FörMig darum, durch die „Identifizierung geeigneter Förderkonzepte Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungsperspektiven zu eröffnen, die Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund auch haben“²⁵⁰. Bevor FörMig folglich Implikationen für den Unterricht und die Förderung ableiten kann, müssen die Schreibkompetenzen der SuS in sprachlicher Hinsicht evaluiert werden. Wie bei der hier vorliegenden Abschlussarbeit bestand bei FörMig das Evaluationsinstrument aus der Verschriftung einer Bilderreihe.

„Die Schreibaufgabe ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ [diente u.a. den Lehrkräften als] förderdiagnostisches Instrument, um den Sprachstand vor allem von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach Teilkompetenzen differenziert sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache zu bestimmen.“²⁵¹

Im Folgenden werden jene Aspekte der „sprachlichen Dimensionen des Instruments“²⁵² ausführlicher erläutert, die als relevant für den schriftsprachlichen Kodierleitfaden gelten. Hinsichtlich der Kategorie *Wortschatz* ist damit die

²⁴⁶ Nussbaumer: Über Textqualität reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“, S. 45.

²⁴⁷ Vgl.: Ebd.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Vgl.: Ebd.

²⁵⁰ Klinger, Thorsten, Schwippert, Knut & Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts (FörMig Edition, Bd. 4), Münster u.a. 2008, S. 14.

²⁵¹ Ebd., S. 29/30.

²⁵² Ebd., S. 31.

Verwendung von „Verben, Nomen und Adjektiven“²⁵³ gemeint, die spezifisch für die Textsorte und die Beschreibung von historischen Ereignissen sind. Die Fragen, die hierbei bei der Kodierung im Hinterkopf zu behalten waren, lauteten: Wird ein vielfältiger Wortschatz genutzt, um verschiedene Bilder zu beschreiben? Die von FörMig entwickelte Kategorie *Bildungssprachliche Elemente* wird im Kodierleitfaden unter *Korrektheit/Sprachrichtigkeit* bzw. *Orthographie/Interpunktion* und grammatikalische Korrektheit aufgegriffen. Hierbei wird auf die korrekte Verwendung von „Nominalisierung, Komposita, Adjektivische[n] Attribute[n], Passiv und Konjunktiv“²⁵⁴ sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung geachtet, da sich diese als „stabile Indikatoren eines entwickelten Sprachstands erwiesen“²⁵⁵ haben.

Alle bisher vorgestellten Kategorien wurden um die standardisierten Bewertungskriterien aus der DSD-Handreichung ergänzt, da diese sich hinsichtlich ihrer Nachvollziehbarkeit und Angemessenheit als besonders geeignet erwiesen haben. Beim DSD der Kultusministerkonferenz handelt es sich um eine vom „Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen“ entwickelte standardisierte Sprachprüfung, welche weltweit an deutschen Auslandsschulen zum Einsatz kommt.²⁵⁶ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen hat Konsequenzen für die Entwicklung von Sprachprüfungen: „Aufgrund der in ihm beschriebenen Kompetenzstufen wurde eine Grundlage für die Vergleichbarkeit von sprachlichem Können geschaffen.“²⁵⁷ Das heißt, dass Sprachprüfungen standardisiert wurden, besonders in Hinblick auf die Einhaltung von „Testgütekriterien wie Reliabilität, Validität, Objektivität und Fairness“²⁵⁸, um die Ergebnisse miteinander vergleichbar zu machen. Dies bedeutet auch, eine „kriteriengestützte Bewertung“²⁵⁹ der Prüfungen zu gewährleisten. In diesem Rahmen wurde die Handreichung für die Bewertung der schriftlichen Kommunikation entwickelt, die nun in Auszügen vorgestellt wird. Bei der Kategorie *Gesamteindruck* geht es um die „Wirkung des Textes auf den Leser/die Leserin“²⁶⁰, die Richtigkeit des Geschriebenen wird hierbei

²⁵³ Ebd.

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Ebd., S. 32.

²⁵⁶ Vgl.: Bundesverwaltungsamt: Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Köln 2016, <http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/node.html> [Stand: 05.12.2016].

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ Ebd.

²⁶⁰ ZfA: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, DSD II (Niveaustufe B2/C1), S. 9.

nicht bewertet. Ferner geht es darum, ob der Themenbezug offensichtlich wird, und um den Grad der „Ungestörtheit der Lektüre“²⁶¹, d.h. ob der Lesefluss gestört wird und „in welchem Maße (...) die Kooperation des Lesers benötigt“²⁶² wird. Bei den weiteren Kategorien wie z.B. der *Sprachlichen Komplexität* und der *Korrektheit/Sprachrichtigkeit* wurde im Kodierleitfaden auf die präzisen und standardisierten Formulierungen aus der Handreichung zurückgegriffen, da diese aufgrund ihrer Nachvollziehbarkeit als besonders geeignet erschienen.²⁶³

4.4.1.2 Narrative Kategorien

Im Folgenden werden nun im Detail die Kategorien für den Kodierleitfaden mit den narrativen Aspekten vorgestellt. Dabei handelt es sich um die Kategorien der *Zeitkompetenz A-Reihe*, der *Zeitkompetenz B-Reihe*, der *Kompositorischen Kompetenz* und der Kategorie *Wissen*. Diese Unterteilung orientiert sich an der Einteilung von van Norden und Rösen.²⁶⁴ Falsche und erfundene Aussagen der SuS wurden bei diesen Kategorien nicht berücksichtigt bzw. nicht gewertet.

Die *Zeitkompetenz A-Reihe* bezieht sich auf vier Erzähltypen: „entrücktes Erzählen“, „traditionales Erzählen“ sowie „kritisches Erzählen“ und „genetisches Erzählen“.²⁶⁵ Sie spiegeln wider, inwiefern Lernfortschritte in Hinblick auf die Narrativität erzielt werden konnten. Hauptsächlich bezieht sich diese Unterteilung auf van Norden, McTaggart und Rösen.²⁶⁶ Ferner übernimmt van Norden Rösens Einteilung, erweitert sein Modell jedoch um eine weitere Kompetenz, das entrückte Erzählen.²⁶⁷

Der erste Erzähltyp betrachtet historische Ereignisse, ohne einen kontextualen Zusammenhang zu anderen historischen Ereignissen herzustellen. Dieser Erzähltyp stellt das niedrigste von SuS zu erreichende Niveau dar.²⁶⁸ Des Weiteren wird bei der niedrigsten Niveaustufe kein Gegenwartsbezug ersichtlich. Traditionelles Erzählen fällt unter den „Anforderungsbereich der Reproduktion“²⁶⁹ und bedeutet, dass das, was früher galt, auch noch heute gilt. Die Erhaltung und Gültigkeit von alten Traditionen,

²⁶¹ Ebd.

²⁶² Ebd.

²⁶³ Siehe Kodierleitfaden 4.4.2.1

²⁶⁴ Siehe van Norden: *Geschichte ist Zeit*; Rösen: *Zeit und Sinn*.

²⁶⁵ Van Norden: *Geschichte ist Zeit*, S. 170-172.

²⁶⁶ Für weitere Informationen siehe van Norden: *Was machst du für Geschichten?*, S. 8, 16.

²⁶⁷ Vgl.: Ebd., S. 223.

²⁶⁸ Vgl.: Ebd., S. 23-25.

²⁶⁹ Ebd., S. 15.

Normen und Werten steht bei diesem Erzähltyp im Vordergrund.²⁷⁰ Kritisches Erzählen stellt Ereignisse aus der Vergangenheit kritisch in Frage und bricht mit Kontinuitäten aus der Vergangenheit.²⁷¹ Das genetische Erzählen stellt den „höchsten Anforderungsbereich“ im geschichtlichen Unterricht dar und umschreibt das „problemlösende Denken“.²⁷² Bei diesem Erzähltyp werden Gegenwart und Vergangenheit in Beziehung zueinander gesetzt und Geschichte als Prozess verstanden.²⁷³

Die *Zeitkompetenz B-Reihe* bezieht sich auf van Norden, welcher sich an den Ausführungen Pandels und McTaggarts orientiert, und unterteilt historische Ereignisse in ein „Vorher und [ein] Nachher“²⁷⁴. Ergänzend dazu misst van Norden dem Faktor Zeit bzw. der zeitlichen Einordnung historischer Ereignisse mehr Bedeutung bei als z.B. McTaggart. Hierbei folgt van Norden Pandels Modell der Zeitkompetenz.²⁷⁵ Auch diese Zeitkompetenz lässt sich in verschiedene Niveaustufen unterteilen. Die niedrigste Niveaustufe umfasst nur die Wiedergabe von historischen Ereignissen nebeneinander; eine Verknüpfung von historischen Ereignissen und das Begreifen von zeitlichen Abläufen sind nicht erkennbar.²⁷⁶ Auf der nächsten Niveaustufe ist ersichtlich, dass ein Bewusstsein über zeitliche Abläufe anhand der Nennung von Jahreszahlen besteht. Die höchste zu vergebende Niveaustufe liegt vor, wenn nun auch die Dauer von zeitlichen Ereignissen benannt wird.²⁷⁷

Die *Kompositorische Kompetenz* beschreibt Verknüpfungen von verschiedenen historischen Ereignissen bzw. die Art, wie diese zueinander in Beziehung gesetzt werden. Auch hier kann wieder zwischen verschiedenen Niveaustufen differenziert werden. Die niedrigste Niveaustufe wird vergeben, wenn Aussagesätze über historische Ereignisse ohne ersichtliche Verknüpfung unverbunden nebeneinander stehen.²⁷⁸ Finden hingegen eine Verknüpfung und eine Erklärung statt, wird das nächsthöhere Niveau vergeben. Bei dem höchsten zu vergebenden Niveau zeigt sich, dass eine Ambivalenz von historischen Ereignissen erkannt wird, d.h. die SuS sind

²⁷⁰ Rösen: Zeit und Sinn, S. 179/180.

²⁷¹ Ebd., S. 184/185.

²⁷² Van Norden: Was machst du für Geschichten?, S. 15.

²⁷³ Vgl.: Rösen: Zeit und Sinn, S. 187/188.

²⁷⁴ Van Norden: Geschichte ist Zeit, S. 18.

²⁷⁵ Vgl.: Ebd., S. 196.

²⁷⁶ Vgl.: Ebd., S. 195-197.

²⁷⁷ Vgl.: Ebd.

²⁷⁸ Vgl.: Ebd., S. 193-195.

dazu in der Lage, historische Ereignisse kritisch zu betrachten, indem z.B. Widersprüche aufgedeckt werden.²⁷⁹

Die Kategorie *Wissen* orientiert sich u.a. an den Anforderungsbereichen I-III des Kernlehrplans für die Sekundarstufe II des Landes NRW. Diese Kategorie beinhaltet zu einen die „(...) Wiedergabe von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang (...)“²⁸⁰, zum anderen die „(...) selbständige Übertragung und [das] Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte (...)“²⁸¹ und „(...) das Verarbeiten komplexer Sachverhalte (...)“²⁸². Bezogen auf van Norden umfasst diese Kategorie in der niedrigsten Niveaustufe „sporadisches Wissen“²⁸³, d.h., es wird nur im begrenzten Umfang Wissen über historische Ereignisse erkennbar. Die nächste Niveaustufe zeigt, dass die SuS über ein umfangreicheres historisches Wissen verfügen, indem zu beschreibende Ereignisse in einen historischen Kontext gesetzt werden. Die höchste Niveaustufe wird vergeben, wenn über eine Kontextualisierung hinausgegangen wird und eine Bewertung von historischen Ereignissen stattfindet.²⁸⁴

Anhand der vorgestellten Kategorien und deren Definitionen können die SuS-Texte analysiert und ausgewertet werden.

4.4.2 Kodierleitfäden

Nach der Vorstellung der umfangreichen Kategoriensysteme folgt nun die Darstellung der Kodierleitfäden. Für eine übersichtlichere Darstellung liegen dieser Arbeit zwei tabellarische Kodierleitfäden zugrunde. Pro Kategorie wurde immer nur ein Beispiel in den Texten kodiert. Die Texte der SuS wurden folglich insgesamt neunfach kodiert (vier Mal in den narrativen Kategorien und fünf Mal in den schriftsprachlichen Kategorien).

²⁷⁹ Vgl.: Ebd.

²⁸⁰ Ministerium für Schule und Weiterbildung: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2014 <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf> [Stand: 05.12.2016], S. 49.

²⁸¹ Ebd.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Ebd.

²⁸⁴ Vgl.: Ebd.

4.4.2.1 Kodierleitfaden zu den schriftsprachlichen Kategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Gesamteindruck (Flüssigkeit)	G1 „Es liegen einfache Sätze vor, die inhaltlich verbunden sind. An einigen Textstellen wird der Lesefluss unterbrochen.“ ²⁸⁵	„Nach‘ner Zeit wurde es zur eines handelsgrenze.“ (2016m_6b_8w3)	Wenn mehrmaliges Lesen der Textstelle/n erforderlich ist, wird ein Beispiel kodiert. (Im Satz fehlt z.B. ein Verb und/oder ein anderes sinnbildendes Wort.) Der Inhalt spielt hierbei keine Rolle.
	G2 „Der Text ist weitgehend zusammenhängend. Einige Textstellen lesen sich nicht flüssig.“ ²⁸⁶	„Es besaß glaube ich auch eine ‚Heizung‘, Feuer wurde gemacht und durch Schlitze in der Wand wurde die Warme Luft die so entstand nach oben und durch das ganze Haus ziehen.“ 2016m_6b_9w2	Wenn der Lesefluss an einigen Stellen verlangsamt ist, wird ein Beispiel kodiert. Das ist bei Sätzen der Fall, die z.B. ohne Zusammenhang stehen und daher den Lesefluss verlangsamen.
	G3 „Der Text ist zusammenhängend und insgesamt flüssig zu lesen.“ ²⁸⁷	„Xanten ist das vierte Bild. Xanten war früher in Rom ist jedoch jetzt in Deutschland (Germanien) wo man die Stadt heute noch besuchen kann.“ (2016_6b17m2)	Wenn mehrmaliges Lesen der Textstelle nicht erforderlich ist, der Text sich flüssig liest und sofort ersichtlich wird, worum es geht, wird ein Beispiel kodiert.
Sprachliche Komplexität	Wortschatz WORT1 „Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Wortschatzlücken und Wortfehler treten häufiger auf.“ ²⁸⁸	„1. Das erste feste gebeude. 2.a) Ein etwas komplizierteres gebeude 2.b.) beschreibt das gebeude im Bild 2a. 3. Eine große Statue 4. Eine Große Stadt 5. Das Kolosseum“ (2016m_6b27m1)	Wenn es viele Wortwiederholungen gibt und/oder nur eine Aufzählung von Wörtern vorliegt und/oder eine falsche oder ungenaue Wortwahl gegeben ist und/oder Fehler bei der Verwendung von Präpositionen vorkommen, wird ein Beispiel kodiert.
	WORT2 „Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Wortschatzlücken	„Bild 1: Auf diesem Bild erkennt man eines der ersten Häuser die gebaut worden sind. Diese wurden ungefähr in der Steinzeit erbaut.	Wenn nur an ein bis zwei Stellen eine falsche bzw. ungenaue Wortwahl und/oder Wortwiederholung vorliegt und/oder Präpositionsfehler kaum bis selten vorkommen, die Richtigkeit der Lexik ansonsten gewährleistet ist,

²⁸⁵ Die Beschreibungen der schriftsprachlichen Kategoriendefinitionen sind aus der Handreichung für die Schriftliche Kommunikation DSD I entnommen, da diese sich als besonders treffend, angemessen und nachvollziehbar erwiesen haben. Siehe ZfA Deutsche Auslandsscholararbeit International: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Handreichungen für die Schriftliche Kommunikation. DSD I (Niveaustufe A2/B1), Köln 2013, < http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholararbeit/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_B2-C1_SK.pdf;jsessionid=E1F2F3996B26D75C7B86A5A36B74F00A.1_cid393?__blob=publicationFile&v=5 > [Stand: 22.12.2016], S. 17.

²⁸⁶ Ebd.

²⁸⁷ Ebd.

²⁸⁸ Ebd.

	und Wortfehler treten auch bei einer weniger komplexen Lexik gelegentlich auf. ²⁸⁹	Sie wurden oft in Rom gebaut. Sie wurden aus Stroh und Holz zusammengebaut.“ (2016m_6b31m3)	wird ein Beispiel kodiert.
	WORT3 „Der Wortschatz ermöglicht eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Wortfehler treten überwiegend im Zusammenhang mit einer komplexeren Lexik auf.“ ²⁹⁰	„Wenn jemand angriff wurde dies per Feuerzeichen an den nächsten gegeben und der wiederum gab das Feuerzeichen an den Nächsten weiter und der an den nächsten und so weiter und sofort. Das dritte Bild zeigt den Herrman auf dem Herrmans Denkmal eigentlich heißt der Herrman Arminius also der unüberwindbare. Er kämpfte eins gegen die Römer im Teutoburger Wald.“ (2016m_6b_4w3)	Wenn eine aufgabenbezogene und themenspezifische Lexik angewendet wird und nur wenige Wortwiederholungen vorkommen, eine korrekte und genaue Wortwahl vorliegt und keine Präpositionsfehler vorkommen, wird ein Beispiel kodiert. (Zu einer komplexeren Lexik gehören z.B.: Kolosseum, Gladiatorenkämpfe, Aquädukte, Germanen und alle weiteren Wörter, die nicht direkt aus den Abbildungen hervorgehen) Einschränkung: WORT3 kann jedoch nicht erreicht werden, wenn nicht alle Abbildungen beschrieben werden. Dann kann trotz einer komplexen Lexik nur WORT2 vergeben werden.
Struktur (Aufbau, Gliederung, Angemessenheit und Kohäsionsleistung)	ST1 „Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Komplexe Strukturen kommen nicht vor“ ²⁹¹ , es kommen nur einfache Strukturen vor	„Auch der Limes stammt aus der Römerzeit. Er diente als handel- und Kriegsgrenze. Also zuerst als Kriegsgrenze.“ (2016m_6b_8w3)	ST1, ST2, ST3: Es werden keine Fehler in der Struktur bewertet, z.B. Verbstellung, dies passiert bei GR . Wenn nur einfache Strukturen vorkommen, nur wenige oder falsche Verweis- und Verknüpfungsmittel, Konjunktionen, textstrukturierende Mittel vorliegen, d.h. der Zusammenhang des Textes nicht eindeutig ersichtlich wird, dann wird ein Beispiel kodiert. Einfache Strukturen sind z.B.: Aneinanderreihung von Hauptsätzen
	ST2 „Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Komplexere Strukturen kommen selten vor.“ ²⁹²	„Es konnte aber auch geflutet werden sodass man Wasserschlachten nachstellen konnte.“ (2016m_6b_9w2)	Wenn überwiegend Verknüpfungen mit <i>und</i> und <i>dass</i> vorkommen und/oder komplexe Strukturen nur selten vorkommen und nur wenige, aber korrekte Verweis- und Verknüpfungsmittel, Konjunktionen, textstrukturierende Mittel vorliegen, d.h. der Zusammenhang/ Zusammenhalt des Textes noch ersichtlich wird, wird ein Beispiel kodiert. Komplexe Strukturen sind z.B.: mehrgliedrige Hypotaxen und Konnektoren, Passiv, Genitiv, erweiterter Infinitiv mit „zu“, Relativ- und Konditionalsätze (wenn mehrere Versuche und eine erfolgreiche Umsetzung dabei sind,

²⁸⁹ Ebd.

²⁹⁰ Ebd.

²⁹¹ Ebd.

²⁹² Ebd.

				wird ein Beispiel kodiert).
		ST3 „Die Strukturen ermöglichen eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Es werden komplexere Strukturen verwendet.“ ²⁹³	„Wenn es den Feinden dann aber doch gelingt durch die Mauer und Wächtern vorbeizu kommen und Rom ausplündert oder gar zerstören zu können, helfen alle männlichen Bürger (Soldaten) ihre Stadt wieder aufzubauen und besser zu schützen bzw. zu Verteidigen.“ (2016m_6b25w1)	Wenn viele komplexe Strukturen und/oder viele Verweis- und Verknüpfungsmittel, Konjunktionen, textstrukturierende Mittel vorliegen, d.h. der Zusammenhang/ Zusammenhalt des Textes ersichtlich wird, wird ein Beispiel kodiert. Komplexe Strukturen sind z.B.: „sowohl als auch“ und mehrgliedrige Hypotaxen und Konnektoren, Passiv, Genitiv, erweiterter Infinitiv mit „zu“.
Korrektheit/Sprachrichtigkeit	Orthographie + Interpunktion	OR1 „Orthographie- und Interpunktionsfehler treten häufig auf, jedoch wird die Verständlichkeit kaum beeinträchtigt.“ ²⁹⁴	„Die Straßen waren dort übrigens schon gepflastert was für damalige Verhältnisse sehr modern war.“ (2016m_6b15w3)	Wenn viele Fehler im Bereich Orthographie (Rechtschreibung und/oder Zeichensetzung) vorkommen und es sich nicht um Flüchtigkeitsfehler handelt, wird ein Beispiel kodiert. Ein Satz bzw. Absatz mit extrem vielen Fehlern (ca. fünf), wobei dies im Verhältnis zur Textlänge zu berücksichtigen ist.
		OR2 „Orthographie- und Interpunktionsfehler kommen vor, ohne die Verständlichkeit zu beeinträchtigen.“ ²⁹⁵	„Nacher sind Statuen errichtet worden, wie z.B. das Hermans-Denkmal, was in der Detmold steht oder das Herkules-Denkmal.“ (2016m_6b13w1)	Wenn gelegentlich orthographische Fehler (Rechtschreibung und/oder Zeichensetzung) auftreten bzw. Flüchtigkeitsfehler vorliegen, wird ein Beispiel kodiert. Textlänge berücksichtigen (ein kurzer Text ohne bzw. mit wenigen Fehlern kann aufgrund der kurzen Textlänge nur OR2 sein).
		OR3 „Orthographie und Interpunktion sind weitgehend korrekt.“	„Das letzte Bild ist das Kolosseum was heute noch zur Besichtigung in Rom steht. Früher wurden da z.B. Gladiatorenkämpfe, Wagenrennen und vieles ausgeführt.“ (2016_6b17m2)	Wenn der Text bis auf wenige Ausnahmen frei von orthographischen Fehlern (Rechtschreibung und Zeichensetzung) ist, wird ein Beispiel kodiert.
	Grammatische Korrektheit (Syntax, Semantik, Morphologie)	GRI „Einfache Strukturen werden verwendet. Bei der Verwendung komplexerer Strukturen kommen Fehler vor, die die Verständlichkeit beeinträchtigen können.“ ²⁹⁶	„Das diente den Menschen als Theater, aber für die Gladiatoren der Horror.“ (2016m_6b_8w3)	Hier werden Fehler aus ST1, ST2, ST3 bewertet, z.B. korrekte Verbstellung, Konjugationen und Deklinationen etc. Wenn vorwiegend einfache Strukturen vorliegen und es z.B. zu Fehlern im Bereich Syntax, Subjekt-Verb-Kongruenz, Deklinationen kommt, wird ein Beispiel kodiert. Richtlinie: zwei Sätze mit Mängeln,

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ Ebd.

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Ebd.

				z.B. fehlende Verben oder andere fehlende sinnstiftende Satzteile, oder keine Subjekt/Verb/Objekt-Kongruenz.
		GR2 „Die grammatischen Strukturen werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Die Verständlichkeit wird nicht beeinträchtigt.“ ²⁹⁷	„Auf dem 5. Bild sieht man einen Grundriss eines alten römischen Hauses jedoch ist es sehr stabil und ist nicht aus Holz oder Stroh sondern aus Steinen und Ziegeln erbaut. Das Kolosseum in Rom ist heutzutage nur noch eine Besichtigung in Rom früher wurden darin noch z.B. Gladiatorenkämpfe die besonders gefährlich waren ausgeführt, es war allerdings auch ein Theater.“ (2016m_6b17m3)	Wenn der Text, abgesehen von wenigen Textpassagen, ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit zeigt, wird ein Beispiel kodiert.
		GR3 „Die grammatischen Strukturen werden weitgehend korrekt verwendet.“ ²⁹⁸	„Es wurden auch Häuser mit mehreren Stockwerken errichtet, die z.B als Aussichtsturm genutzt worden sind, um Feinde, die angreifen wollten, schon von weitem zu erblicken.“ (2016m_6b13w1)	Wenn der Text ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit zeigt, d.h. komplexe Strukturen weitgehend korrekt verwendet werden, wird ein Beispiel kodiert. Komplexe Strukturen sind z.B.: „sowohl als auch“ und mehrgliedrige Hypotaxen und Konnektoren, Passiv, Genitiv, erweiterter Infinitiv mit „zu“. Richtlinie: Wenn zwar nicht viele komplexe Strukturen vorliegen, aber sonst alles richtig umgesetzt wird, z.B. kann dann bei ST Kategorie zwei vergeben werden, wenn generell nicht viele komplexe Strukturen vorkommen.

4.4.2.2 Kodierleitfaden zu den narrativen Kategorien

Der folgende Kodierleitfaden wurde von van Norden übernommen (Stand 09.06.2016), jedoch nach dem ersten und zweiten fehlgeschlagenen Versuch einer Interkoderreliabilitätsprüfung minimal überarbeitet bzw. ergänzt, um ihn zu optimieren und an die Bedürfnisse der vorliegenden Studie anzupassen.

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ Ebd.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Zeit-kompetenz A-Reihe	A1 Entrücktes Erzählen: Aussagen über Geschehenes werden nicht auf die Gegenwart bezogen. Sie bilden eine eigene Welt, die keine Relevanz für aktuelles Handeln hat, indessen ermöglichen sie kleine Fluchten aus dem Hier und Jetzt.	„Die Statur von Herrman steht auf einem Berg damit alle sie sehen.“ (2016m_6b_9w2)	Wenn ein Essay von dem, was war, berichtet, ohne explizit einen Bezug zur Gegenwart herzustellen, wird ein Beispiel kodiert.
	A 2.1 Traditionales Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren sich an aktuellem Handeln: Was damals richtig war, ist es auch heute noch.	„Das Herrmannsdenkmal steht bis heute noch.“ (2016m_6b_8w2)	Wenn in einem Essay explizit Gegenwart und Vergangenheit gleichgesetzt werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „auch heute, auch heutzutage, immer noch, genauso wie damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen.
	A2.2 Kritisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes orientieren sich an aktuellem Handeln: Was damals richtig war, ist heute falsch. Es gilt, alles anders zu machen.	„Das letzte Bild ist das Kolosseum was heute noch zur Besichtigung in Rom steht. Früher wurden da z.B. Gladiatorenkämpfe, Wagenrennen und vieles ausgeführt. Heute kann man es zwar noch besichtigen aber keine Kämpfe etc ausgeführt.“ (2016m_6b17m2)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit kontrastiert werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Sprachliche Mittel sind „aber heute, aber heutzutage, im Gegensatz zu damals, anders als damals ...“. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen. Es muss deutlich werden, was früher war und was heute ist.
	A3 Genetisches Erzählen: Aussagen über Geschehenes und Aktuelles orientieren sich an aktuellem Handeln. Was damals richtig war und was heute richtig ist, divergiert, beides wird jedoch in Überlegungen für aktuelles Handeln einbezogen.	„Auf diesem Bild erkennt man einen Grundriss eines römischen Hauses. Die Faschbegriffe wie z.B. Cella heißen heutzutage Keller. Die Sprache wurde vom lateinischen abgeleitet.“ (2016m_6b31m3)	Wenn in einem Essay Gegenwart und Vergangenheit unterschieden und dennoch miteinander verbunden werden, wird ein Beispiel dieses Erzählens kodiert. Die entsprechenden Informationen stehen in einem Satzgefüge beziehungsweise in direkt benachbarten Sätzen. Genetisches Erzählen verbindet die sprachlichen Mittel des traditionellen und kritischen Erzählens miteinander. Es wird benannt, dass sich etwas geändert hat, aber doch etwas gleich bleibt.

Zeitkompetenz B-Reihe	B1	Aussagen über Geschehenes klammern das zeitliche Nacheinander aus und stellen die Geschehnisse der Vergangenheit undifferenziert nebeneinander.	<p>„Das erste Bild ist ein altes Landhaus. Dies wird im Freihilf Museum in Oerlinghausen ausgestellt. In diesen Häusern lebten die Germanen in der Steinzeit. Es besteht aus Lehm und das Dach ist aus Stroh.“</p> <p>Das zweite Bild ist ein Wachturm. Dieser wurde gebaut, damit keine Feinde zum Beispiel das die Römer nicht einfach in das Gebiet der Germanen können.“</p> <p>(2016m_6b_21w2)</p>	Der Essay spricht von dem, was war, ohne explizit zum Ausdruck zu bringen, ob es gleichzeitig stattfindet oder aufeinanderfolgt. Es fehlen Daten, adverbiale Bestimmungen der Zeit und temporale Adverbien. Es wird ein Beispiel kodiert.
	B2	Aussagen machen das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit deutlich.	<p>„Herman war damals ein sehr erfolgreicher römischer Krieger, doch später gehörte er dann zu den Germanen.“</p> <p>(2016m_6b_31m2)</p>	Der Essay bringt Aussagen über Geschehenes in eine Vor-, Gleich- oder Nachzeitigkeit. Es wird ein Beispiel kodiert. Das Nacheinander wird durch adverbiale Bestimmungen der Zeit (vor, bevor, dann, daraufhin, danach), temporale Konjunktionen (nachdem, nach) und/oder zwei oder mehr Maßeinheiten des Zeitlineals (Tag, Monat, Jahr, fünf Jahre später) oder durch die Zeiten der Verben (Plusquamperfekt, Imperfekt, Präsens) oder durch Verben wie „folgen“ ausgedrückt. Ontologisches Nacheinander, das nicht durch solche sprachlichen Mittel, sondern verbal (geboren werden, aufwachsen, sterben) bezeichnet wird, ist nicht zu werten. Falsche Jahreszahlen werden nicht gewertet. Prinzipiell sind zwei Bezugspunkte nötig (wenn z.B. von <i>früher</i> die Rede ist, muss auch <i>später</i> erwähnt werden oder <i>am Anfang ... danach/anfangs ... später</i>), diese müssen direkt aufeinander folgen.
	B3	Aussagen berücksichtigen, wie lange ein Geschehen gedauert hat. Sie benennen, was sich verändert und was sich wiederholt hat. Geschehnisse unterschiedlicher Dauer werden verglichen.	<p>„Langsam entwickelte sich aus vielen Häusern und Gebäuden ein kleines Dorf. Doch von Zeit zu Zeit wurde es immer größer und es entstanden auch immer mehr Wachtürme zu Schutz der Stadt.“</p> <p>(2016m_6b_3w2)</p>	Der Essay berücksichtigt die Zeitspanne, indem er explizit sagt, ob etwas lang oder kurz dauert, mit welcher Geschwindigkeit sich etwas verändert oder ob sich etwas wiederholt. Es wird ein Beispiel kodiert. Sprachliche Mittel sind zum Beispiel „lang/kurz, länger/kürzer als, schneller/langsamer als, bald (darauf), viele Jahre später, wenige Jahre später“.

Kompositorische Kompetenz	K1	Aussagen über Geschehenes werden unverbunden aneinandergereiht.	„Es gab Straßen und den Schiffsverkehr. Sie besaß auch viele Läden.“ (2016m_6b_9w2)	Der Essay sagt etwas über das, was war, ohne es inhaltlich zu verknüpfen. Dabei bleibt die mögliche zeitliche Zuordnung außen vor, weil sie bereits in 1. und 2. abgedeckt wird. Es fehlen Erklärungs- oder Begründungszusammenhänge. Es wird ein Beispiel kodiert.
	K2	Aussagen über Geschehenes werden inhaltlich plausibel verknüpft.	„Dieser wurde gebaut, damit keine Feinde zum Beispiel das die Römer nicht einfach in das Gebiet der Germanen können.“ (2016m_6b_21w2)	Eine Information wird logisch erklärt oder erläutert. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind kausale (weil), konditionale (wenn), modale (indem), konsekutive (sodass), finale (damit) und komparative (so wie) Konjunktionen und Präpositionen. Es wird ein Beispiel kodiert.
	K3	Aussagen machen Ambivalenz deutlich.	„Wenn es den Feinden dann aber doch gelingt durch die Mauer und Wächtern vorbeizu kommen und Rom ausplündert oder gar zerstören zu können, helfen alle männlichen Bürger (Soldaten) ihre Stadt wieder aufzubauen und besser zu schützen bzw. zu Verteidigen.“ (2016m_6b25w1)	Der Essay bezieht zeitgleiche Aussagen aufeinander, wobei Widersprüche skizziert, Argumente und Gegenargumente erörtert und differenziert beurteilt werden. Die entsprechenden sprachlichen Mittel sind konzessive (obwohl), terminative (indessen) und adversative (während) Konjunktionen, Präpositionen und Adverbien (aber, jedoch, sondern, im Gegensatz dazu, doch). Es wird ein Beispiel kodiert. Die Ambivalenz der Aussage ist hier von besonderer Bedeutung.
Wissen	W1	Sporadisches Wissen.	„1. Das erste feste gebeude. 2.a) Ein etwas komplizierteres gebeude 2.b.) beschreibt das gebeude im Bild 2a. 3. Eine große Statue 4. Eine Große Stadt 5. Das Kolosseum“ (2016m_6b27m1)	Wissen über das, was war, wird in geringem Umfang eingebracht, indem einzelne Bilder knapp beschrieben beziehungsweise benannt werden. Es wird ein Beispiel kodiert.
	W2	Kontextualisierung.	„Auf einem Bild ist Herrman, er war erst ein Römer doch wechselte zu den Germanen. Er war ein Held weil er bei der Warusschlacht gesiegt hatte.“ (2016m_6b_9w2)	Eine historische Information wird durch eine weitere historische Information erläutert, die sich nicht aus dem Bild/den Bildern ergibt. Es wird ein Beispiel kodiert.
	W3	Bewertung und Beurteilung.	„Wir haben uns auch die Schwimmbäder von den Römern abguck, bei den Römern heißen sie aber Thermen und wir nutzen sie nicht zum Waschen sondern	Der/die SuS bindet das Wissen über das, was war, in eine Stellungnahme ein, indem er/sie Ereignisse aus der eigenen Sicht als positiv oder negativ bezeichnet, sodass seine/ihre persönliche Betroffenheit explizit deutlich wird („Ich finde ...

			als Freizeitaktivität. Wir haben uns aber nicht nur die Bauwerke von den Römern abgesehen sondern auch die Kultur, Sprache usw. Also wären wir ohne Römer nicht so weit wie heute.“ (2016m_6b_13w2)	gut/schrecklich.“, „Meiner Meinung nach ...“, (Ich finde) „Das ist schrecklich/ gut“. Sprachliche Mittel sind unter anderem entsprechende Adjektive (gut, schlecht, schrecklich, schlimmer; nicht aber intensiv, heftig, chaotisch, durcheinander...). Es wird ein Beispiel kodiert. Bei Bewertungen mit gerecht/ungerecht muss deutlich werden, für wen etwas gerecht/ ungerecht ist.
--	--	--	--	--

5 Auswertung, Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse der Analyse der SuS-Texte dargestellt werden, wird in 5.1 das Vorgehen bei der Auswertung der SuS-Texte vorgestellt. In Kapitel 5.2 zeigt die Auswertung der Fragebögen, wer von den teilgenommenen Probanden*innen als ein- und mehrsprachig gezählt werden kann. Bei der Darstellung der Auswertung der SuS-Texte (Kap. 5.3 bis 5.6) orientiert sich diese Arbeit an der Studie von Neumann, Schürenberg und van Norden.²⁹⁹ Aufgrund der Größe des Datensatzes werden nur die Ergebnisse der Kategorien im Detail vorgestellt, die die interessantesten Unterschiede aufzeigen und die für die zuvor aufgeworfene Fragestellung von Relevanz sind.³⁰⁰ Zuerst erfolgt die Darstellung des Gesamtbildes (alle einsprachigen und mehrsprachigen SuS) hinsichtlich der zentralen Forschungsfrage, daran schließt die Beantwortung der Teilfragen an.

5.1 Auswertung der SuS-Texte

Für die Auswertung der handschriftlich erstellten Texte (1-3) wurden diese zunächst digitalisiert und anonymisiert. Bei der Anonymisierung der Texte wurde wie folgt vorgegangen: Nach alphabetischer Ordnung der Essays wurden sie nach dem Muster 2016m_6b_2w1 betitelt. 2016 repräsentiert das Jahr der Datenerhebung, m steht für die 13. empirische Erhebung in diesem Jahr, 6b für die Schulklasse, 2 steht für den zweiten Schüler bzw. die zweite Schülerin³⁰¹, m bzw. w für das männliche oder weibliche Geschlecht und die letzte Zahl, 1, 2 oder 3, steht für den ersten, zweiten oder dritten Text des Schülers bzw. der Schülerin. Für die Digitalisierung wurden die SuS-

²⁹⁹ Vgl.: Neumann: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?, S. 156-162.

³⁰⁰ Der restliche Datensatz, welcher nicht direkt von Relevanz für die Beantwortung der Fragestellungen ist, befindet sich auf einem externen Datenträger.

³⁰¹ Im Fall der hier vorliegenden Untersuchung, ist es die 2, da der erste Schüler nicht an allen Erhebungen teilnahm.

Texte inklusive aller Orthografie- und Grammatikfehler abgetippt, um eine Verfälschung der Daten zu vermeiden. Anschließend erfolgte die Umwandlung der Texte in RTF-Dateien zur Bearbeitung mit dem Computerprogramm ATLAS.ti, mit welchem die Kodierung und Auswertung des Datensatzes erfolgte. ATLAS.ti wird von Mayring als das am häufigsten verwendete Computerprogramm für die qualitative Inhaltsanalyse bezeichnet.³⁰² Es erleichtert die Bearbeitung und Auswertung von z.B. schriftlichem Datenmaterial, da „Textstellen (...) markiert, geordnet, kommentiert oder zur besseren Übersicht miteinander verbunden werden [können] und (...) somit semantische Netzwerke [bilden]“³⁰³. Dies ermöglicht es, eine bessere Übersicht über das Datenmaterial zu erhalten. Am Computer ergibt sich somit „ein Beziehungssystem von Textstellen [und] Kategorien“³⁰⁴, welche die Auswertung des Datenmaterials erleichtern. Da auch eine Verknüpfung z.B. mit Excel möglich ist, wurde das Datenmaterial zur Veranschaulichung in Graphen und Diagramme umgewandelt, welche die Entwicklung der SuS hinsichtlich der verschiedenen Kompetenzen und die Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen sowie schwachen und starken SuS abbilden. Anhand dieser Vorgehensweise wird die methodische Triangulation auch bei der Auswertung der Daten in dieser Abschlussarbeit deutlich. Es liegt folglich eine qualitative Inhaltsanalyse mit quantitativen Merkmalen vor.

Hinsichtlich der zuvor erwähnten InterCODERreliabilität nach Mayring bedeutet dies für die vorliegende Arbeit, dass im Vorfeld der kompletten Kodierung des Datensatzes an SuS-Texten drei Probedurchläufe stattfanden, um eine InterCODERreliabilitätsprüfung durchzuführen. Für die Probedurchläufe wurden zehn Prozent der SuS-Texte als Auswertungseinheit ausgewählt. Im Fall der vorliegenden Untersuchung sind dies neun zufällig ausgewählte Texte. Von den ausgewählten SuS-Texten wurden jeweils der erste, zweite und dritte Text berücksichtigt. Dabei war wichtig, zu beachten, keine Texte auszuwählen, die bereits für die Ankerbeispiele verwendet wurden, da diese bei der Kodierung als Orientierungshilfe dienen sollten und folglich nicht kodiert werden durften, um eine Ergebnisverfälschung zu vermeiden. Von einer geglückten InterCODERreliabilitätsprüfung kann gesprochen werden, wenn eine Übereinstimmung von mehreren Forschenden bei der Kodierung des Datenmaterials erreicht wurde.³⁰⁵

³⁰² Vgl.: Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 112.

³⁰³ Ohlbrecht, Heike: Serviceteil, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 653-671, S. 670.

³⁰⁴ Ebd.

³⁰⁵ Vgl.: Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 51, 117.

³⁰⁶ Dieses Vorgehen Mayrings, die Intercoderreliabilitätsprüfung als ein Gütekriterium qualitativer Forschung zu verstehen, wird in der einschlägigen Literatur diskutiert. Die Übertragbarkeit der Gütekriterien der quantitativen Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – auf die qualitative Forschung wird bezweifelt oder als schwierig eingeschätzt.³⁰⁷ ³⁰⁸ Deswegen sei hier kritisch angemerkt, dass es häufig problematisch ist, eine Übereinstimmung bei verschiedenen Kodierenden eines Datenmaterials zu erzielen, da hierfür die Analyseverfahren oftmals zu komplex sind. Dennoch wurde der Versuch in der hier vorliegenden Studie unternommen, wiewohl dieser nach einer Optimierung bzw. Überarbeitung der Kodierleitfäden beim dritten Anlauf folgendes Ergebnis erzielte: Insgesamt ergab sich für beide Kodierleitfäden ein Wert von .559, welcher für eine positive Reliabilitätsprüfung nicht ausreichend ist. Betrachtet man die sprachlichen und narrativen Kategorien unabhängig voneinander, ergibt sich für die narrativen Kategorien jedoch ein höherer und damit besserer Wert von .8343. Somit kann zumindest bei den narrativen Kategorien von einer geglückten Intercoderreliabilitätsprüfung gesprochen werden. Auch wenn diese nur zum Teil geglückt ist, wurde sich dazu entschieden, nach dem dritten Versuch das gesamte Datenmaterial zu kodieren. In diesem Kontext sei angemerkt, dass die mangelhafte Intercoderreliabilität der schriftsprachlichen Kategorien damit zu begründen ist, dass der entsprechende Kodierleitfaden im Gegensatz zu dem Kodierleitfaden mit den narrativen Kompetenzen, welcher schon öfter in der Forschungspraxis eingesetzt worden ist, weiterer Erprobung und Forschungspraxis bedarf.

Die Einteilung in leistungsschwache und leistungsstarke SuS ergibt sich aus der Bewertung des ersten SuS-Textes hinsichtlich der vergebenen Niveaustufe (höchste bzw. niedrigste Niveaustufe). Prinzipiell sei angemerkt, dass keine allgemeingültigen Aussagen möglich sind, da es sich u.a. um eine kleine Probandenzahl handelt.

5.2 Auswertung der Fragebögen

Nach der Sichtung der Fragebögen zeigt sich die Sprachvielfalt der an der Studie teilnehmenden Probanden*innen. Im Folgenden werden die Auswertungsergebnisse

³⁰⁶ In dem Fall der hier vorgestellten Studie wurden die Probedurchläufe von einer Mitarbeiterin von Nordens und mir unabhängig voneinander durchgeführt.

³⁰⁷ Vgl.: Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 319-331, S. 319/320.

³⁰⁸ Vgl.: Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 117.

des Fragebogens anhand eines deskriptiven Formats vorgestellt.

Von den neun mehrsprachigen SuS gaben jeweils zwei SuS Türkisch und zwei Polnisch als ihre Muttersprache an, drei Russisch, einer Albanisch und einer neben Deutsch Plattdeutsch. Darüber hinaus nannten alle SuS, bis auf zwei, Deutschland als ihr Geburtsland. Ein Schüler ist in Kasachstan geboren, lebt aber seit zwölf Jahren in Deutschland und ein anderer nannte Frankreich als sein Geburtsland und lebt seit 2014 in Deutschland. Zwei Schüler gaben an, außerhalb Deutschlands eine Schule besucht zu haben. Ein Schüler besuchte für fünf Monate in Albanien eine Schule und ein anderer Schüler ging sieben Jahre (mit Vorschule, ohne Vorschule vier Jahre) in Frankreich zur Schule.

Hinsichtlich der Frage nach dem Herkunftsland der Eltern nannten die SuS die Türkei (zweimal), Polen (zweimal), Deutschland (einmal, mütterlicherseits), Russland (dreimal), Albanien (einmal), Kasachstan (zweimal) und Armenien (einmal). Bezüglich der eigenen Nationalität gaben vier SuS Deutsch an, zwei SuS nannten neben Deutsch noch Russisch, ein SuS Albanisch, einer Türkisch und ein Schüler Französisch.

Auf die Frage „Welche Sprache(n) sprichst du mit den folgenden Personen: Vater, Mutter, Geschwister, Freunde?“ antwortete eine Schülerin, Russisch mit beiden Elternteilen zu sprechen sowie Russisch und Deutsch mit ihren Geschwistern und nur Deutsch mit Freunden. Ein anderer Schüler nannte ebenfalls Russisch, daneben aber auch Deutsch als die Sprachen, die er sowohl mit den Eltern als auch mit den Geschwistern und Freunden spricht. Ein weiterer Schüler nannte Plattdeutsch, Deutsch sowie Englisch (obwohl diese Sprache zuvor nicht angegeben wurde) als die Sprachen, die er mit beiden Elternteilen sowie mit den Geschwistern und Freunden im Alltag spricht. Eine Schülerin gab an, Deutsch und Polnisch mit beiden Elternteilen zu sprechen und nur Deutsch mit Freunden. Ein Schüler, der zuvor Polnisch neben Deutsch als seine Muttersprache bezeichnete, gab an, mit seinen Eltern und Freunden nur Deutsch zu sprechen und nur Polnisch zu sprechen, wenn Familienbesuch aus Polen kommt. Eine Schülerin nannte Türkisch und Azeri als die Sprachen, die sie mit ihren Eltern spricht, und Türkisch sowie Deutsch als die Sprachen, in denen sie mit ihren Geschwistern und Freunden kommuniziert. Ein weiterer Schüler gab an, Türkisch sowie Deutsch mit seinen Eltern zu sprechen und nur Deutsch mit seinen Freunden. Ein Schüler, der zuvor Armenisch und Russisch als seine Muttersprachen angab, nannte Russisch und Französisch als die Sprachen, in denen er mit seinem Vater

kommuniziert. Ferner gab er an, nur in Russisch mit seiner Mutter zu sprechen und mit seinen Geschwistern Russisch, Deutsch wie auch Französisch und mit seinen Freunden Deutsch und Russisch zu sprechen. Der letzte Schüler gab an, Albanisch mit seinen Eltern zu sprechen und sowohl auf Albanisch als auch auf Deutsch jeweils mit seinen Geschwistern und Freunden zu kommunizieren.

Bezüglich der Frage „Sprichst du mit manchen Personen abwechselnd mehrere Sprachen? Wenn ja, mit wem und zu welcher Gelegenheit (z.B. beim Abendessen mit deiner Mutter über deinen Schultag)?“ ergab sich folgendes Bild: Alle bis auf ein Proband bejahten diese Frage und gaben an, mit der Familie und den Freunden zwischen verschiedenen Sprachen zu wechseln (z.B. zwischen Russisch und Deutsch). Außerdem führten sie an, dies hauptsächlich im Alltag zu tun. Ein Schüler nannte die Moschee als Ort, an dem er regelmäßig eine Sprache spricht, die nicht Deutsch ist. Als Redeanlass nannte ein anderer Schüler den Schulalltag. Außerdem gaben zwei SuS an, hauptsächlich im Ausland (in Polen) auf Polnisch zu interagieren oder wenn Familienbesuch aus Polen nach Deutschland kommt.

Bei dem nächsten Themenkomplex wurden die Befragten darum gebeten, anhand eines Rankings ihre Sprech- und Schreibkompetenz in den genannten Sprachen und zusätzlich in Deutsch zu bewerten. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse für Deutsch und die Sprachen aufgeführt, welche die SuS zuvor als Muttersprache(n) bezeichneten und welche sie entweder mit einem Elternteil oder Geschwistern oder Freunden sprechen. Fremdsprachenfächer aus der Schule, wenn diese zuvor nicht aufgeführt wurden, werden in diesem Kontext nicht weiter berücksichtigt, da sie für die Definition von Mehrsprachigkeit, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, nicht von Bedeutung sind. Für die Sprache Deutsch ordneten sich fünf der befragten SuS bei der Kompetenz „Sprechen“ sowie „Schreiben“ auf dem höchsten Niveau ein („5. Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme“). Drei SuS ordneten sich bei beiden Kompetenzen auf der Niveaustufe vier ein („Der Austausch über viele Themen, die über Hobbys und das Familienleben hinausgehen (z.B. Politik, Nachrichten), ist für mich kein Problem“). Ein Schüler ordnete sich hingegen zwischen der zweiten und dritten Niveaustufe ein (2. „Einfache Sätze zu bekannten Themen bereiten mir keine Schwierigkeiten, z.B. verstehe ich auch fast alles, was in der Sprache gesagt wird, z.B. in Fernsehprogrammen“, 3. „Der Austausch über mir bekannte Themen (z.B. Hobbys, Familie, Freunde) ist für mich kein Problem“). Von den SuS, die als ihre Muttersprache Russisch angaben, ordnete sich ein Proband in dieser Sprache auf der ersten Niveaustufe („1. Ich verstehe ein bisschen etwas, vor allem im Alltag/Familienleben“)

und auf der zweiten Niveaustufe bei der Sprechkompetenz ein und auf der zweiten und dritten Niveaustufe beim Schreiben. Dieser Schüler nahm auch eine ähnliche Einordnung bei seinen Deutschkompetenzen vor (Sprechen und Schreiben jeweils zweite und dritte Niveaustufe). Eine Schülerin sah sich in ihrer Muttersprache Russisch auf der fünften Niveaustufe beim Sprechen und auf der vierten Niveaustufe beim Schreiben (in Deutsch in beiden Kompetenzen jeweils auf der höchsten Niveaustufe). Der dritte Schüler mit Russisch und Armenisch als Muttersprache ordnete sich in Russisch auf der Niveaustufe fünf beim Sprechen ein und auf der vierten Niveaustufe beim Schreiben. Im Armenischen sah er sich jeweils bei beiden Kompetenzbereichen auf der ersten Niveaustufe. Beim Deutschen hingegen gab er jeweils die vierte Niveaustufe an. Bei diesem Schüler ist es noch interessant anzumerken, dass er zuvor Französisch als seine Nationalität angab, jedoch nicht als eine seiner Muttersprachen, aber sich gleichzeitig im Vergleich zu seinen Muttersprachen Armenisch und Russisch in dieser Sprache auf den höchsten Niveaustufen sah. Die beiden SuS, die Türkisch als ihre Muttersprache bezeichneten, ordneten sich jeweils beide auf den höchsten Niveaustufen beim Sprechen sowie beim Schreiben ein. Bezüglich ihrer Deutschkompetenzen sahen sie sich beide auf der vierten Niveaustufe. Einer der zwei SuS, der als Muttersprache Polnisch und einmal Deutsch angab, sah sich beim Polnischen auf der zweiten Niveaustufe beim Sprechen und auf der ersten Niveaustufe beim Schreiben; bei Deutsch hingegen bei beiden Bereichen auf der fünften Stufe. Die Schülerin, die nur Polnisch als ihre Muttersprache angab, ordnete sich jeweils auf der höchsten Niveaustufe in beiden Kompetenzbereichen ein. Dies tat sie zuvor auch bei Deutsch. Ein Schüler nannte neben Deutsch noch Plattdeutsch als seine Muttersprache. In Plattdeutsch gab er sich beim Sprechen die fünfte Niveaustufe und beim Schreiben die dritte. In Deutsch hingegen sah er sich bei beiden Kompetenzen auf der höchsten Niveaustufe. Der letzte Schüler mit der Muttersprache Albanisch sah sich bei beiden Kompetenzbereichen sowie auch im Deutschen auf dem höchsten Niveau.

Auf die letzte Frage, ob die SuS Deutsch schon von Geburt an gesprochen haben, haben fünf SuS mit *nein* geantwortet und vier mit *ja*. Die fünf SuS, welche mit nein geantwortet hatten, führten an, im Alter von eineinhalb, vier, zwischen drei und vier, mit drei und zehn Jahren Deutsch in der Familie, im Kindergarten, mit Freunden oder in der Schule gelernt zu haben.

Abschließend lässt sich festhalten, dass aufgrund der Auswertung des Fragebogens und der dieser Studie zugrundeliegenden Definition von Mehrsprachigkeit folgende

SuS als mehrsprachig verstanden werden:

- 2016m_6b_2w
- 2016m_6b_3w
- 2016m_6b_17m
- 2016m_6b_18m
- 2016m_6b_20m
- 2016m_6b_22m
- 2016m_6b_24m
- 2016m_6b_25w
- 2016m_6b_27m

5.3 Lernprogression ein- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler

Die folgende Auswertung betrachtet die Gesamtgruppe der jeweils ein- und mehrsprachigen SuS hinsichtlich ihrer narrativen und schriftsprachlichen Fertigkeiten, unabhängig von ihrer Leistung (stark bzw. schwach). Um die Entwicklung der verschiedenen Kompetenzen zu veranschaulichen, wurden Diagramme erstellt. Die Prozentzahlen auf der y-Achse bilden die Anzahl der SuS ab, die Beschriftungen auf der x-Achse markieren den ersten, zweiten und dritten Text der SuS, also die verschiedenen Erhebungszeitpunkte der Daten.

Bei der Betrachtung der Gruppe der einsprachigen SuS ist zunächst auffällig, dass sie sich in annähernd allen Kategorien positiv entwickeln, in den schriftsprachlichen wie in den narrativen. Jedoch ist auffällig, dass keine positive Entwicklung bei HK-W3³⁰⁹ (Bewertung und Beurteilung) zu erkennen ist. Hier kann gemutmaßt werden, dass sich die SuS eventuell nicht an ein Werturteil herantrauen, obwohl diese Fertigkeit vom Lehrplan gefordert wird.³¹⁰ Es zeigt sich, dass sich die SuS nur mit wenigen Ausnahmen trauen, eine Beurteilung vorzunehmen.

5.3.1 Schriftsprachliche Kompetenz der einsprachigen SuS

Bei einer genaueren Betrachtung des *Gesamteindrucks* zeigt sich, dass sich dieser im

³⁰⁹ Im folgenden Abschnitt der Arbeit wird größtenteils mit den Abkürzungen aus den Kodierleitfäden gearbeitet. Für die Aufschlüsselung der Abkürzungen siehe Kapitel 4.4.2 Kodierleitfäden oder das Abkürzungsverzeichnis. Die verwendeten Abkürzungen in den Diagrammen ergeben sich aus den Begriffen in den zuvor vorgestellten Kodierleitfäden.

³¹⁰ Siehe Neumann: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?, S. 157.

Verlauf vom ersten bis zum dritten Erhebungszeitpunkt positiv entwickelt.

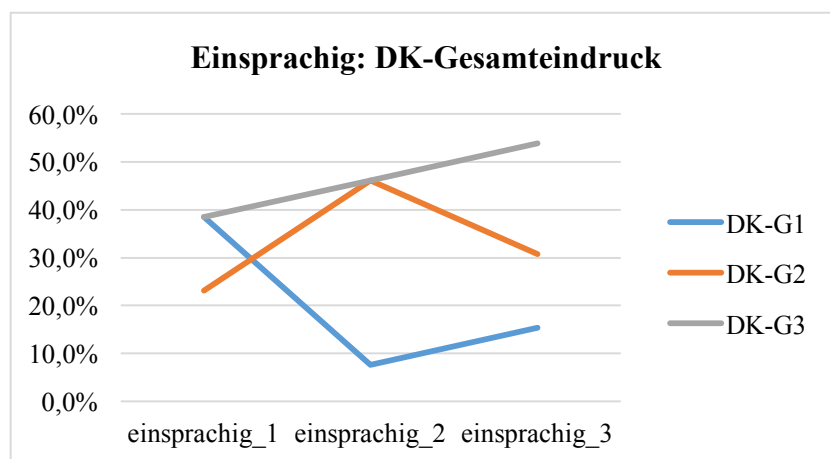


Abb. 1: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck

DK³¹¹-G3 steigt stetig. DK-G2 steigt vom ersten bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt, fällt aber dann zugunsten von DK-G3 ab. DK-G1 fällt vom ersten bis zum zweiten Testzeitpunkt, steigt dann aber wieder leicht an. Im Detail bedeutet dies, dass zum ersten Erhebungszeitpunkt 38,5% der einsprachigen SuS die höchste Niveaustufe beim Gesamteindruck erreichen, beim zweiten Erhebungszeitpunkt liegt der Wert bereits bei 46,2% und beim dritten bei 53,8%. Beim ersten Testzeitpunkt erreichen 23,1% die zweite Niveaustufe, beim zweiten Erhebungszeitpunkt steigt dieser Wert auf 46,2%, wohingegen er beim dritten Testzeitpunkt wieder fällt (auf 30,8%). Beim ersten Erhebungszeitpunkt liegt der Wert bei 38,5%, beim zweiten Erhebungszeitpunkt fällt dieser Wert auf 7,7%, wohingegen er beim letzten Erhebungszeitpunkt wieder leicht ansteigt (auf 15,4%).

³¹¹ Da in ATLAS.ti zur besseren Übersicht mit Abkürzungen gearbeitet wird und diese automatisch in alphabetische Reihenfolge gebracht werden, wurden die schriftsprachlichen Kategorien mit DK (Deutschkompetenz) abgekürzt, da bei der Auswertung mit den schriftsprachlichen Kategorien begonnen werden sollte.

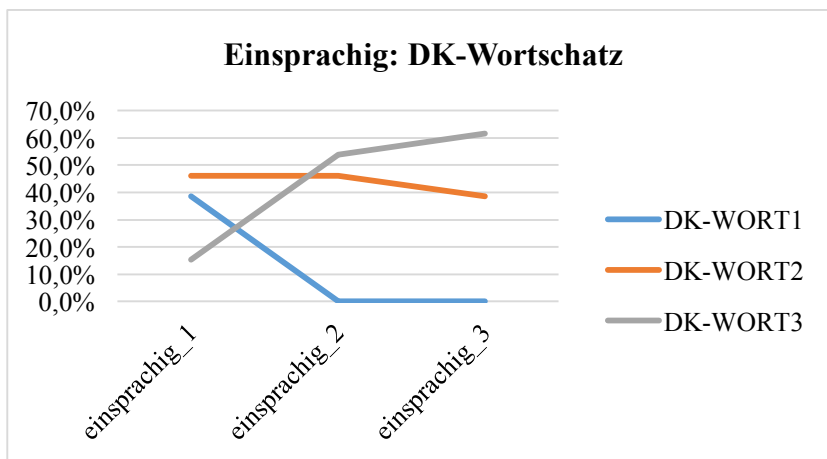


Abb. 2: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Wortschatz

Bei der Entwicklung der Kategorie *Wortschatz* zeigt sich, dass am Ende des dritten Erhebungszeitpunkts die höchste zu erreichende Niveaustufe (DK-WORT3) beim Wortschatz von zu Beginn 15,4% auf 53,8% und dann auf 61,5% stetig ansteigt. Die zweite Niveaustufe (DK-WORT2) bleibt jeweils beim ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt konstant bei 46,2%, bevor sie beim letzten Erhebungszeitpunkt leicht abfällt (auf 38,5%). Die niedrigste Niveaustufe (DK-WORT1) wurde währenddessen nur beim ersten Erhebungszeitpunkt vergeben, lag hier bei 38,5%, bevor sie dann beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt auf 0% fällt.

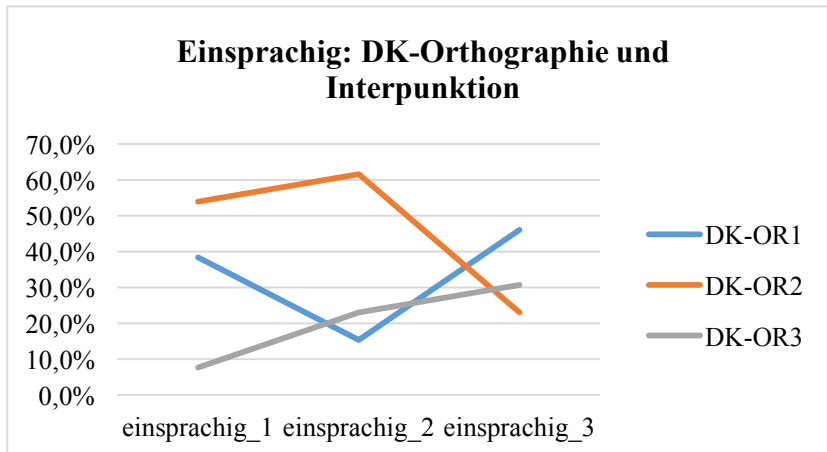


Abb. 3: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion

Die niedrigste Niveaustufe bei *Orthographie* und *Interpunktion* liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 38,5%, beim zweiten Erhebungszeitpunkt fällt dieser Wert auf 15,4%, steigt aber wieder auf 46,2% beim dritten Erhebungszeitpunkt. Er stellt damit einen sehr hohen Wert dar. Die zweite Niveaustufe liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 53,8%, beim zweiten Erhebungszeitpunkt sogar bei 61,5%, ehe ein Abfall auf 23,1% beim dritten Erhebungszeitpunkt stattfindet. Die höchste Niveaustufe startet bei niedrigen 7,7% und steigt dann kontinuierlich von 23,1% beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 30,8% beim letzten Erhebungszeitpunkt. Diese Werte

liegen zwar nicht in den hohen Messwertbereichen, steigen aber kontinuierlich vom ersten zum letzten Erhebungszeitpunkt.

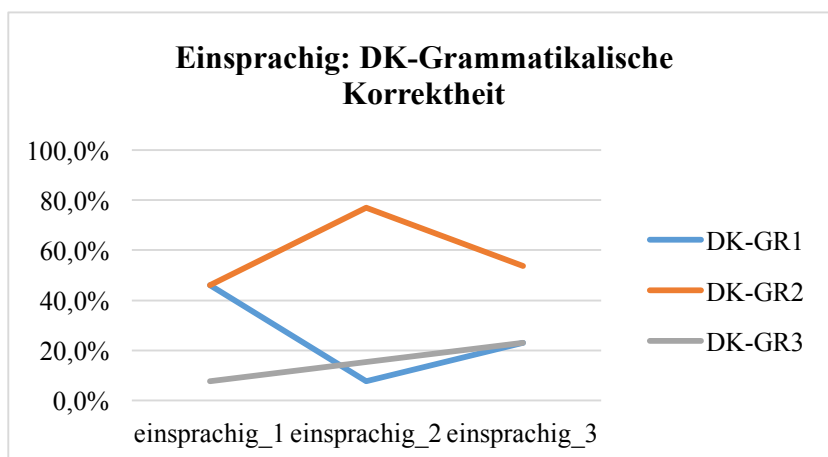


Abb. 4: Diagramm, Einsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit

Auch in dem Bereich der *Grammatikalischen Korrektheit* zeigen sich zwar Fortschritte im Bereich der höchsten Niveaustufe (DK-GR3) von zu Beginn 7,7% auf 15,4% und dann 23,1%, diese Werte liegen damit aber immer noch in einem niedrigen Messbereich. Die zweite Niveaustufe (DK-GR2) liegt zunächst bei 46,2%, steigt dann auf 76,9%, bevor sie auf 53,8% abfällt. Die niedrigste Niveaustufe (DK-GR1) liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 46,2%, fällt dann rapide auf 7,7% ab, bevor sie wieder auf 23,1% steigt.

5.3.2 Narrative Kompetenzen der einsprachigen SuS

Bei der weiteren Analyse der Daten der einsprachigen SuS fällt bei den narrativen Kategorien auf, dass auch hier prinzipiell Lernprogressionen zu verzeichnen sind, diese aber bei den verschiedenen Kategorien sehr unterschiedlich ausfallen. Zunächst wird die Entwicklung in der *A-Reihe* (entrücktes Erzählen, traditionales Erzählen, kritisches Erzählen und genetisches Erzählen) dargestellt.

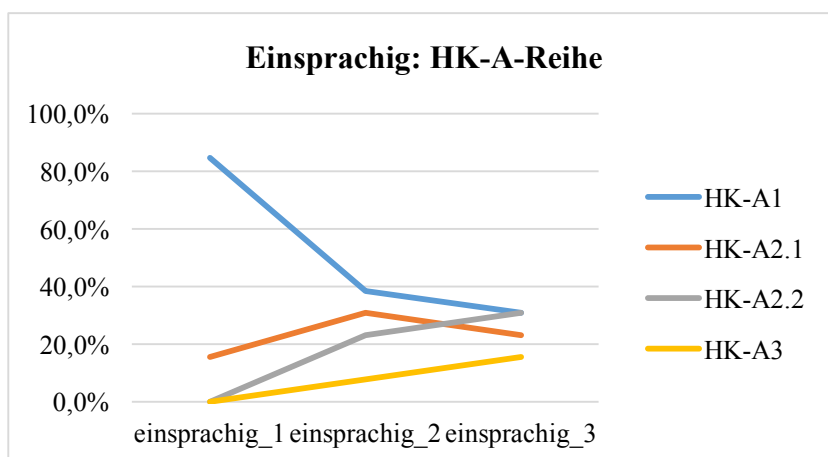


Abb. 5: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe

Die niedrigste Niveaustufe HK³¹²-A1 weist beim ersten Erhebungszeitpunkt einen sehr hohen Wert von 84,6% auf. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt sinkt dieser Wert rapide auf 38,5% und beim letzten Erhebungszeitpunkt nochmals auf 30,8%. Die mittleren Niveaustufen (HK-A2.1 und HK-A2.2) liegen beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 15,4% und bei 0%, beim zweiten Erhebungszeitpunkt steigen beide Werte jeweils an (HK-A2.1: 30,8% und HK-A2.2: 23,1%). Die höchste Niveaustufe (HK-A3) wird beim ersten Erhebungszeitpunkt nicht vergeben. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt wird die höchste Niveaustufe bei 7,7% der SuS in den Texten kodiert. Dieser Wert steigt auf 15,4% beim letzten Erhebungszeitpunkt. Somit ist auf der höchsten Niveaustufe eine Lernprogression zu verzeichnen, diese fällt aber im Vergleich zu den anderen Niveaustufen sehr gering aus.

Betrachtet man nun die Ergebnisse der *B-Reihe*, verhalten diese sich ähnlich zur *A-Reihe*.

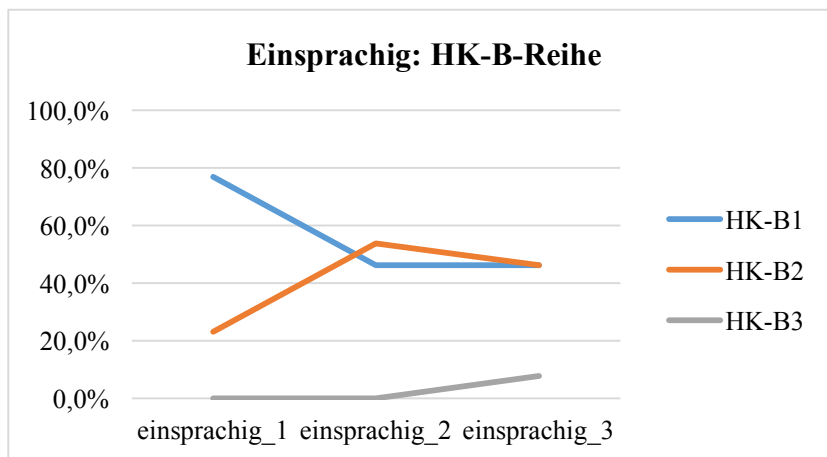


Abb. 6: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe

Die niedrigste Niveaustufe (HK-B1) wird beim ersten Kodierdurchlauf bei 76,9% der einsprachigen SuS vergeben. Dieser Wert sinkt beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 46,2% und bleibt konstant. Die mittlere Niveaustufe (HK-B2) liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 23,1%, steigt dann auf 53,8%, bevor sie wieder auf 46,2% sinkt. Die höchste zu vergebende Niveaustufe (HK-B3) erreichen beim ersten wie beim zweiten Erhebungszeitpunkt 0% der einsprachigen SuS, beim dritten Erhebungszeitpunkt liegt der Wert bei 7,7%.

Eine positivere Entwicklung ist bei der *kompositorischen Kompetenz* zu verzeichnen.

³¹² Die Abkürzung HK steht für *Historische Kompetenz* und wurde für die Auswertung mit ATLAS.ti für ein effizienteres Arbeiten und zur leichteren Differenzierung zwischen den linguistischen und fachlichen, also *historischen* Kompetenzen verwendet.

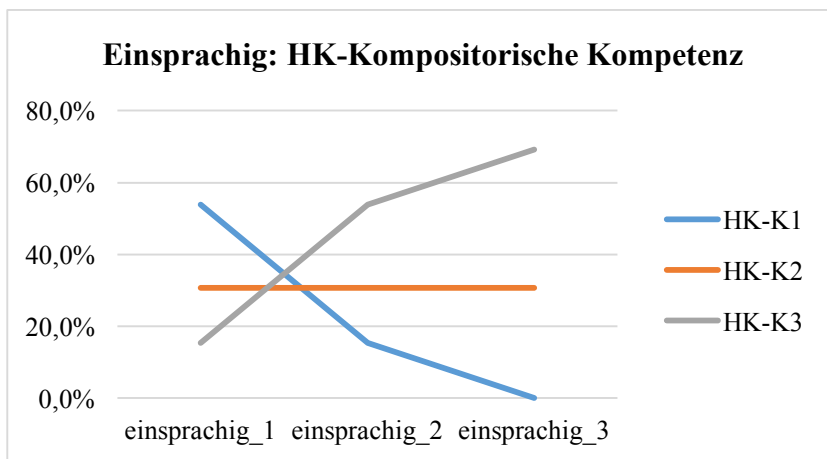


Abb. 7: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz

Die niedrigste Niveaustufe (HK-K1) liegt zunächst bei 53,8%, bevor sie auf 15,4% sinkt und beim dritten Erhebungszeitpunkt gar nicht mehr vergeben wird. Die mittlere Niveaustufe (HK-K2) bleibt bei allen drei Erhebungszeitpunkten konstant bei 30,8%. Die höchste Niveaustufe (HK-K3) steigt rapide vom ersten bis zum letzten Erhebungszeitpunkt von 15,4% über 53,8% auf 69,2%. Bei dieser Kompetenz ist die Lernprogression am deutlichsten zu verzeichnen.

Hinsichtlich der Kategorie *Wissen* (sporadisches Wissen, Kontextualisierung, Bewertung und Beurteilung) ist wiederum eine andere Entwicklung beobachtbar.

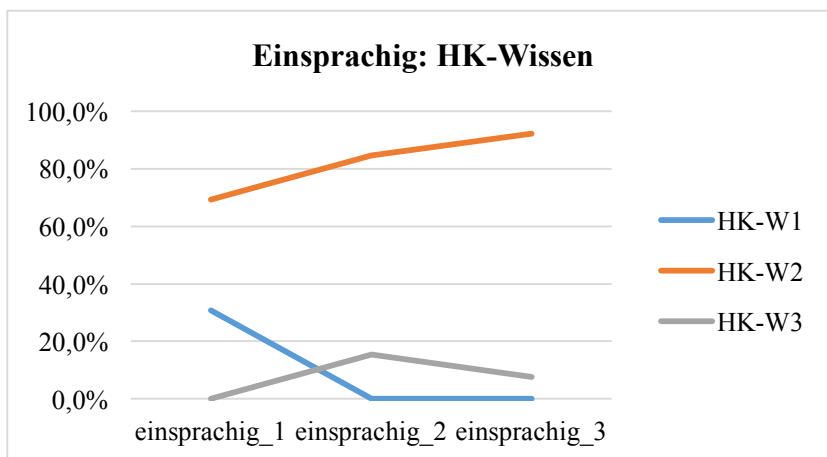


Abb. 8: Diagramm, Einsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen

Die niedrigste Niveaustufe (HK-W1) wird nur beim ersten Erhebungszeitpunkt vergeben, und dies bei 30,8% der SuS. Die mittlere Niveaustufe (HK-W2) liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 69,2%, steigt dann noch einmal auf 84,6% und beim letzten Erhebungszeitpunkt wird diese Kategorie bei 92,3% der einsprachigen SuS vergeben. Die höchste Niveaustufe (HK-W3) wird beim ersten Kodierdurchlauf der ersten Texte hingegen gar nicht vergeben, beim zweiten Erhebungszeitpunkt liegt dieser Wert bei 15,4%, bevor er auf 7,7% abfällt. Hier zeigt sich deutlich, dass den SuS eine Bewertung und Beurteilung von historischen Ereignissen am schwersten zu fallen

scheint.

5.3.3 Schriftsprachliche Kompetenzen der mehrsprachigen SuS

Im folgenden Abschnitt der Arbeit wird die Gesamtgruppe der mehrsprachigen SuS näher in den Fokus genommen. Um die Ergebnisse der beiden Gruppen, einsprachige und mehrsprachige SuS, miteinander vergleichen zu können, werden hier die Kategorien intensiver analysiert, die zuvor schon bei der Gruppe der Einsprachigen vorgestellt wurden.

Hinsichtlich der Entwicklung bei den schriftsprachlichen Kompetenzen fällt auf, dass eine Lernprogression nur bei den Kategorien *Wortschatz* und *Struktur* eindeutig zu verzeichnen sind. Bei den narrativen Kategorien stellt sich die Entwicklung der höchsten Niveaustufe positiver dar (siehe 5.3.4).

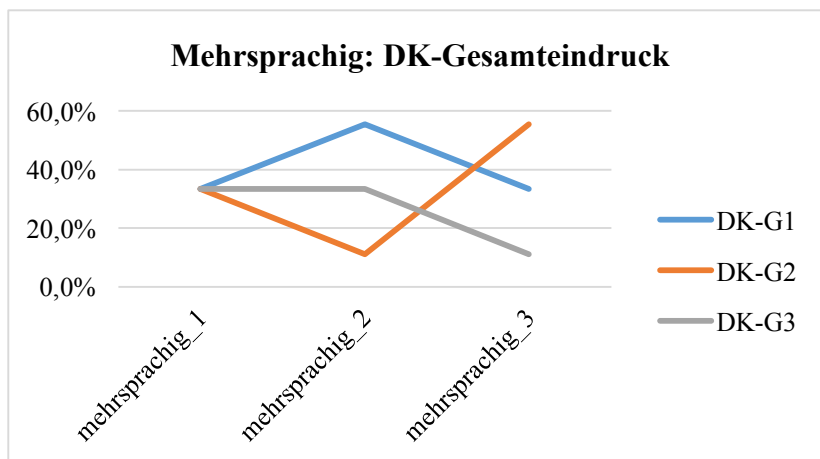


Abb. 9: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck

Die niedrigste Niveaustufe (DK-G1), die mittlere (DK-G2) sowie die höchste Niveaustufe (DK-G3) werden im ersten Kodierungsdurchlauf für die zuerst erstellten Texte der SuS bei jeweils 33,3% der mehrsprachigen SuS vergeben. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt steigt die niedrigste Niveaustufe (DK-G1) auf 55,6%, um beim dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf 33,3% zu fallen. Die mittlere Niveaustufe (DK-G2) liegt beim zweiten Erhebungszeitpunkt bei 11,1%, bevor sie beim dritten Erhebungszeitpunkt rapide auf 55,6% ansteigt. Die höchste Niveaustufe (DK-G3) hält sich beim ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt konstant bei 33,3%, bevor sie beim letzten Erhebungszeitpunkt auf 11,1% abfällt.

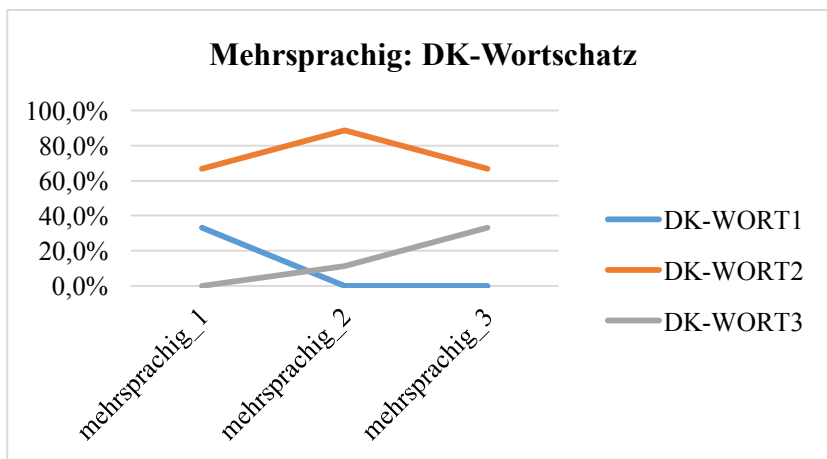


Abb. 10: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Wortschatz

Bei der Kategorie *Wortschatz* fällt die Entwicklung der höchsten Niveaustufe etwas positiver aus. Die niedrigste Niveaustufe (DK-WORT1) liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt noch bei 33,3%, bevor sie bei den nachfolgenden Erhebungszeitpunkten gar nicht mehr vergeben wird und bei 0% stagniert. Die mittlere Niveaustufe (DK-WORT2) ist beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 66,7%, bevor sie auf 88,9% steigt, um dann wieder abzufallen (auf 66,7%). Die höchste Niveaustufe wird zwar beim ersten Erhebungszeitpunkt überhaupt nicht vergeben, steigt dann aber konstant von 11,1% beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 33,3% beim letzten Erhebungszeitpunkt.

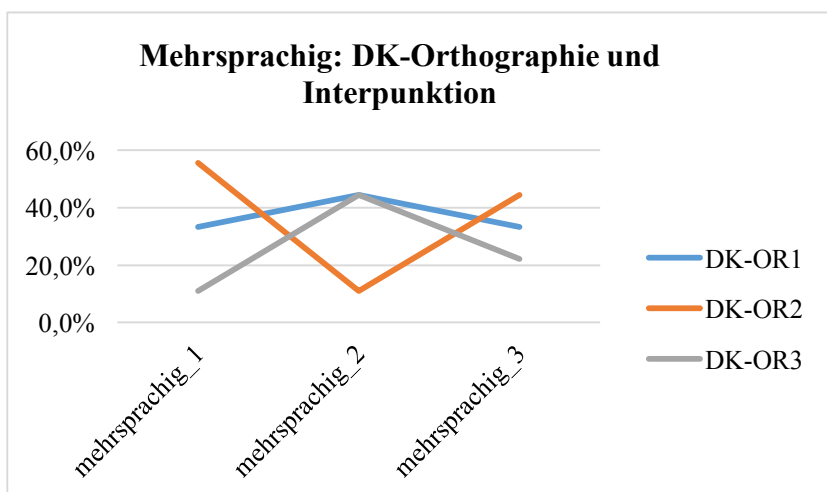


Abb. 11: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion

Im Hinblick auf die Kategorie *Orthographie* und *Interpunktion* wird deutlich, dass beim ersten Erhebungszeitpunkt die niedrigste Niveaustufe (DK-OR1) bei 33,3% liegt, sie beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 44,4% ansteigt, bevor dieser Wert wieder abfällt (auf 33,3%). Die mittlere Niveaustufe (DK-OR2) wird beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 55,6% der mehrsprachigen SuS vergeben, beim zweiten Kodierdurchlauf des zweiten Datensatzes wird diese Niveaustufe nur noch bei 11,1%

der SuS in den Texten kodiert. Beim dritten Erhebungszeitpunkt steigt dieser Wert auf 44,4%. Die höchste Niveaustufe (DK-OR3) liegt zunächst bei 11,1%, dann bei 44,4%, um beim letzten Erhebungszeitpunkt auf 22,2% abzufallen. Es zeigt sich zwar, dass vom ersten bis zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine erhebliche Lernprogression bei der höchsten Niveaustufe stattfindet, vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt reduziert sich dieser Wert jedoch wieder um die Hälfte und die erste und zweite Niveaustufe steigen wieder an.

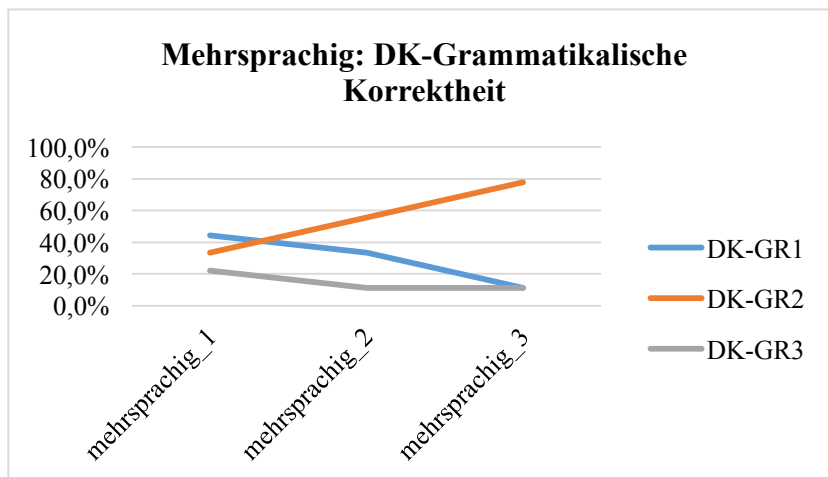


Abb. 12: Diagramm, Mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit

Die einzige Niveaustufe, die konstant vom ersten bis zum letzten Erhebungszeitpunkt ansteigt, ist DK-GR2. Zunächst liegt der Wert bei 33,3%, dann bei 55,6 % und beim letzten Erhebungszeitpunkt bei 77,8%. DK-GR1 dahingegen fällt vom ersten bis zum letzten Erhebungszeitpunkt konstant ab, von zunächst 44,4% auf 33,3% und schließlich auf 11,1%. DK-GR3 liegt zunächst bei 22,2% und sinkt dann auf 11,1% beim zweiten sowie beim dritten Erhebungszeitpunkt. Somit ist auf dieser Niveaustufe keine Lernprogression zu verzeichnen.

5.3.4 Narrative Kompetenzen der mehrsprachigen SuS

Bei den narrativen Kompetenzen *A-Reihe* ist eine ähnliche Entwicklung festzustellen.

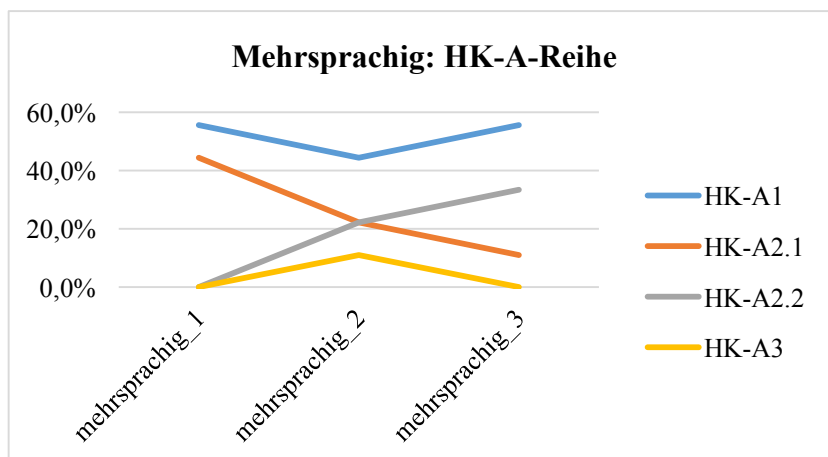


Abb. 13: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe

Die höchste sowie die mittlere Stufe werden bei den ersten Erhebungszeitpunkten gar nicht vergeben, bevor sie beim zweiten Erhebungszeitpunkt bei 22,2% (HK-A2.2) bzw. bei 11,1% (HK-A3) liegen. Die höchste Niveaustufe fällt beim dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf 0% ab, wohingegen die zweite Niveaustufe auf 33,3% ansteigt. Die beiden niedrigsten Niveaustufen (HK-A1 und HK-A2.1) erreichen beim ersten Erhebungszeitpunkt weitaus höhere Werte. HK-A1 liegt bei 55,6% und HK-A2.1 bei 44,4%. HK-A2.1 fällt dann auf 22,2%, bevor dieser Wert bei 11,1% stagniert. HK-A1 fällt zunächst auf 44,4% und steigt anschließend auf 55,6%. Dies zeigt, dass die mehrsprachigen SuS erhebliche Probleme zu haben scheinen, zwischen Ereignissen der Vergangenheit und der Gegenwart zu differenzieren bzw. Bezüge zwischen der Vergangenheit und Gegenwart herzustellen.

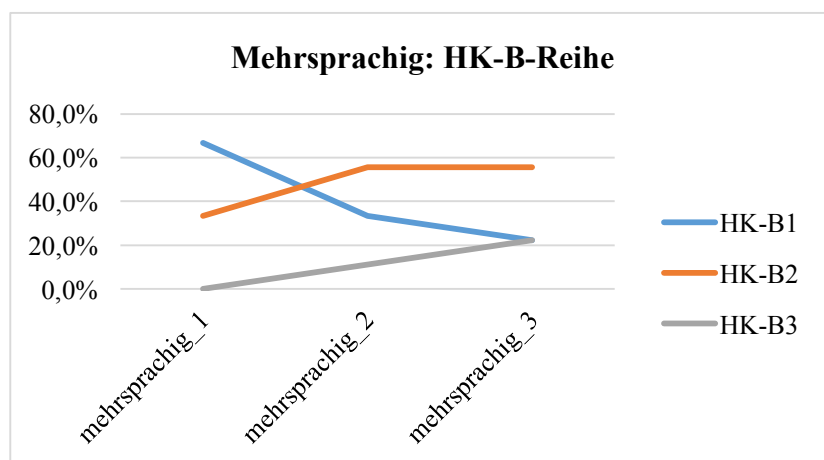


Abb. 14: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe

Bei der B-Reihe entwickelt sich die höchste Niveaustufe etwas positiver. HK-B3 steigt vom ersten bis zum letzten Erhebungszeitpunkt konstant an, von zunächst 0% über

11,1% auf 22,2%. Dabei handelt es sich zwar nicht um sehr hohe Werte, allerdings findet auch keine Stagnation statt. Die niedrigste Niveaustufe (HK-B1) liegt zunächst bei 66,7%, bevor dieser Wert auf 33,3% und beim letzten Erhebungszeitpunkt noch einmal auf 22,2% sinkt. Damit liegt in diesem Bereich eine positivere Entwicklung vor. Die mittlere Niveaustufe (HK-B2) liegt bei 33,3%, bevor dieser Wert auf 55,6% steigt und stagniert. Wie es scheint, fällt es den mehrsprachigen SuS beim zweiten Erhebungszeitpunkt leichter, das Nacheinander der Geschehnisse der Vergangenheit aufzuzeigen. Zudem gelingt es einigen SuS zunehmend, aufzuzeigen, wie lange etwas dauerte und was sich veränderte.

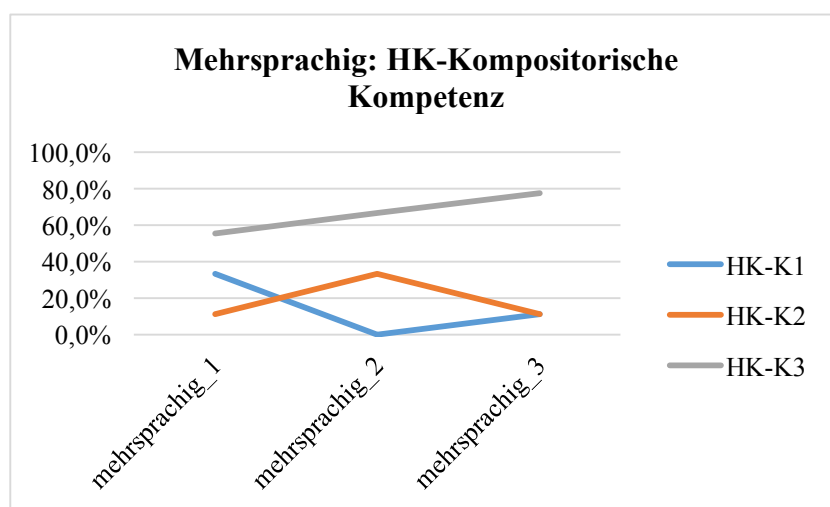


Abb. 15: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz

Bei der Kategorie *kompositorische Kompetenz* zeichnet sich die Lernprogression am deutlichsten ab. HK-K3 steigt vom ersten Erhebungszeitpunkt von 55,6% auf 66,7% und noch einmal um 11,1% auf 77,8%. HK-K2 liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 11,1%, steigt dann auf 33,3%, bevor diese Niveaustufe beim dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf 11,1% sinkt. Die niedrigste Niveaustufe (HK-K1) liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 33,3%, fällt dann auf 0%, bevor dieser Wert wieder leicht ansteigt, auf 11,1%. Den mehrsprachigen SuS gelingt es also zunehmend, vom ersten bis zum letzten Erhebungszeitpunkt Ambivalenzen aufzuzeigen bzw. Aussagen aufeinander zu beziehen und Widersprüche darzustellen.

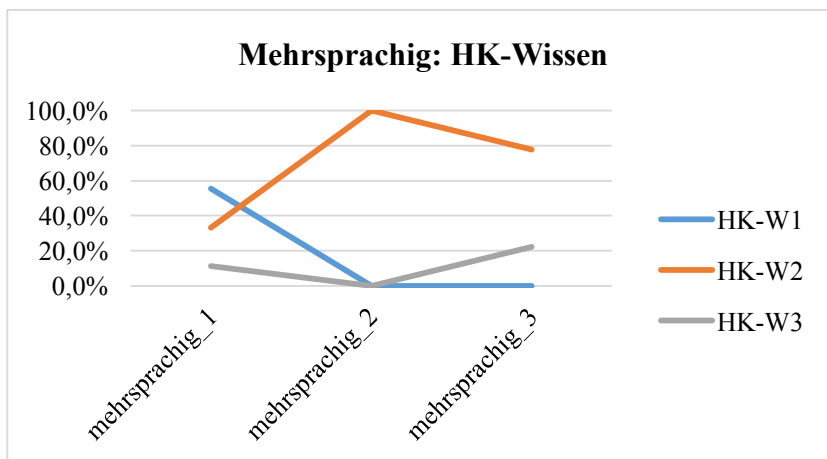


Abb. 16: Diagramm, Mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen

Hinsichtlich der Kategorie *Wissen* liegt zwar ebenfalls eine Lernprogression bei HK-W3 vor, diese spielt sich aber im unteren Prozentbereich ab. Beim ersten Erhebungszeitpunkt liegt dieser Wert bei 11,1%, beim zweiten bei 0% und beim dritten Erhebungszeitpunkt bei 22,2%. Die niedrigste Niveaustufe (HK-W1) liegt zunächst bei 55,6%, bevor sie beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt gar nicht mehr vergeben wird. Dies spricht dafür, dass beim ersten Erhebungszeitpunkt zunächst überwiegend sporadisches Wissen vorliegt, da diese Daten zu Beginn der neuen Unterrichtsreihe erhoben wurden. Folglich liegt nur Wissen im geringen Umfang vor. Im Laufe der Unterrichtsreihe bzw. beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt zeigt sich, dass die SuS Wissen dazugewinnen und bekannte historische Informationen mit neuen Informationen verknüpfen können. Bewertungen und Beurteilungen der neuen Informationen werden allerdings nur in geringem Umfang vorgenommen. Die mittlere Niveaustufe (HK-W2) liegt beim ersten Erhebungszeitpunkt bei 33,3% und steigt beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 100%, was für einen merklichen Wissenszuwachs spricht. Beim dritten Erhebungszeitpunkt sinkt dieser Wert auf 77,8% zugunsten von HK-W3.

5.3.5 Zusammenfassung

Hinsichtlich der zuvor vorgestellten Fragestellung, wie sich die einzelnen narrativen und schriftsprachlichen Kompetenzen entwickeln, lässt sich sagen, dass eine Lernprogression zum Teil zu erkennen ist, aber diese in den zwei Gruppen der ein- und mehrsprachigen SuS unterschiedlich ausfällt. Vergleicht man nun die Gesamtgruppe der ein- und mehrsprachigen SuS miteinander, fällt auf, dass sich die einsprachigen SuS hinsichtlich der schriftsprachlichen Kompetenzen konstanter steigern als die mehr-

sprachigen SuS. Bei den mehrsprachigen SuS steigt zunächst auch der Wert der höchsten Niveaustufen an, fällt aber vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt bei den Kategorien *Gesamteindruck*, *Orthographie und Interpunktion* und *grammatikalische Korrektheit*. Bei der Kategorie *Wortschatz* steigt die höchste Niveaustufe bis zum dritten Erhebungszeitpunkt jedoch konstant an. Es entsteht der Eindruck, dass die einsprachigen SuS den mehrsprachigen SuS sprachlich überlegen sind. Diese Entwicklung wandelt sich jedoch beim Blick auf die narrativen Kompetenzen. Hier schneiden die mehrsprachigen SuS zum Teil besser ab. Bei der *B-Reihe*, der *kompositorischen Kompetenz* und beim *Wissen* erreichen sie bei den höchsten Niveaustufen höhere Prozentwerte beim dritten Erhebungszeitpunkt als die einsprachigen SuS.

5.4 Lernprogression der starken ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler

Das folgende Unterkapitel setzt sich intensiver mit der zweiten Teilfrage, wie sich jeweils die starken ein- und mehrsprachigen SuS entwickeln, auseinander. Zunächst liegt die Vermutung nahe, dass alle SuS ihre Leistung konstant steigern bzw. halten. Dies bedeutet, dass die SuS, die im ersten Text eine hohe Leistung erbracht haben, diese auch im zweiten und dritten Text auf dem gleichen Niveau weiterführen oder, falls möglich, steigern können. Im Folgenden werden die Ergebnisse der ein- und mehrsprachigen SuS im direkten Vergleich miteinander vorgestellt.

5.4.1 Sprachliche Kompetenzen der starken ein- und mehrsprachigen SuS

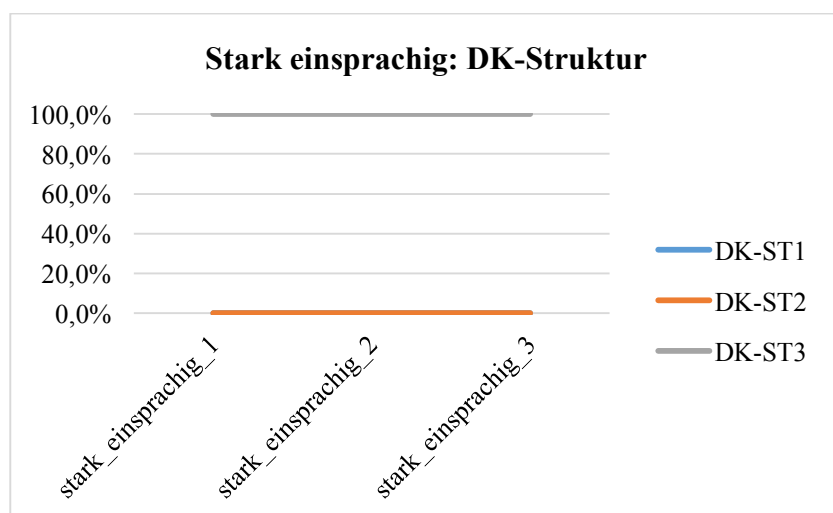


Abb. 17: Diagramm, Starke einsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur

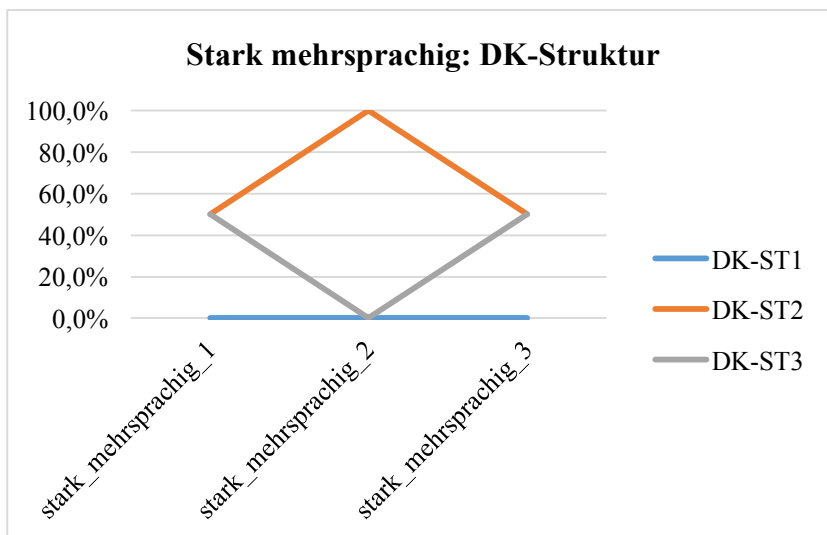


Abb. 18: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur

Vergleicht man die starken ein- und mehrsprachigen SuS hinsichtlich der *Struktur* (wie z.B. Aufbau und Kohäsionsleistung) ihrer Texte, wird deutlich, dass die starken einsprachigen SuS ihre Leistung konstant bei allen drei Erhebungszeitpunkten auf der höchsten Niveaustufe (DK-ST3) halten können. Die starken mehrsprachigen SuS erreichen bei der höchsten Niveaustufe (DK-ST3) beim ersten Erhebungszeitpunkt 50%. Dieser Wert fällt jedoch beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 0% und steigt erst beim dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf 50%. Somit ist es den mehrsprachigen SuS nicht möglich, konstant ihre Leistung zu halten. Der Wertabfall der höchsten Niveaustufe passiert zumindest nicht zugunsten der niedrigsten Niveaustufe (DK-ST1), sondern die mittlere Niveaustufe (DK-ST2) steigt beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 100%. Bei beiden Gruppen wird die niedrigste Niveaustufe (DK-ST1) bei keinem Erhebungszeitpunkt vergeben.

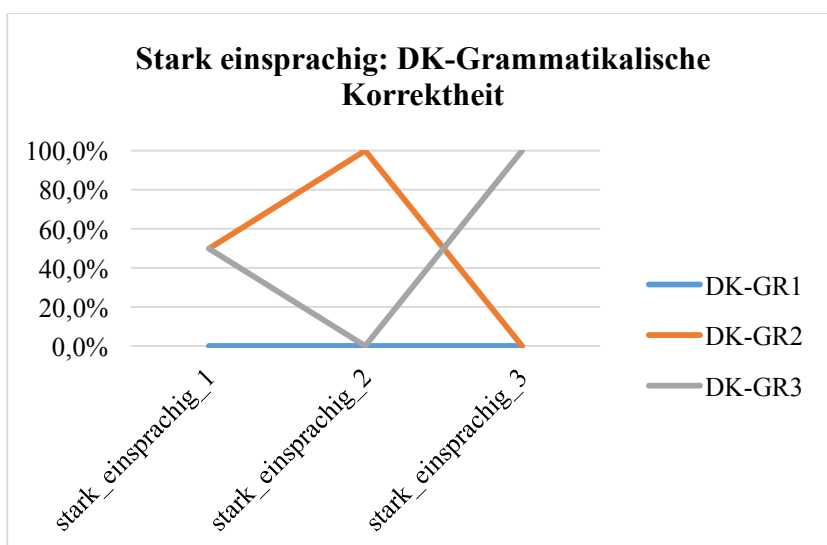


Abb. 19: Diagramm, Starke einsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit

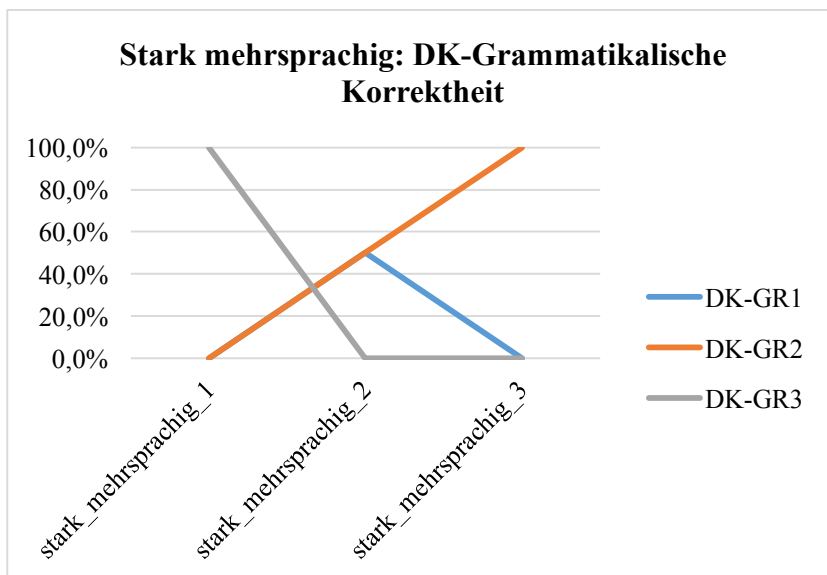


Abb. 20: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Grammatikalische Korrektheit

Bei der *Grammatikalischen Korrektheit* fällt auf, dass die mehrsprachigen SuS beim ersten Erhebungszeitpunkt besonders stark sind. Die höchste Niveaustufe (DK-GR3) liegt bei 100%. Sie können diese Leistung jedoch nicht konstant halten und fallen beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt auf 0% ab. Die einsprachigen SuS zeigen eine etwas positivere Entwicklung. Beim ersten Erhebungszeitpunkt liegt der Wert für die höchste Niveaustufe (DK-GR3) bei 50%, dieser Wert fällt zwar beim zweiten Erhebungszeitpunkt auf 0%, steigt aber beim dritten Erhebungszeitpunkt auf 100%. Die Leistung der starken SuS schwankt bzw. bricht beim zweiten Erhebungszeitpunkt ein, aber eine Lernprogression wird beim letzten Erhebungszeitpunkt dennoch deutlich sichtbar. Ein weiterer Unterschied zeigt sich darüber hinaus bei der Entwicklung der niedrigsten Niveaustufe (DK-GR1), welche bei den einsprachigen SuS konstant bei 0% liegt, bei den starken mehrsprachigen SuS zum zweiten Erhebungszeitpunkt jedoch 50% erreicht.

5.4.2 Narrative Kompetenzen der starken ein- und mehrsprachigen SuS

Gravierende Unterschiede sind zwischen den starken ein- und mehrsprachigen SuS bei den narrativen Kompetenzen zu verzeichnen.

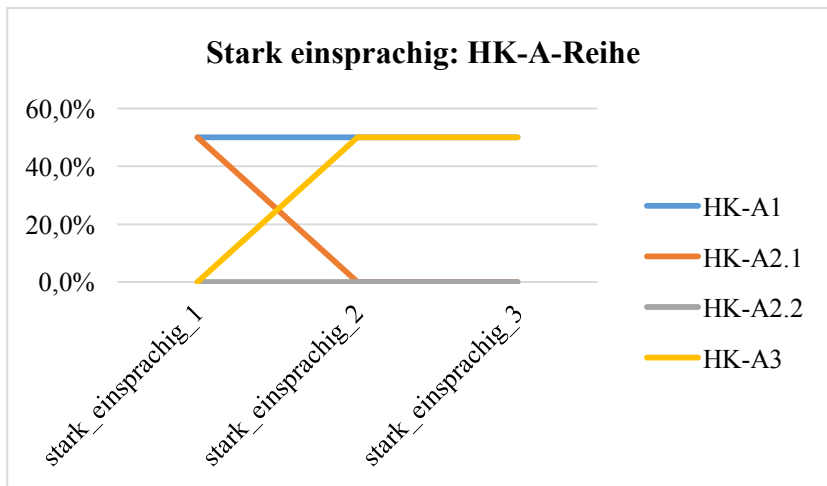


Abb. 21: Diagramm, Starke einsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe

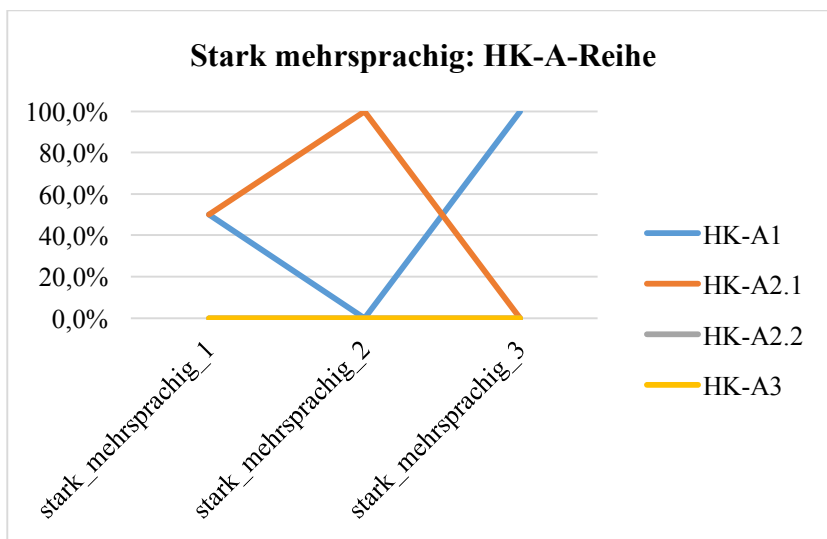


Abb. 22: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz A-Reihe

Während sich die starken einsprachigen SuS konstant verbessern können und nach anfangs 0% in der *A-Reihe* beim ersten Erhebungszeitpunkt, beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt konstant 50% halten, wird die höchste Niveaustufe (HK-A3) bei den starken mehrsprachigen SuS zu keinem Zeitpunkt vergeben.

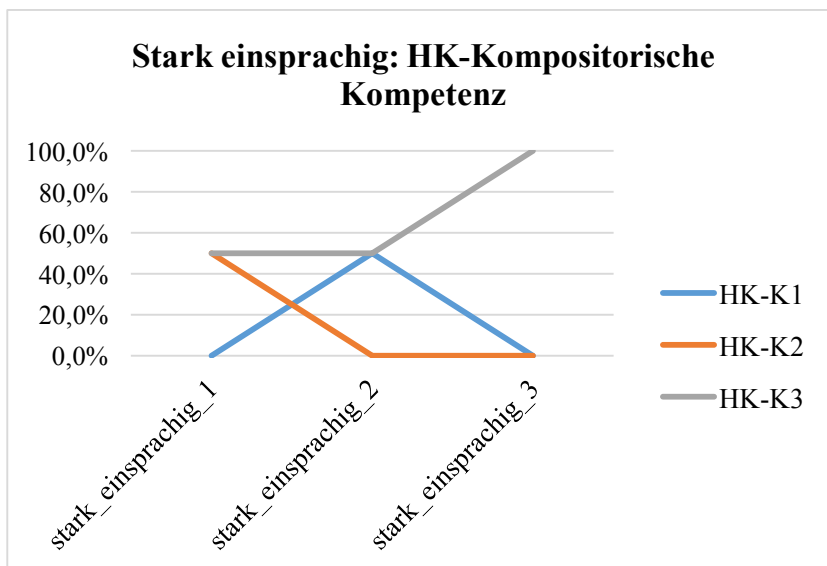


Abb. 23: Diagramm, Starke einsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz

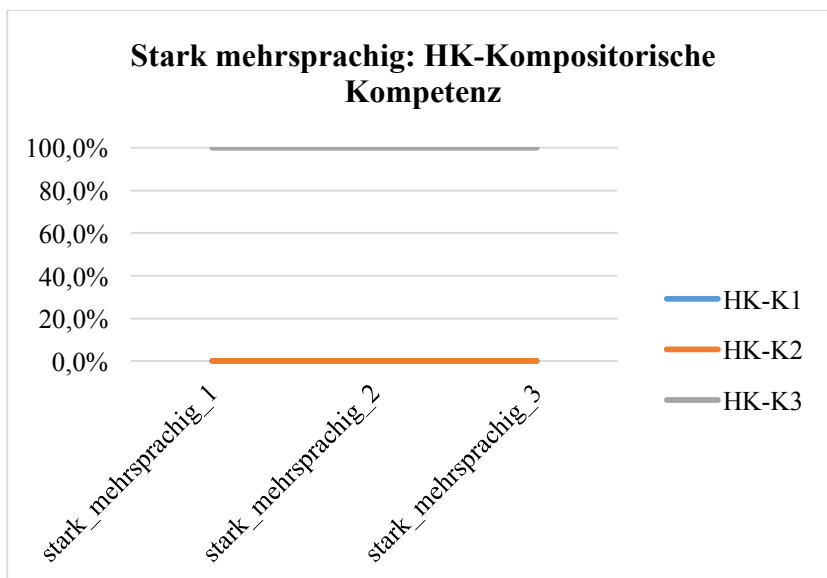


Abb. 24: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz – Kompositorische Kompetenz

Bei der *Kompositorischen Kompetenz* kann eine andere Entwicklung beobachtet werden. Den starken mehrsprachigen SuS gelingt es, ihre Leistung bei allen drei Erhebungszeitpunkten konstant auf der höchsten Niveaustufe (HK-K3) zu halten. Alle anderen Niveaustufen liegen bei allen Erhebungszeitpunkten bei 0%. Die starken einsprachigen SuS erreichen hingegen beim ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt 50%, bevor der Wert der höchsten Niveaustufe (HK-K3) beim letzten Erhebungszeitpunkt noch einmal auf 100% steigt. Die niedrigste Niveaustufe (HK-K1) erreicht nur beim zweiten Erhebungszeitpunkt 50%, ansonsten liegt dieser Wert bei 0%. Die zweite Niveaustufe (HK-K2) erreicht beim ersten Erhebungszeitpunkt 50%, bevor dieser Wert sowohl beim zweiten als auch beim dritten

Erhebungszeitpunkt bei 0% liegt. Beide Gruppen verzeichnen, wenn auch unterschiedlich stark, eine Lernprogression bei den *Kompositorischen Kompetenzen*, d.h. es gelingt ihnen, Ambivalenzen bezüglich historischer Ereignisse aufzuzeigen.

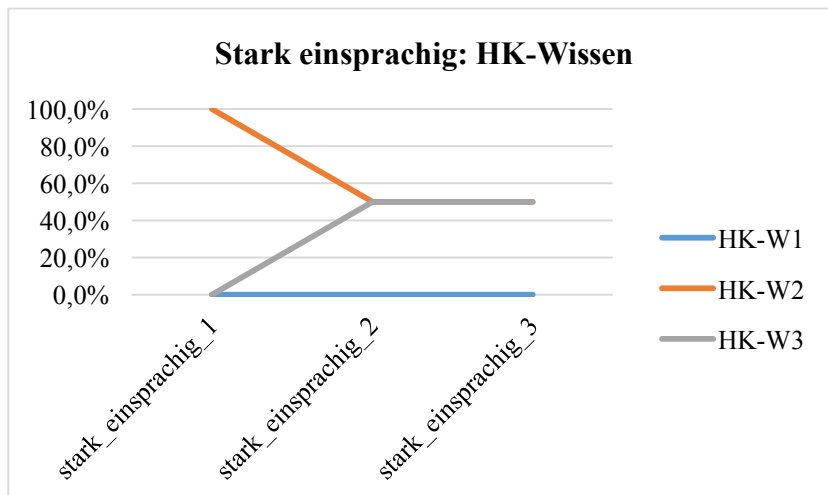


Abb. 25: Diagramm, Starke einsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen

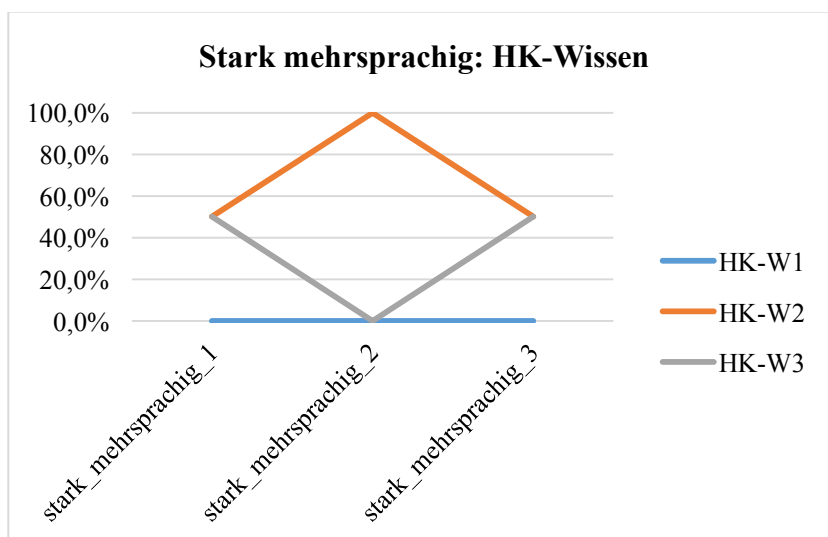


Abb. 26: Diagramm, Starke mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen

Mit Blick auf die Entwicklung des *Wissens* zeigt sich, dass sowohl die starken ein- als auch die starken mehrsprachigen SuS Fortschritte in diesem Bereich machen und Bewertungen und Berteilungen von historischen Ereignissen vornehmen. Die starken einsprachigen SuS erreichen zwar beim ersten Erhebungszeitpunkt auf der höchsten Niveaustufe nur 0%, erzielen aber jeweils beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt 50%. Sie verbessern sich zwar nicht weiter, aber sie können ihre Leistung konstant halten. Die starken Mehrsprachigen erreichen zunächst 50% beim ersten Erhebungszeitpunkt. Dieser Wert sinkt aber auf 0%, bevor er wieder auf 50% steigt. Die Werte der höchsten Niveaustufe (HK-W3) sinken jeweils bei beiden Gruppen zugunsten der mittleren Niveaustufe (HK-W2). Die niedrigste Niveaustufe

(HK-W1) liegt bei allen Erhebungszeitpunkten bei beiden Gruppen bei 0%.

5.4.3 Zusammenfassung

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Annahme, die starken SuS können konstant ihre Leistung halten bzw. sich verbessern, nicht für alle Kategorien und nicht für beide Gruppen bestätigt werden kann. Prinzipiell ist eine Lernprogression zu verzeichnen, aber teilweise ist diese Entwicklung nicht konstant bzw. schwankend. Es ist jedoch auffällig, dass besonders bei der Gruppe der starken mehrsprachigen SuS Einbrüche in der Entwicklung der Lernprogression zu verzeichnen sind. Mögliche Gründe dafür, dass die starken mehrsprachigen SuS ihre Leistung nicht konstant halten bzw. verbessern können, obwohl sie teilweise beim ersten Erhebungszeitpunkt höhere Werte als die starken einsprachigen SuS erreichen, ist mit den vorliegenden Daten nicht zu beantworten. Die mehrsprachigen SuS starten teilweise stärker als die starken einsprachigen SuS, erreichen höhere Werte beim ersten Erhebungszeitpunkt, brechen dann aber öfter ein. Es bleibt unklar, ob diese Entwicklung eventuell am zeitlichen Abstand zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt liegt, oder ob es eventuell daran liegt, dass es *leichter* ist, schwächer zu starten und sich dann zu steigern, als stark zu starten und diesen Wert zu halten bzw. zu verbessern.

5.5 Lernprogression der schwachen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler

Zu Beginn liegt die Vermutung nahe, dass die schwachen SuS im zweiten und dritten Text unter dem Durchschnitt liegen. Folgende Darstellungen geben Aufschluss über die Frage, wie sich die schwachen ein- und mehrsprachigen SuS im Laufe der drei Erhebungszeitpunkte entwickeln. Im Folgenden werden die Ergebnisse der ein- und mehrsprachigen SuS im direkten Vergleich gegenübergestellt.

5.5.1 Sprachliche Kompetenzen der schwachen ein- und mehrsprachigen SuS

Betrachtet man die Gruppe der schwachen ein- und mehrsprachigen SuS im direkten Vergleich zueinander, fällt hinsichtlich der Entwicklung des Gesamteindrucks auf, dass sich beide Gruppe bezüglich der höchsten Niveaustufe (DK-G3) identisch entwickeln.

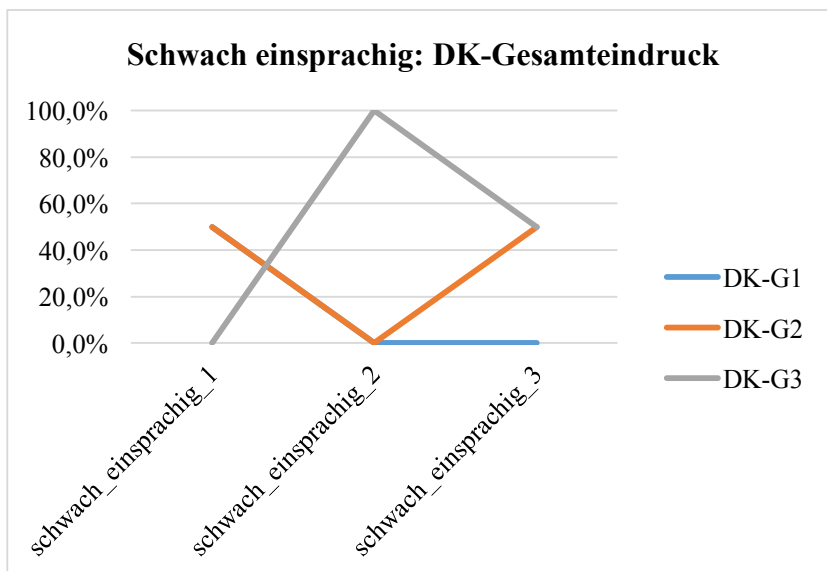


Abb. 27: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck

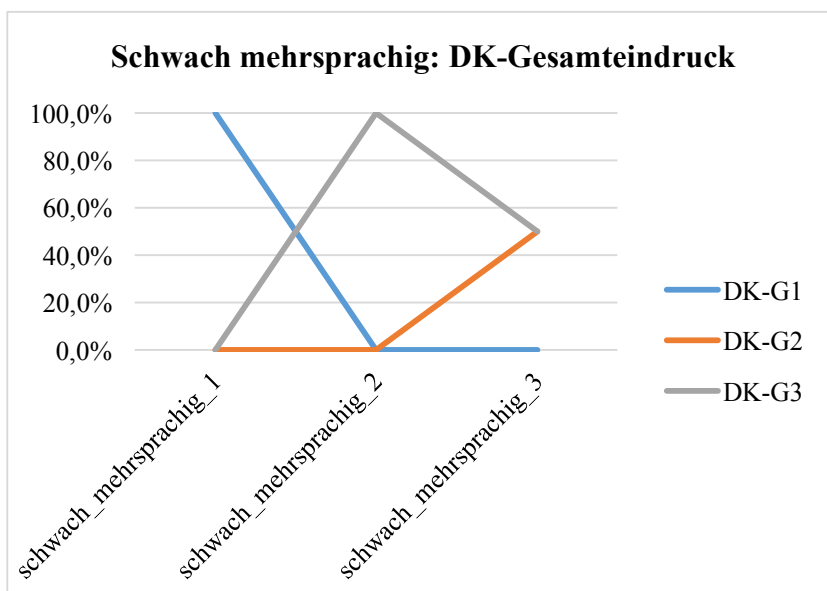


Abb. 28: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Gesamteindruck

Beim ersten Erhebungszeitpunkt liegt DK-G3 zunächst bei 0%, beim zweiten Erhebungszeitpunkt steigt dieser Wert auf 100%, bevor er auf 50% sinkt. Somit ist eine deutliche Lernprogression bei den schwachen SuS zu erkennen, auch wenn die Leistung vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt nicht konstant gehalten werden kann und zugunsten der mittleren Niveaustufe (DK-G2) sinkt. Die niedrigste Niveaustufe (DK-G1) wird bei beiden Gruppen nur beim ersten Erhebungszeitpunkt vergeben. Hier fällt jedoch auf, dass die Gruppe der schwachen mehrsprachigen SuS beim ersten Erhebungszeitpunkt schlechter abschneidet als die schwachen einsprachigen SuS, da der Wert der niedrigsten Niveaustufe beim ersten

Erhebungszeitpunkt bei 100% und bei den einsprachigen SuS nur bei 50% liegt. Diese Entwicklung findet zugunsten der mittleren Niveaustufe (DK-G2), welche ebenfalls bei 50% liegt, statt.

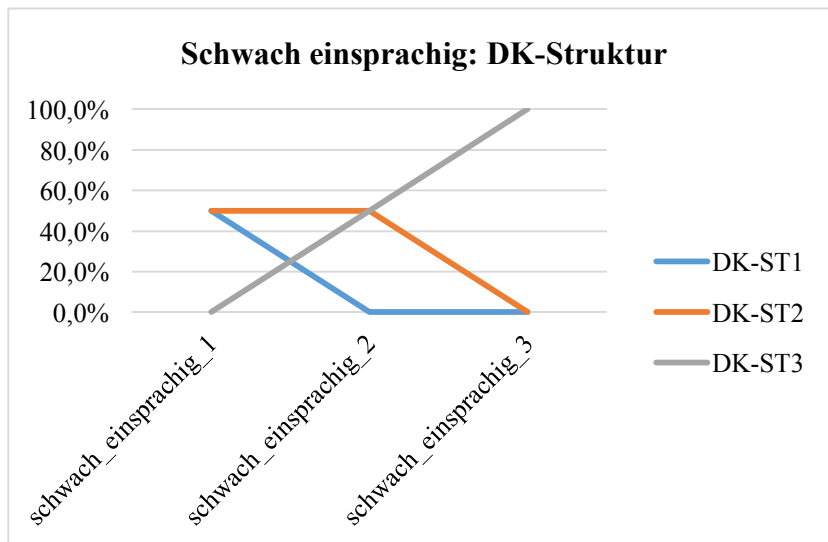


Abb. 29: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur

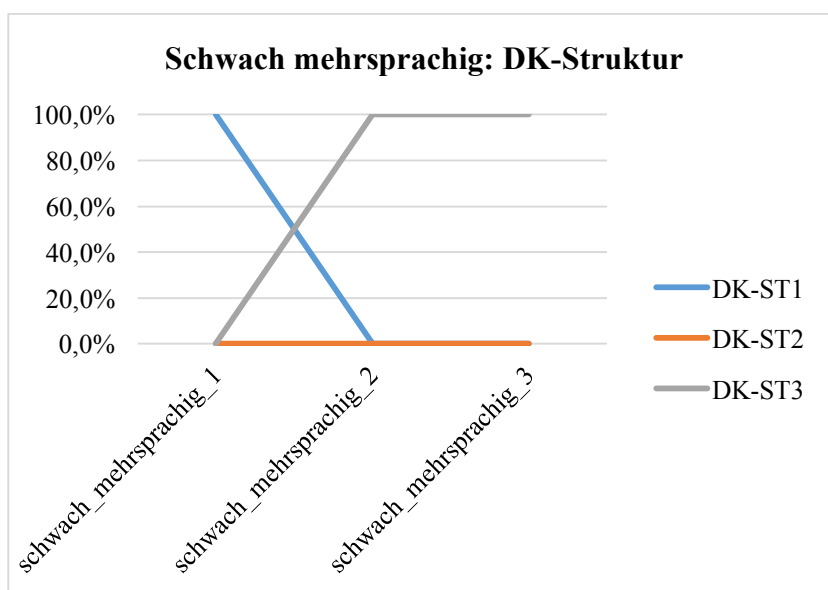


Abb. 30: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Struktur

Betrachtet man nun im Detail die Entwicklung der Kategorie *Struktur* der Texte, wird deutlich, dass beide Gruppen der schwachen ein- und mehrsprachigen SuS ihre Leistung konstant verbessern können und somit eine Lernprogression vorliegt. Die Gruppe der einsprachigen SuS steigert ihre Leistung langsamer, von zu Beginn 0%, auf 50% und beim letzten Erhebungszeitpunkt 100%. Die mehrsprachigen SuS erreichen hingegen schon beim zweiten Erhebungszeitpunkt die 100% und können diese Leistung konstant auch bis zum dritten Erhebungszeitpunkt halten. Hinsichtlich der niedrigsten Niveaustufe (DK-ST1) erreichen die schwachen mehrsprachigen SuS

100% beim ersten Erhebungszeitpunkt, die einsprachigen SuS liegen hingegen bei 50%. Die mehrsprachigen SuS starten somit zwar schwächer, können sich dafür aber schneller steigern.

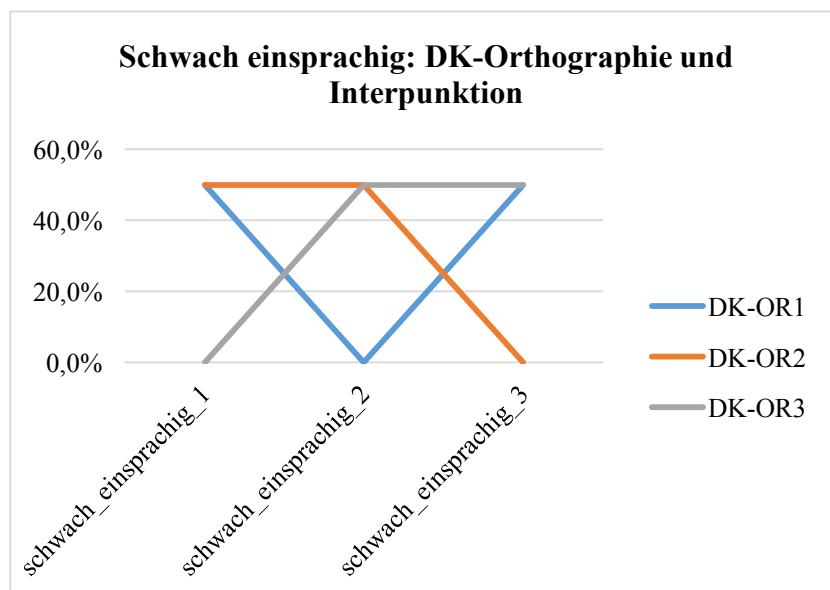


Abb. 31: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion

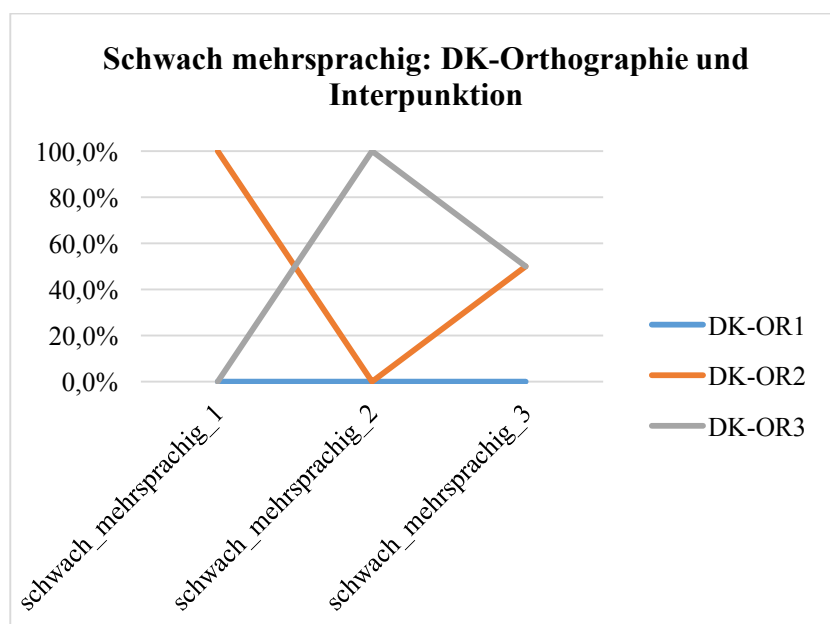


Abb. 32: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Deutschkompetenz Orthographie und Interpunktion

Wird die Entwicklung der Kategorie *Orthographie und Interpunktion* betrachtet, fällt auf, dass zunächst beide Gruppen beim ersten Erhebungszeitpunkt auf dem höchsten Kompetenzniveau (DK-OR3) 0% erreichen. Beim zweiten Erhebungszeitpunkt steigt dieser Wert bei den schwachen mehrsprachigen SuS auf 100%, bevor er beim dritten Erhebungszeitpunkt wieder auf 50% sinkt. Die schwachen einsprachigen SuS

erreichen beim zweiten Erhebungszeitpunkt sowie beim letzten Erhebungszeitpunkt 50%. Bei den schwachen mehrsprachigen SuS fällt zusätzlich auf, dass die niedrigste Niveaustufe (DK-OR1) konstant bei 0% liegt. Bei den einsprachigen SuS liegt dieser Wert anfangs bei 50%, bevor er auf 0% sinkt und beim letzten Erhebungszeitpunkt wieder auf 50% ansteigt. Somit durchlaufen die schwachen mehrsprachigen SuS eine positivere Entwicklung als die schwachen einsprachigen SuS.

5.5.2 Narrative Kompetenzen der schwachen ein- und mehrsprachigen SuS

Im Folgenden rücken nun die narrativen Kompetenzen näher in den Fokus.

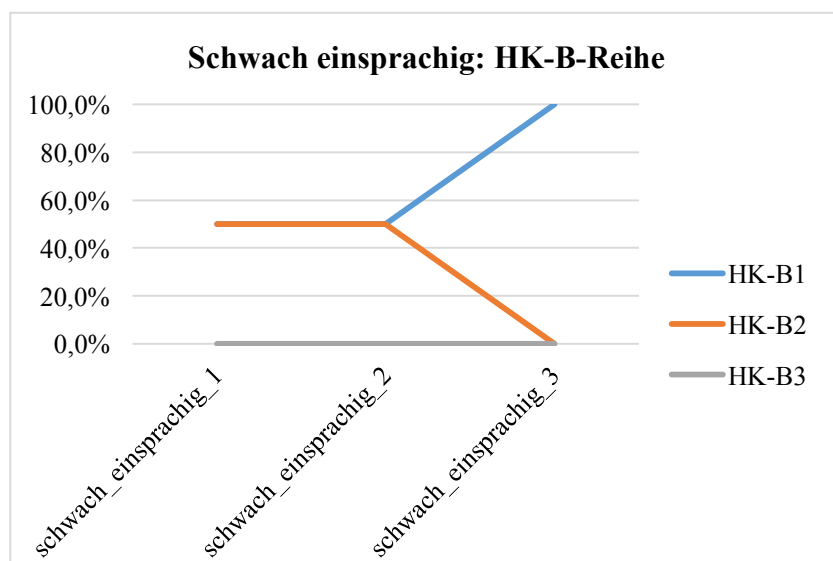


Abb. 33: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe

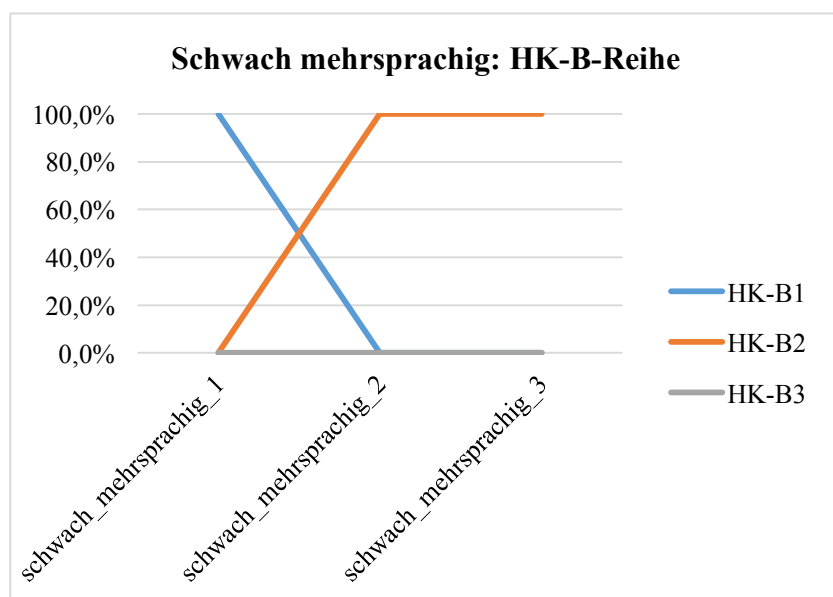


Abb. 34: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz B-Reihe

Bei der Entwicklung der *B-Reihe* (Einordnung historischer Ereignisse in einen

zeitlichen Kontext) wird deutlich, dass beide Gruppen bei keinem Erhebungszeitpunkt die höchste Niveaustufe (HK-B3) erreichen. Folglich ist nur eine Lernprogression auf der zweiten Niveaustufe (HK-B2) zu verzeichnen, wobei sich die Gruppe der schwachen mehrsprachigen SuS positiver entwickelt. Beim ersten Erhebungszeitpunkt liegt der Wert für die mittlere Niveaustufe (HK-B2) bei 0%, steigt dann aber auf 100% und bleibt konstant. Die niedrigste Niveaustufe wird folglich nur beim ersten Erhebungszeitpunkt vergeben. Sie liegt bei 100%, bevor dieser Wert zugunsten der mittleren Niveaustufe auf 0% beim zweiten sowie beim dritten Erhebungszeitpunkt sinkt. Die schwachen einsprachigen SuS erreichen zunächst bei der niedrigsten sowie bei der mittleren Niveaustufe beim ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt 50%. Die mittlere Niveaustufe fällt jedoch beim dritten Erhebungszeitpunkt auf 0%, wohingegen die niedrigste Niveaustufe auf 100% steigt. Warum es den schwachen einsprachigen SuS im Gegensatz zu den schwachen mehrsprachigen SuS nicht gelingt, ihre Leistung vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt zu halten bzw. zu verbessern, kann aus den vorhandenen Daten nicht abgeleitet werden.

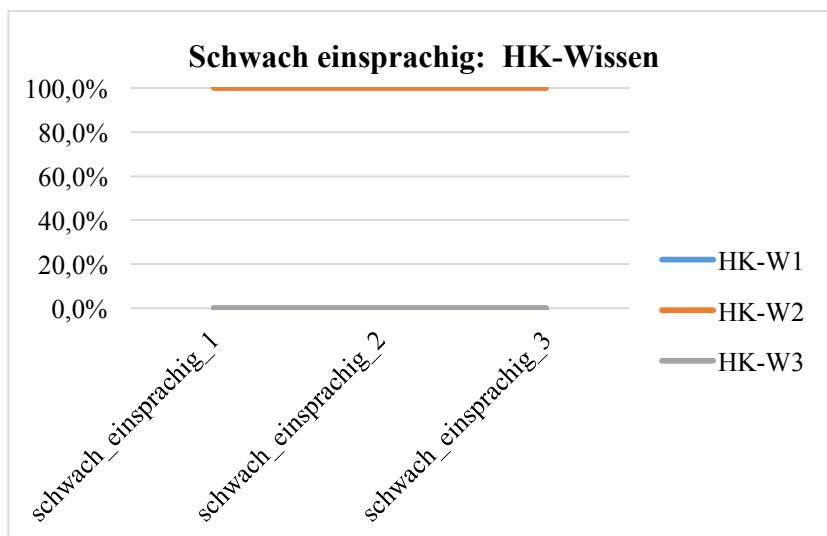


Abb. 35: Diagramm, Schwache einsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen

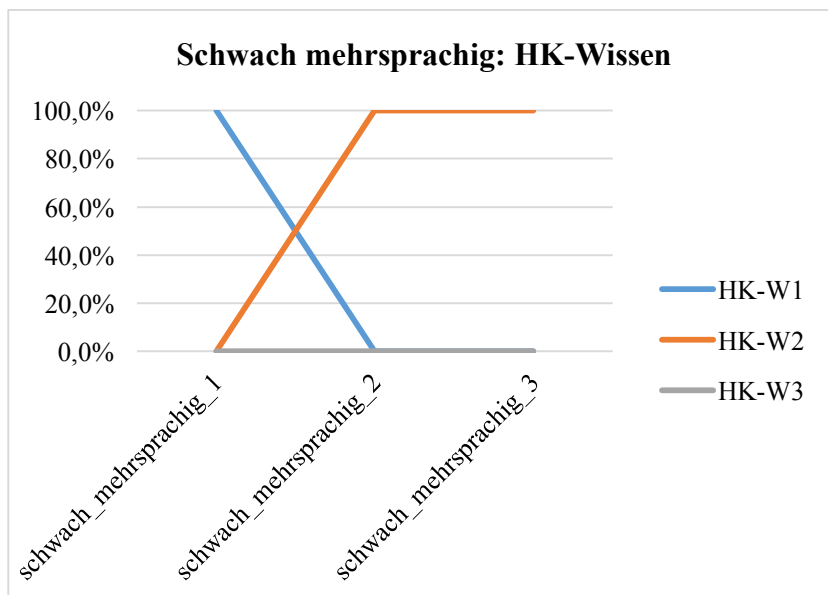


Abb. 36: Diagramm, Schwache mehrsprachige SuS Narrative Kompetenz Wissen

Die letzte narrative Kompetenz, die vorgestellt werden soll, ist die Kompetenz *Wissen*. Auch hier wird leider nicht die höchste Niveaustufe (HK-W3) erreicht, es findet aber eine positive Entwicklung zugunsten der mittleren Niveaustufe statt (HK-W2). Bei den schwachen einsprachigen SuS fällt sogar auf, dass die niedrigste Niveaustufe (HK-W1) gar nicht vergeben wird und die mittlere Niveaustufe konstant bei allen drei Erhebungszeitpunkten bei 100% liegt. Auf der einen Seite ist es als positiv zu vermerken, dass diese Leistung konstant gehalten werden kann, auf der anderen Seite fällt aber auch negativ auf, dass keine Verbesserung zugunsten der höchsten Niveaustufe zu erkennen ist.

Die schwachen mehrsprachigen SuS durchlaufen eine ähnliche Entwicklung. Der Unterschied liegt darin, dass sie beim ersten Erhebungszeitpunkt auf der niedrigsten Niveaustufe (HK-W1) 100% erlangen. Dieser Wert sinkt aber sowohl beim zweiten als auch beim dritten Erhebungszeitpunkt zugunsten der mittleren Niveaustufe (HK-W2) auf 0%. Auch hier kann die Frage aufgeworfen werden, warum es den schwachen mehrsprachigen SuS nicht gelingt, ihre Leistung konstanter zu steigern.

5.5.3 Zusammenfassung

Zu Beginn lag die Vermutung nahe, dass die schwachen SuS im zweiten und dritten Text unter dem Durchschnitt liegen. Diese Annahme konnte hinsichtlich der schriftsprachlichen Kategorien nicht bestätigt werden. Beim *Gesamteindruck* sowie bei der *Struktur* ist eine positive und ähnliche Entwicklung bei den ein- und mehrsprachigen SuS zu verzeichnen. Es sei jedoch in Bezug auf den *Gesamteindruck* angemerkt, dass sowohl die einsprachigen als auch die mehrsprachigen SuS ihre

positive Entwicklung vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt nicht konstant halten können und hier die höchste Niveaustufe an Prozentpunkten verliert. Bei der *Struktur* steigern beide Gruppen ihre Leistung konstanter vom ersten bis zum letzten Erhebungszeitpunkt. Eine ähnliche Entwicklung ist bei *Orthographie und Interpunktion* zu verzeichnen. Prinzipiell ist auffällig, dass die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen positiver ausfällt als die Entwicklung der narrativen Kompetenzen. Bei der *Zeitkompetenz B-Reihe* erreichen beide nicht die höchste Niveaustufe. Bei der Kategorie *Wissen* liegt eine identische Entwicklung vor, die höchste Niveaustufe bleibt unerreicht. Daher bleiben die schwachen ein- und mehrsprachigen SuS hinsichtlich der narrativen Kategorien unter dem Durchschnitt, da sie zu keinem Zeitpunkt die höchste Niveaustufe erreichen. Woran dieses schwache Abschneiden der höchsten Niveaustufe liegt, bleibt unklar. Die Vermutung liegt nahe, dass die schwachen SuS mehr Unterstützung bei der Ausbildung der narrativen Kompetenzen benötigen, besonders bei dem Aspekt Zeit (Berücksichtigung der Zeitspanne historischer Ereignisse) und bei der Bewertung und Beurteilung von historischen Ereignissen.

5.6 Korrelation der Kompetenzen

Im Folgenden wird anhand einer Korrelationstabelle, welche mit ATLAS.ti erstellt wurde, aufgezeigt, inwiefern die verschiedenen Kompetenzen miteinander korrelieren bzw. einander bedingen oder ob die verschiedenen Kategorien frei kombinierbar sind. Anhand der Tabelle wird deutlich, dass nur ein signifikanter Wert vorliegt. Als signifikant werden Werte dann bezeichnet, wenn sie über dem Wert 0,5 liegen. Bei Werten zwischen 0,3 und 0,5 spricht man von einer Korrelation im mittleren Bereich. Wie die untenstehende Tabelle zeigt, finden sich drei Werte im mittleren Korrelationsbereich, sodass nur dort ein Zusammenhang zwischen den betreffenden Kompetenzen hergestellt werden kann. Dies bedeutet, dass sich die verschiedenen Kompetenzen, abgesehen von den sechs korrelierenden, nicht gegenseitig bedingen und damit frei kombinierbar sind.³¹³

Von den sechs korrelierenden Kompetenzen finden sich jeweils zwei Korrelationspaare innerhalb der schriftsprachlichen Kompetenzen und ein Korrelationspaar bei der narrativen und schriftsprachlichen Kompetenz. Innerhalb der sprachlichen Kompeten-

³¹³ Vgl.: Van Norden: *Geschichte ist Zeit*, S. 263.

zen korrelieren jeweils die *Struktur* (DK-ST1; 0,32) und die *Grammatikalische Korrektheit* (DK-GR1; 0,42) mit dem *Gesamteindruck* (DK-G1). Dies ist nachvollziehbar, da der Gesamteindruck, d.h. der Lesefluss eines Textes, darunter leidet, wenn vorwiegend einfache Strukturen ohne adäquate Verknüpfungs- und textstrukturierenden Mittel verwendet werden und häufig Fehler in der grammatikalischen Struktur auftreten. Bei den weiteren zwei Kompetenzen, die im mittleren Korrelationsbereich (0,36) liegen, handelt es sich um die narrative Kompetenz *Wissen* (HK-W1) und die schriftsprachliche Kompetenz *Struktur* (DK-ST1) jeweils in ihrer niedrigsten Ausprägung. Bei näherer Betrachtung erscheint auch diese Korrelation nur allzu logisch, denn wenn nur Wissen in geringem Umfang, auf der Niveaustufe 1, einfließt und Bilder nur knapp beschrieben werden können, erschwert dies das Formulieren eines sinnvoll strukturieren Textes.

	DK-G1	DK-G2	DK-G3	DK-GR1	DK-GR2	DK-GR3	DK-OR1	DK-OR2	DK-OR3	DK-ST1	DK-ST2	DK-ST3	DK-WORT1	DK-WORT2	DK-WORT3
DK-G1	0	0	0	0,42	0,02	0	0,08	0,12	0,03	0,32	0,02	0,03	0,29	0,08	0
DK-G2	0	0	0	0,11	0,15	0	0	0,04	0,03	0,03	0,04	0	0,03	0,16	0,02
DK-G3	0	0	0	0	0,09	0,09	0	0,1	0,14	0	0,05	0,07	0,03	0,15	0,05
DK-GR1	0,42	0,11	0	0	0	0	0,17	0,07	0,03	0,22	0,06	0,03	0,3	0,06	0,03
DK-GR2	0,02	0,15	0,09	0	0	0	0,02	0,08	0,04	0	0,04	0,02	0	0,15	0,05
DK-GR3	0	0	0,09	0	0	0	0,06	0	0,04	0	0,02	0,11	0	0,07	0,11
DK-OR1	0,08	0	0	0,17	0,02	0,06	0	0	0	0,06	0,14	0,07	0,07	0,13	0,07
DK-OR2	0,12	0,04	0,1	0,07	0,08	0	0	0	0	0,12	0,11	0,04	0,13	0,14	0,11
DK-OR3	0,03	0,03	0,14	0,03	0,04	0,04	0	0	0	0	0,04	0,16	0	0,13	0,09
DK-ST1	0,32	0,03	0	0,22	0	0	0,06	0,12	0	0	0	0	0,5	0,02	0
DK-ST2	0,02	0,04	0,05	0,06	0,04	0,02	0,14	0,11	0,04	0	0	0	0,02	0,14	0,1
DK-ST3	0,03	0	0,07	0,03	0,02	0,11	0,07	0,04	0,16	0	0	0	0	0,12	0,05
DK-WORT1	0,29	0,03	0,03	0,3	0	0	0,07	0,13	0	0,5	0,02	0	0	0	0
DK-WORT2	0,08	0,16	0,15	0,06	0,15	0,07	0,13	0,14	0,13	0,02	0,14	0,12	0	0	0
DK-WORT3	0	0,02	0,05	0,03	0,05	0,11	0,07	0,11	0,09	0	0,1	0,05	0	0	0
HK-A1	0,08	0,02	0,13	0,16	0,07	0,05	0,16	0,22	0,09	0,1	0,11	0,04	0,14	0,09	0,06
HK-A2.1	0	0,06	0,03	0,03	0,06	0	0,08	0,1	0	0	0	0	0	0,06	0,03
HK-A2.2	0	0,03	0,03	0	0,02	0	0,03	0,05	0,04	0	0,07	0,03	0	0	0,1
HK-A3	0,05	0	0	0	0	0,08	0	0	0	0	0	0,04	0	0,03	0
HK-B1	0,13	0,06	0,05	0,16	0,03	0,05	0,14	0,2	0,02	0,16	0,05	0,02	0,11	0,19	0,08
HK-B2	0,02	0,02	0,06	0,04	0,06	0,15	0,16	0,16	0,07	0,05	0,05	0,16	0	0,08	0,11
HK-B3	0,05	0	0,04	0	0,02	0	0	0,03	0,06	0	0,05	0	0	0	0
HK-K1	0,07	0	0,06	0,19	0,04	0	0,09	0,14	0,08	0,15	0,02	0,03	0,24	0,06	0,03
HK-K2	0,13	0	0,05	0,13	0	0	0,08	0,02	0,03	0,04	0,06	0,06	0	0,1	0,09
HK-K3	0	0,02	0,05	0,02	0,01	0,02	0,04	0,1	0,13	0	0,06	0,1	0	0,12	0,06
HK-W1	0,22	0,07	0,06	0,23	0,04	0	0,03	0,16	0	0,36	0,02	0	0,7	0,05	0
HK-W2	0,04	0,01	0,03	0,1	0,05	0,07	0,1	0,13	0,1	0,02	0,09	0,13	0,02	0,17	0,16
HK-W3	0	0	0	0	0	0,07	0,04	0	0	0	0,03	0	0	0,02	0,04

	HK-A1	HK-A2.1	HK-A2.2	HK-A3	HK-B1	HK-B2	HK-B3	HK-K1	HK-K2	HK-K3	HK-W1	HK-W2	HK-W3	SUMME
DK-G1	0,08	0	0	0,05	0,13	0,02	0,05	0,07	0,13	0	0,22	0,04	0	2,17
DK-G2	0,02	0,06	0,03	0	0,06	0,02	0	0	0	0,02	0,07	0,01	0	0,9
DK-G3	0,13	0,03	0,03	0	0,05	0,06	0,04	0,06	0,05	0,05	0,06	0,03	0	1,36
DK-GR1	0,16	0,03	0	0	0,16	0,04	0	0,19	0,13	0,02	0,23	0,1	0	2,55
DK-GR2	0,07	0,06	0,02	0	0,03	0,06	0,02	0,04	0	0,01	0,04	0,05	0	1,08
DK-GR3	0,05	0	0	0,08	0,05	0,15	0	0	0	0,02	0	0,07	0,07	0,98
DK-OR1	0,16	0,08	0,03	0	0,14	0,16	0	0,09	0,08	0,04	0,03	0,1	0,04	1,83
DK-OR2	0,22	0,1	0,05	0	0,2	0,16	0,03	0,14	0,02	0,1	0,16	0,13	0	2,37
DK-OR3	0,09	0	0,04	0	0,02	0,07	0,06	0,08	0,03	0,13	0	0,1	0	1,36
DK-ST1	0,1	0	0	0	0,16	0,05	0	0,15	0,04	0	0,36	0,02	0	2,15
DK-ST2	0,11	0	0,07	0	0,05	0,05	0,05	0,02	0,06	0,06	0,02	0,09	0,03	1,39
DK-ST3	0,04	0	0,03	0,04	0,02	0,16	0	0,03	0,06	0,1	0	0,13	0	1,29
DK-WORT1	0,14	0	0	0	0,11	0	0	0,24	0	0	0,7	0,02	0	2,57
DK-WORT2	0,09	0,06	0	0,03	0,19	0,08	0	0,06	0,1	0,12	0,05	0,17	0,02	2,32
DK-WORT3	0,06	0,03	0,1	0	0,08	0,11	0	0,03	0,09	0,06	0	0,16	0,04	1,43
HK-A1	0	0	0	0	0,1	0,05	0	0,27	0,04	0,03	0,1	0,08	0	2,18
HK-A2.1	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0,04	0,04	0,03	0,05	0,62
HK-A2.2	0	0	0	0	0	0,08	0	0	0,07	0,14	0	0,09	0	0,78
HK-A3	0	0	0	0	0	0,03	0	0	0	0,03	0	0	0,11	0,36
HK-B1	0,1	0	0	0	0	0	0	0,12	0,04	0,01	0,14	0,11	0	1,96
HK-B2	0,05	0,02	0,08	0,03	0	0	0	0,02	0,05	0,12	0	0,08	0	1,66
HK-B3	0	0	0	0	0	0	0	0	0,05	0,03	0	0	0	0,32
HK-K1	0,27	0	0	0	0,12	0,02	0	0	0	0	0,22	0,03	0	1,86
HK-K2	0,04	0	0,07	0	0,04	0,05	0,05	0	0	0	0	0,08	0	1,11
HK-K3	0,03	0,04	0,14	0,03	0,01	0,12	0,03	0	0	0	0	0,14	0,02	1,3
HK-W1	0,1	0,04	0	0	0,14	0	0	0,22	0	0	0	0	0	2,44
HK-W2	0,08	0,03	0,09	0	0,11	0,08	0	0,03	0,08	0,14	0	0	0	1,85
HK-W3	0	0,05	0	0,11	0	0	0	0	0	0,02	0	0	0	0,37

Abb. 37: Korrelationstabelle der gesamten Kompetenzen³¹⁴

6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Das Anliegen dieser Arbeit war es, anhand von SuS-Texten Aussagen über die Lernprogression narrativer und schriftsprachlicher Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen SuS zu treffen. Es wurden auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse zwei Kategoriensysteme und Kodierleitfäden entwickelt, die narrative und schriftsprachliche Aspekte berücksichtigen. Bezogen auf die zentrale Ausgangsfrage dieser Arbeit kann zusammenfassend festgehalten werden, dass auf den ersten Blick eine Lernprogression sowohl bei den einsprachigen als auch bei den mehrsprachigen SuS zu verzeichnen ist, auch wenn diese zum Teil sehr unterschiedlich ausfällt und nicht auf alle Kategorien zutrifft.

Hinsichtlich der Gesamtgruppe der einsprachigen SuS zeigt sich prinzipiell eine Lernprogression, nicht jedoch bei der narrativen Kategorie *Wissen*. Es scheint, als würde es den SuS schwerfallen, Bewertungen und Beurteilungen von historischen Ereignissen vorzunehmen, d.h. explizit ihre eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen. In diesem Kontext sei darauf verwiesen, dass auch Neumann, Schürenberg und van Norden in ihrer Studie zu dieser Erkenntnis gelangen. Sie merken an, dass

³¹⁴ Für eine übersichtlichere Darstellung siehe externer Datenträger Excel-Korrelationstabelle.

diese Entwicklung verwunderlich sei, da der Kernlehrplan NRW für das Fach Geschichte diese Fertigkeit von den SuS einfordert.³¹⁵

Auch entwickelt sich die *A-Reihe* nicht merklich. Die höchste Niveaustufe steigt zwar konstant, befindet sich aber dennoch im unteren Prozentbereich. Hier lässt sich vermuten, dass es den SuS schwerfällt, Vergangenheit und Gegenwart zu kontrastieren. Über die genauen Gründe für diese Entwicklung kann keine Aussage getroffen werden. Bei der *B-Reihe* liegt eine ähnliche Entwicklung vor. Die höchste Niveaustufe steigt zwar vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt, dieser Wert liegt jedoch unter der 10%-Marke. Auch hier fällt auf, dass es den SuS Probleme zu bereiten scheint, die Vor-, Gleich- oder Nachzeitigkeit historischer Ereignisse zu benennen oder Angaben zu einer Zeitspanne zu machen. Die Kategorie *Kompositorische Kompetenz*, d.h. Aussagen über historische Ereignisse plausibel miteinander zu verbinden und Ambivalenzen aufzuzeigen, scheint den SuS eher zu liegen. Dort zeigt sich eine positivere Entwicklung.

In den schriftsprachlichen Bereichen ist in allen Kategorien eine positive Lernprogression zu verzeichnen, besonders beim *Gesamteindruck* scheint es den einsprachigen SuS zu gelingen, zusammenhängende und flüssige Texte zu verfassen. Bei der *Orthographie und Interpunktion* und bei der *Grammatikalischen Korrektheit* ist ebenfalls eine Lernprogression zu verzeichnen. Diese fällt allerdings im Vergleich zu den anderen schriftsprachlichen Kategorien schwächer aus.

Bei der Betrachtung der Gesamtgruppe der mehrsprachigen SuS kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine negative Entwicklung bei der schriftsprachlichen Kategorie *Gesamteindruck* vorliegt. Die höchste Niveaustufe fällt vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt. Im direkten Vergleich schneiden hier die einsprachigen SuS besser ab. Bei der Kategorie *Wortschatz* scheint es den mehrsprachigen SuS zu gelingen, von einem zum nächsten Erhebungszeitpunkt einen umfangreicheren und komplexeren Wortschatz zu verwenden. Dennoch schneiden in dieser Kategorie die einsprachigen SuS tendenziell besser ab. Hierbei muss jedoch beachtet werden, dass die einsprachigen SuS in der Überzahl sind. In den Bereichen *Orthographie* und *Interpunktion* schneiden die mehrsprachigen SuS beim zweiten Erhebungszeitpunkt besser als die einsprachigen SuS ab. Allerdings können sie diese Leistung nicht halten. Bei der *Grammatikalischen Korrektheit* ist keine positive

³¹⁵ Vgl.: Neumann: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht?, S. 157.

Entwicklung zu verzeichnen. Auch hier schneiden die einsprachigen SuS besser ab. Bei den mehrsprachigen fällt insgesamt auf, dass diese am meisten in ihren Leistungen schwanken und keine konstante Verbesserung aufzeigen können.

Bei den narrativen Kategorien erzielen die SuS teilweise bessere Ergebnisse, jedoch lediglich bei der *B-* und nicht bei der *A-Reihe*. Hier schneiden die mehrsprachigen SuS besser ab als die einsprachigen SuS. Bei der *Kompositorischen Kompetenz* zeigen beide Gruppen einen ähnlich starken Verlauf, obwohl hinsichtlich der Entwicklung der niedrigsten und mittleren Niveaustufe die mehrsprachigen SuS besser abschneiden. Auch bei der narrativen Kategorie *Wissen* verzeichnen die mehrsprachigen SuS schwache Leistungen, entwickeln sich jedoch hinsichtlich der höchsten Niveaustufe besser als die einsprachigen SuS.

Hinsichtlich der Forschungsfrage, wie sich jeweils die starken und schwachen ein- und mehrsprachigen SuS entwickeln, lässt sich zusammenfassend auf die starken ein- und mehrsprachigen SuS bezogen sagen, dass sich die einsprachigen SuS bei DK-ST, DK-GR, HK-A-Reihe konstanter steigern können als die mehrsprachigen SuS bzw. die einsprachigen SuS von Beginn an höhere Werte auf der höchsten Niveaustufe erreichen. Die mehrsprachigen SuS schwanken in ihrer Entwicklung, d.h. die Leistungen steigen nicht konstant. Oft findet nur eine Verbesserung vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt statt, anschließend geht dieser Wert wieder zurück oder fällt direkt ab dem ersten Erhebungszeitpunkt. Bei HK-K ergibt sich ein anderes Bild. Dort sind die mehrsprachigen SuS von Beginn an besser aufgestellt und befinden sich durchgehend auf der höchsten Niveaustufe. Bei der Kategorie *Wissen* schwanken die Leistungen der mehrsprachigen SuS hingegen wieder. Die einsprachigen SuS steigern sich und halten ihre Leistung dann konstant vom zweiten zum dritten Erhebungszeitpunkt. Die starken mehrsprachigen SuS bleiben folglich nicht stark, sondern zeigen schwankende Ergebnisse. Die starken einsprachigen SuS entwickeln sich hingegen konstanter und bleiben somit eher auf einem hohen Niveau.

Betrachtet man nun zusammenfassend die Entwicklung der schwachen SuS, ist auffällig, dass sich die einsprachigen und mehrsprachigen SuS in Hinblick auf DK-G ähnlich entwickeln. Auf der höchsten Niveaustufe erzielen beide zu allen Erhebungszeitpunkten die gleichen Ergebnisse. Bei DK-ST zeigt sich auch eine fast identische Leistungsentwicklung. Bei DK-OR schwanken die mehrsprachigen SuS bei der Entwicklung ihrer Leistung, wohingegen die einsprachigen SuS sich konstanter verbessern. Bei der HK-B-Reihe erreichen beide Gruppen nicht die höchste

Niveaustufe, hinsichtlich der mittleren Niveaustufe entwickeln sich die mehrsprachigen SuS allerdings positiver. In der Kategorie *Wissen* erzielen die einsprachigen SuS bessere Ergebnisse. Die höchste Niveaustufe wird zwar von beiden zu keinem Zeitpunkt erreicht, aber die einsprachigen SuS halten konstant ihre Leistung auf der mittleren Niveaustufe. Somit lässt sich festhalten, dass sich die schwachen SuS zum Teil stetig verbessern und nicht auf einem konstant schwachen Niveau bleiben. Bezogen auf die dritte Teilfrage dieser Abschlussarbeit lässt sich zusammenfassend sagen, dass sechs Kategorien miteinander korrelieren (DK-GR1 und DK-G1, DK-ST1 und DK-G1, HK-W1 und DK-ST1). Ansonsten bedingen sich die verschiedenen Kategorien nicht und sind folglich frei kombinierbar.

Die Reichweite der hier dargestellten Ergebnisse ist durch die Anlage der Untersuchung begrenzt. So lässt sich mit der Fokussierung auf die Abbildung der Lernprogression keine Aussage über die genauen Gründe für die oben zusammengefassten Analyseergebnisse der SuS-Texte treffen. Es lässt sich jedoch aufzeigen, in welchen Bereichen die SuS, gemessen an der Vergabe der höchsten und mittleren Niveaustufe, bereits zufriedenstellende Leistungen aufweisen und in welchen Bereichen sie mehr Unterstützung bzw. Förderung benötigen. In den Bereichen *Kompositorische Kompetenz* und *Wortschatz* lieferten die ein- sowie die mehrsprachigen SuS zufriedenstellende Ergebnisse. In den anderen Bereichen variieren die Ergebnisse innerhalb der Gruppen. Die Kategorie *Wissen* scheint den ein- sowie den mehrsprachigen SuS besonders Probleme zu bereiten. Folglich sollte die Fertigkeit „Beurteilen und Bewerten“ von historischen Ereignissen vermehrt im Geschichtsunterricht gefördert werden.

Außerdem wird deutlich, dass eine alleinige Fokussierung auf den Förderbedarf mehrsprachiger SuS oder SuS mit Migrationshintergrund nicht zeitgemäß erscheint. Auch einsprachigen SuS kann ein Förderbedarf im schriftsprachlichen Bereich nicht gänzlich abgesprochen werden. Die Ergebnisse, besonders in den Bereichen *Orthographie* und *Interpunktion* und *Grammatikalische Korrektheit* sowie *Struktur* zeigen, dass eine Stigmatisierung der mehrsprachigen SuS nicht angemessen erscheint. Dies spricht u.a. gegen die Maßnahmen der KMK, gezielte Sprachfördermaßnahmen nur für Kinder aus Zuwandererfamilien zu schaffen. Auch Gruhn und Haberzettl kamen in ihrer Studie zu diesem Ergebnis und kritisierten diese Fixierung und die

Vorannahme eines gesonderten Förderbedarfs bei SuS nicht-deutscher Herkunft.³¹⁶ Daher sei abschließend gefordert, nicht direkt davon auszugehen, dass nur der mehrsprachig aufwachsende SuS einen Förderbedarf besitzt, sondern auch monolingual aufwachsende SuS Unterstützung bei der Ausbildung ihrer schriftsprachlichen Fertigkeiten benötigen. Entscheidend ist, stets den Einzelfall zu betrachten und folglich allen ein bildungssprachliches Förderangebot zur Verfügung zu stellen.

7 Fazit und Ausblick

Die wachsende Zahl an zugewanderten Menschen und die daraus resultierende steigende sprachliche Heterogenität an deutschen Schulen stellt nicht nur die Schulorganisation, z.B. durch das Einrichten von internationalen Klassen, vor neue Herausforderungen. Auch der Sprach- und Fachunterricht bekommt diese Veränderung schon seit einiger Zeit zu spüren. Angesichts der Ergebnisse großer Schulleistungsstudien und insbesondere vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Abschlussarbeit zeigt sich, wie wichtig eine fächerübergreifende Förderung der Sprachkompetenz aller SuS ist und dass die Abkehr von einer einseitigen Förderung mehrsprachig aufwachsender SuS gefordert werden muss. Im Hinblick auf die stetig wachsende Pluralität der Gesellschaft und die aktuell zu beobachtende politische Diskussion bezüglich des Umgangs mit geflüchteten Personen wird deutlich, welche Relevanz das Schulfach Geschichte, insbesondere für das kritische und reflektierte Denken und das Entgegenwirken von Vorurteilen, hat.

Die vorliegende Arbeit unterstreicht die Ergebnisse der Schulleistungsstudien und offenbart, dass der Fachunterricht und damit auch der Geschichtsunterricht eine Sprachförderung nicht kategorisch ausschließen darf. Die Ausbildung von Bildungs- und Fachsprache ist essentiell, damit SuS erfolgreich am Geschichtsunterricht teilnehmen können, ein Verständnis für Vergangenes und Aktuelles entwickeln und das erworbene Wissen sinnbringend verknüpfen können. Das zeigt die Korrelation der zwei Kategorien *Wissen* und *Struktur*. Nur durch die Förderung beider Kompetenzen kann ein Bewusstsein für Geschichte geschaffen werden. Ein wie hier geforderter „sprachsensibler Unterricht“ erfordert zum einen eine Sensibilisierung der Lehrer*innen für mögliche sprachliche Stolpersteine innerhalb ihres Faches, zum

³¹⁶ Vgl: Gruhn: Schreiben in der Sekundarstufe I, S. 129.

anderen eine regelmäßige Auswertung der Fortschritte der SuS aus fachlicher sowie sprachlicher Perspektive.³¹⁷

Die narrativen Kompetenzen betreffend, das zeigt diese Arbeit, haben die SuS der 6. Klasse Schwierigkeiten, Bewertungen vorzunehmen, zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu unterscheiden sowie Geschehnisse in eine Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit einzuordnen. Mit Blick auf den Kernlehrplan lässt sich feststellen, dass aber genau diese Kompetenzen von den SuS erwartet werden. Um Aussagen über die Gründe für diese Schwierigkeiten treffen zu können, müssen Folgestudien u.a. Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern diese Kompetenzen mit dem zunehmenden Alter der SuS reifen, inwieweit diese Kompetenzen gezielt gefördert werden können und welche Rolle dabei die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte und die Unterrichtsqualität spielen. Einen Beitrag zur letztgenannten Thematik lieferte bereits Tim Wagner, der die Analyseergebnisse der Lernprogression der SuS in Zusammenhang mit der Qualität des Unterrichts setzt.³¹⁸

Des Weiteren kann genauer untersucht werden, ob es hinsichtlich der Fertigkeiten in den verschiedenen Kompetenzen Unterschiede zwischen den verschiedenen Sprecher*innen-Gruppen gibt, z.B. zwischen Polnisch, Türkisch und Russisch sprechenden SuS, und inwiefern der Besuch eines ausländischen Schulsystems diese Kompetenzen beeinflusst. Auch wäre es bedeutsam, weitere Studien zur Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lehrkräfte zu fördern. Ekinci und Güneşli konnten in ihrer Studie bereits aufzeigen, dass sich Lehrkräfte nicht ausreichend auf die Mehrsprachigkeit ihrer SuS vorbereitet fühlen.³¹⁹ Folglich muss der Ausbildung von Lehrer*innen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit Lehrkräfte hinsichtlich dieser Thematik kompetenter agieren und besser auf die Bedürfnisse ihrer Schülerschaft eingehen können. Die Universität Bielefeld trägt u.a. ihren Teil dazu bei, indem mittlerweile alle Lehramtsstudierende ein Modul zu „Deutsch als Zweitsprache“ im Umfang von sechs Leistungspunkten absolvieren müssen.³²⁰ Dies

³¹⁷ Vgl.: Tajmel, Tanja: DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, in: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 166- 184, S. 176.

³¹⁸ Für weitere Informationen siehe Wagner: Analyse der Lernprogression einer 6. Klasse im Geschichtsunterricht, S. 9-11, 20-26.

³¹⁹ Vgl.: Ekinci: Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland, S. 110-113.

³²⁰ Vgl.: Universität Bielefeld: „Deutsch als Zweitsprache“ Detailansicht. Bielefeld 2016, <<https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/master-ed/daz>> [Stand: 12.12.2016].; Vgl.: Universität Bielefeld: „Deutsch als Zweitsprache“/Master of Education: Deutsch als Zweitsprache (Gymnasium und Gesamtschule). Bielefeld 2016, <<https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/variante/45176373>> [Stand: 12.12.2016].

kann zwar kein vollwertiges Sprachstudium oder eine umfassende Sprachsensibilisierung ersetzen, stellt aber einen Anfang dar, um die Ausbildung der Lehrkräfte zu verbessern. Im Rahmen einer Untersuchung könnte in diesem Zusammenhang erforscht werden, inwieweit sich Lehramtsanwärter*innen durch diese Zusatzkurse besser auf die Thematik Mehrsprachigkeit vorbereitet fühlen.

Es lässt sich in Bezug auf diese Arbeit kritisch hervorheben, dass die schriftsprachlichen Kategorien *Orthographie* und *Interpunktion* schwierig zu messen bzw. zu bewerten waren. Zum einen war dies den variierenden Textlängen geschuldet, zum anderen kann nicht sicher ausgeschlossen werden, dass bei der Abschrift der Texte keine Fehler beim Abtippen unterlaufen sind. An einigen wenigen Textstellen entstand bei der Kodierung der Eindruck, dass sich trotz aller Sorgfalt Tippfehler einschlichen, da die Fehler auf typische Tippfehler am Computer hindeuteten. Dies kann zu verfälschten Ergebnissen führen. Das Abtippen bzw. die Umwandlung der handschriftlich erstellten Texte in RTF-Dateien der SuS-Texte übernahm eine externe Person. In zukünftigen Untersuchungen muss intensiver darauf geachtet werden, sorgfältiger beim Abtippen vorzugehen, um Tippfehler und automatische Fehlerkorrekturen zu vermeiden.

Weiter sei kritisch angemerkt, dass das teilweise schlechte Abschneiden der Probanden*innen in den schriftsprachlichen Bereichen daran lag, dass die Bewertungskriterien in diesen Bereichen zu eng bzw. zu streng gefasst waren. Hier sollte durch eine weitere Erprobung des schriftsprachlichen Teils der Kodierleitfaden optimiert bzw. verbessert werden, u.a. mit dem Ziel, eine erfolgreiche Intercoderreliabilitätsprüfung durchzuführen.

In Zukunft wird folglich die Ausbildung von Lehrer*innen in Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilisierung auch im Fachunterricht eine immer größere Rolle einnehmen, denn Lehrer*innen werden „unter den gegebenen Bedingungen zunehmender sprachlicher Pluralisierung agieren müssen“³²¹.

³²¹ Gogolin: Monogualer Habitus, S. 27.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt u.a.: Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS). Ergebnisse einer Fragebogenerhebung zu Mehrsprachigkeit an Erfurter Schulen, in: Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, 1. Aufl., Stuttgart 2013, S. 43-58.
- Ahrenholz, Bernt: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache, in: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 3. korr. Aufl., Baltmannsweiler 2008, S. 3-16.
- Baake, Heike & Hoppe, Henriette: Schreibphasen in der Narration – Mehrsprachigkeit genutzt?, in: Rosenberg, Peter & Schroeder, Christoph (Hg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit (DaZ-Forschung, Bd. 10), Berlin 2016, S. 55-83.
- Ballis, Anja: Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7, Baltmannsweiler 2010.
- Barricelli, Michele: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen), Schwalbach 2005.
- Barricelli, Michele: Narrative Kompetenz als Ziel des Geschichtsunterrichts – Eine empirische Studie zu Erfahrungen von Schülern, Geschichte zu erzählen, in: Handro, Saskia & Schönemann, Bernd (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Forschung (Zeitgeschichte – Zeitverständnis, Bd. 10), Münster 2002, S. S. 73- 84.
- Barsch, Sebastian: Die Qualitative Inhaltsanalyse als Methode der geschichtsdidaktischen Forschung, in: Thünemann, Holger & Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (Geschichtsunterricht Erforschen, Bd. 5), Schwalbach/Ts. 2016, 206-228.
- Barsch, Sebastian: Historische Imagination von Schülern mit „Lernbehinderungen“. Empirische Zugangsweisen und Ergebnisse einer Pilotierung, in: Hodel, Jan; Waldis, Monika & Ziegler, Beatrice (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik (Beiträge zur Tagung Geschichtsdidaktik, Bd. 12), Bern 2013, S. 95-107.
- Bartsch, Linda: Praktikumsbericht (Lernprogression). Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Praktikumsbericht_zur_Veroeffentlichung-Frau-Bartsch.pdf> [Stand: 22.12.2016].
- Bartkowiak, Eva: Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht einer 8. Klasse. Thema der Reihe: Französische Revolution, Bielefeld 2015, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Bartkowiak-Empirische-Untersuchung-der-Lernprogression-im-Geschichtsunterrichts-einer-8.Klasse-2015.pdf>> [Stand: 22.12.2016].
- Baumert, Jürgen u.a. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

- Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (Hg.): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 1. Aufl., Berlin 2006.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. Berlin o.J., <<https://www.bmbf.de/de/iglu-internationale-grundschul-lese-untersuchung-82.html>> [Stand: 20.12.2016].
- Bundesverwaltungsamt: Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz, Köln 2016, <http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/node.html> [Stand: 05.12.2016].
- Büßelberg, Sina Marie: Lernprogression narrativer Kompetenz im Geschichtsunterricht. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Unterrichtseinheiten in vier sechsten Klassen des Gymnasiums zu den Themen „Das Römische Weltreich“ und „Römer und Germanen“, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/ion_narrativer_Kompetenzen-im-Geschichtsunterricht_Busselberg_van-NordenTeil1.pdf> [Stand: 22.12.2016].
- Chilla, Solveig & Fox-Boyer, Annette: Zweisprachigkeit/Bilingualität. Ein Ratgeber für Eltern. Idstein 2012.
- Cummins, Jim: Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy (Multilingual Matters, Bd. 6), Clevedon 1984.
- Ekinci, Yüksel & Güneşli, Habib: Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland. Eine empirische Studie, Frankfurt am Main 2016.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael: Zur Einführung – Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, in: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, 1. Aufl., Stuttgart 2012, S. 7-18.
- Feilke, Helmuth: Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Haltung, Struktur, in: leseforum.ch 1 (2011), <http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf> [Stand 20.12.2016], S. 1-18.
- Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven, in: Forum Sprache 1 (2009), S. 62-67.
- Franceschini, Rita: Mehrsprachigkeit. Saarland WS 2001/02, <<http://www.uni-saarland.de/fak4/bilingualFam/mehrsprachigkeit.htm>> [Stand: 21.11.2016].
- Friedebold, Heike: „Rückblickend kann man sagen, dass...“. Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2016, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Studienprojekt-Friedebold.pdf>> [Stand: 22.12.2016].
- Gautschi, Peter u.a. (Hg.): Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, Bern 12007.
- Gibbons, Pauline: English Learners, Academic Literacy and Thinking: Learning

in the Challenge Zone, Portsmouth 2009.

- Gläser, Jochen & Laudel, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Lehrbuch, Wiesbaden⁴ 2010.
- Goethe-Institut: Migration und Integration. Ungesteuerter/gesteuerter Spracherwerb, München 2016, <<http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/glo/glu/de10483956.htm>> [Stand: 11.12.2016].
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a. 1994.
- Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit (Reihe: Forschung Pädagogik, Bd. 1), Hamburg 1988.
- Gruhn, Mirja & Habertzettl, Stefanie: Schreiben in der Sekundarstufe I. Benötigen Mehrsprachige einen gesonderten Förderunterricht?, in: Oomen-Welke, Ingelore & Dirim, İnci (Hg.): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern, 1. Aufl., Stuttgart 2013, S. 121-132.
- Habermas, Jürgen: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache, in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 32 (1978), S. 327-342.
- Handro, Saskia: Sprache(n) und historisches Lernen. Zur Einführung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Sprache und historisches Lernen 14 (2015), S. 5-24.
- Hartung, Olaf: Geschichte schreibend lernen, in: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lerners. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), Münster u.a. 2015, S. 201-216.
- Hohendorf, Stefanie: „...denn wir haben aus den Fehlern gelernt.“ Empirische Untersuchung zur Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe II, Bielefeld 2014, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/MA_Stefanie_Hohendorf.pdf> [Stand: 22.12.2016].
- Kauschke, Christina: Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze, Berlin u.a. 2012.
- Kelle, Udo: Computergestützte Analyse qualitativer Daten, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 485-502.
- Klinger, Thorsten, Schwippert, Knut & Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts (FörMig Edition, Bd. 4), Münster u.a. 2008.
- Knapp, Werner: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 185), Tübingen 1997.
- Konrad, Klaus: Lautes Denken, in: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, 1. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 476-490.
- Krüger, Kirsten: Narrativität und Zeit im Geschichtsunterricht. Eine empirische

- Studie zur Lernprogression in Klasse 7, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Kirsten_Kruger_-_Bachelorarbeit.pdf> [Stand: 22.12.2016].
- Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden, 2. durchges. Aufl., Weinheim u.a. 2014.
- Lambelet, Amelia & Mauron, Pierre-Yves: Mehrsprachigkeitssequenzen im Geschichtsunterricht, in: Institut für Mehrsprachigkeit, Freiburg 2016, <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/documents/Documentation/Broschu%CC%88re-A5-Ilots_Ex-Summary_02%2005%202016-Web.pdf> [Stand: 03.12.2016], S. 25-34.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. aktual. und überarb. Aufl., Weinheim u.a. 2010.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 468- 475.
- Mersch, Lea: „Die Entwicklung der Stadt im Mittelalter“ – Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2015, <http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Praktikumsbericht_Lea-Mersch.pdf> [Stand: 22.12.2016].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2014 <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOST_Geschichte.pdf> [Stand: 05.12.2016].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte, Düsseldorf 2007 <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf> [Stand: 13.12.2016].
- Möllenkamp, Mareike: Empirische Analyse. Untersuchung des Lernerfolgs einer 6. Klasse, Bielefeld 2014, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Mareike-Mollenkamp-Empirische-Hausarbeit.pdf>> [Stand: 22.12.2016].
- Neumann, Vanessa; Schürenberg, Wanda & van Norden, Jörg: Wie entwickelt sich narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht? Eine qualitative Studie, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 15 (2016), S. 149-164.
- Neumann, Astrid: Subgruppenanalysen der Schreibfähigkeiten anhand der Ergebnisse der DESI-Studie, in: Neumann, Astrid & Domenech, Madeleine (Hg.): Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch. Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext (Schriftenreihe Blickpunkt Deutsch als Zweitsprache, Bd. 2), Hamburg 2010, S. 11-37.

- Nussbaumer, Markus & Sieber, Peter: Über Textqualität reden lernen – z.B. anhand des „Zürcher Textanalyserasters“, in: Diskussion Deutsch 26 (1995), S. 36-52.
- Ohlbrecht, Heike: Serviceteil, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 653-671.
- Otten, Edgar: Nachdenken über den funktionalen Einsatz von Fremdsprache(n) und Muttersprache(n) in der inhaltsbezogenen Arbeit, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4 (1999), <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/654/630>> [Stand: 03.12.2016], S. 1-17.
- Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum: Methodisch-didaktische Entwicklung. Sprachsensibler Unterricht, Graz 2012, <http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=014> [Stand: 11.12.2016].
- Pandel, Hans-Jürgen: Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 2010.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Forum Historisches Lernen, Schwalbach/Ts. 2007.
- Pandel, Hans-Jürgen: Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten, in: Hans-Jürgen Pandel & Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. Forum Historisches Lernen, 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2005, S. 387-404.
- Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen, in: Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen & Rösen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewusstsein Empirisch (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien. Neue Folge, Bd. 7), Pfaffenweiler 1991, S. 1-23.
- Petersen, Inge: Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit. (DaZ-Forschung, Bd. 5), Berlin 2014.
- Petersen, Inger: Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis, in: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane & Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II, 1. Aufl., Stuttgart 2012, S. 201-232.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW: Sprachsensibler Fachunterricht. Was ist sprachsensibler Fachunterricht?, Soest 2016, <<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/startseite/sprachsensibler-fachunterricht.html>> [Stand 11.12.2016].
- Raatz, Ulrich: C-Test. Der Sprachtest, Düsseldorf 2016, <<http://www.c-test.de/deutsch/index.php>> [Stand: 11.12.2016].
- Rauche, Simone: Historisch-Narrative Kompetenz. Ein qualitatives Experiment im darstellungsorientierten Geschichtsunterricht (Reihe Geschichtsdidaktik, Bd. 5), Herbolzheim 2014.

- Reich, Hans H.: Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Anforderung an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn u.a. 2005, S. 121-169.
- Rück, Nicola: Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler (Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Bd. 2), Kassel 2009.
- Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens, Frankfurt am Main 1990.
- Schmenk, Holger: Netzwerk Geschichte, in: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW, Soest 2012, <<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/netzwerk-fachliche-unterrichtsentwicklung/geschichte/geschichte-home/geschichte-home.html>> [Stand: 04.12.2016].
- Schmölzer-Eigner, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen, Tübingen 2008.
- Schreiber, Waltraud & Körber Andreas u.a. (Hg.): Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1) Neuried 2006.
- Schreier, Margrit: Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung 15 (2014), <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635>> [Stand: 19.11.2016].
- Schulentwicklung NRW: Deskriptive Beschreibung der Standorttypen von Schulen bei den Lernstanderhebungen in Nordrhein-Westfalen. o.O. o.J., <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lernstand8/upload/download/mat_2011/WEB_Beschreibung_der_Standorttypen.pdf> [Stand: 12.12.2016], S. 1-2.
- Schürenberg, Wanda: „Früher waren wir Höhlenmenschen.“ Empirische Untersuchung der Lernprogression im Geschichtsunterricht, Bielefeld 2014, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Schurenberg-2014-Untersuchung-der-Lernprogression.pdf>> [Stand: 22.12.2016].
- Sieber, Peter: Kriterien der Textbewertung am Beispiel Parlando, in: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen, Tübingen 2008, S. 271-289.
- Siekmeyer, Anne: Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen. Dissertationsschrift, Saarbrücken 2013, <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5586/pdf/Diss_Siekmeyer_Phil.pdf> [Stand:

13.12.2016].

- Soeffner, Hans-Georg: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 164-175.
- Statistisches Bundesamt: Migration & Integration. Wiesbaden 2016, <<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html>> [Stand: 10.12.2016].
- Stephany, Sabine; Linnemann, Markus & Wrobbel, Lena: Unterstützende Schreibarrangements im Matheunterricht. Kriterien, Umsetzung und Grenzen, in: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Thürmann, Eike (Hg.): Schreiben als Medium des Lernalers. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), Münster u.a. 2015, S. 131-156.
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg 2003, S. 319-331.
- Tajmel, Tanja: DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht, in: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 2010, S. 166-184.
- Tracy, Rosemarie: Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können, 2. überarb. Aufl., Tübingen 2008.
- Universität Bielefeld: "Deutsch als Zweitsprache" Detailansicht. Bielefeld 2016, <<https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/master-ed/daz>> [Stand: 12.12.2016].
- Universität Bielefeld: "Deutsch als Zweitsprache"/Master of Education: Deutsch als Zweitsprache (Gymnasium und Gesamtschule). Bielefeld 2016, <<https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/variante/45176373>> [Stand: 12.12.2016].
- Universität Bielefeld: Geschichtskultur in der Region. Unterrichtsmaterial für Geschichts-, Projekt- und Sachunterricht, Bielefeld 2016, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/index.html>> [Stand: 22.12.2016].
- van Norden, Jörg: Geschichte ist Zeit. Historisches Denken zwischen Kairos und Chronos – theoretisch, pragmatisch, empirisch (Geschichte. Forschung und Wissenschaft, Bd. 49), Berlin 2014.
- van Norden, Jörg: Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus (Geschichtsdidaktik, Bd. 13), Freiburg im Breisgau 2011.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschland (Hg.): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium 5.-10. Jahrgangsstufe. Studien des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Schwalbach/Ts. 2006.
- Wagner, Tim: Analyse der Lernprogression einer 6. Klasse im Geschichtsunterricht. Bielefeld 2016, <<http://www.uni-bielefeld.de/geschichte/regionalgeschichte/didaktik/dokumente/Praktikumsbericht-Analyse-der-Lernprogression-einer-6.->

- Klasse-im-Geschichtsunterricht_Tim-Wagner.pdf> [Stand: 22.12.2016].
- Wandruszka, Mario: Die Mehrsprachigkeit des Menschen, München u.a. 1979.
- Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim ²2002.
- Wolf, Dieter: Didaktik der Mehrsprachigkeit, in: Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW, Soest 2014, <<http://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/bilingualer-unterricht/didaktik-der-mehrsprachigkeit/>> [Stand: 03.12.2016].
- ZfA Deutsche Auslandsscholarbeit International: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Handreichungen für die Schriftliche Kommunikation. DSD II (Niveaustufe B2/C1), Köln 2014, <http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/DSDII/HandreichungenDSDII/download_A2-B1_B2-C1_SK.pdf?__blob=publicationFile&v=4> [Stand: 05.12.2016].
- ZfA Deutsche Auslandsscholarbeit International: Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Handreichungen für die Schriftliche Kommunikation. DSD I (Niveaustufe A2/B1), Köln 2013, <http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholarbeit/DSD/DSDI/HandreichungenDSDI/download_A2-B1_B2-C1_SK.pdf;jsessionid=E1F2F3996B26D75C7B86A5A36B74F00A.1_cid393?__blob=publicationFile&v=5> [Stand: 22.12.2016].

Anhang

Anhang 1: Vorlage Elternbrief

An die
Eltern der Schülerinnen und Schüler
der Klasse 6b

Betr.: Projekt zur qualitativen Verbesserung des Geschichtsunterrichts

Sehr geehrte Eltern,

der Geschichtsunterricht wird nicht nur in der wissenschaftlichen Diskussion seit Jahren hinsichtlich seiner Effizienz kritisiert, sondern auch in der Öffentlichkeit ist die teilweise geringe Nachhaltigkeit des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern, bedingt u.a. durch einen zu geringen Stellenwert des selbständigen Forschens und Lernens der Schülerinnen und Schüler, immer wieder ein Thema.

Dies zum Anlass nehmend möchten PD Dr. Jörg van Norden vom Arbeitsbereich Didaktik der Abteilung Geschichtswissenschaft, Universität Bielefeld, und Studierenden des Lehramtes Geschichte von Anfang November 2013 bis Anfang Februar 2014 im Geschichtsunterricht der 6a in Zusammenarbeit mit uns ein wissenschaftlich begleitetes Pilotprojekt zur Verbesserung des Lernerfolgs im Geschichtsunterricht und damit einhergehend der Unterrichtsqualität durchführen.

Dabei geht es um die Frage, welche Unterrichtsformen zu nachhaltigem Lernen führen. Im Fokus stehen Frontalunterricht und Gruppenarbeit sowie ein narrativer Umgang mit Vergangenheit.

Die Schülerinnen und Schüler werden im Geschichtsunterricht bei ihrem Arbeiten von Studierenden beobachtet. Die Beobachtungen werden für die Durchführung des Projekts unter dem Blickpunkt des Lernzuwachses erhoben und ausgewertet. Darüber hinaus erfolgt die Erhebung in Form kurzer Texte, in denen die Schülerinnen und Schüler eine Bilderreihe zum Thema verschriftlichen.

Die Daten der Schülerinnen und Schüler werden selbstverständlich vertraulich behandelt, nur für das Projekt verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Nach der Erhebung der Daten werden diese unverzüglich anonymisiert und in anonymisierter Form ausgewertet und veröffentlicht.

Die Ergebnisse des Projektes, die im Rahmen der Onlinepublikationsmöglichkeiten der Universität Bielefeld veröffentlicht werden sollen, werden wir selbstverständlich auch Ihnen bei Interesse zur Verfügung stellen.

Mit der unterschriebenen Einverständniserklärung erlauben Sie uns, Ihren Sohn / Ihre

Tochter in das Projekt mit einzubeziehen. Bitte lassen Sie diese Erklärung bis zum 08.10.2013 über Ihre Tochter/Ihren Sohn Herrn (Name des/der KollegIn) zukommen, der sie Herrn van Norden weitergeben wird. Über Ihre Unterstützung würden wir uns sehr freuen, da der Erfolg des Projektes und damit auch die nachhaltige Verbesserung der Qualität des Geschichtsunterrichts von der Teilnahme möglichst vieler Schülerinnen und Schüler abhängen.

Bei Rückfragen, Anregungen, Kritik o. Ä. wenden Sie sich bitte gerne jederzeit an uns (joerg.van.norden@uni-bielefeld.de).

Bis dahin verbleiben wir mit freundlichen Grüßen und vielem Dank im Voraus,

Ihr

Schulleitung
am Gymnasium

Dr. Jörg van Norden

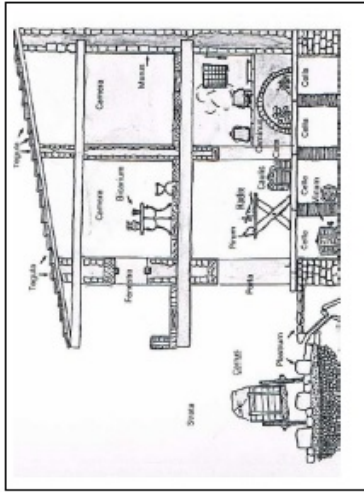
Einverständniserklärung für die Teilnahme an der wissenschaftlichen Erhebung „Instruktiver und konstruktiver Geschichtsunterricht“ November 2013 bis Februar 2014.

Ich habe die Informationen über das Projekt erhalten und bin damit einverstanden, dass mein/e Kind/er _____ (Name und Alter) an der wissenschaftlichen Erhebung (Kurzesay) Herrn PD Dr. van Nordens teilnehmen darf, und dass die Daten in der vorgesehenen Form verarbeitet werden. Mit ist bekannt, dass die Einwilligung freiwillig ist und von mir jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden kann. Ihrem Kind entstehen keine Nachteile, sofern es nicht an dem Projekt teilnimmt.

Ort, Datum, Unterschrift

Anhang 2: Vorlage Bilderreihe

Verschriftliche die Bilder zu einer „wahren“ Geschichte!



6d 2015



Anhang 3: Vorlage Fragebogen

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
Abteilung Geschichtswissenschaft
Ansprechpartnerin: Mareike Möllenkamp (mareike.moellenkamp@uni-bielefeld.de)

Fragebogen über Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
im Rahmen meiner Abschlussarbeit an der Universität Bielefeld führe ich, Mareike Möllenkamp, eine Untersuchung zum Thema Mehrsprachigkeit durch. Hierfür möchte ich dich bitten, dir ca. 5 Minuten Zeit zu nehmen, um den folgenden Fragebogen auszufüllen.

Lies dir die folgenden Fragen bitte aufmerksam durch und beantworte sie gewissenhaft. Je ehrlicher deine Antworten sind, desto hilfreicher sind sie für mich. Deine Angaben werden vertraulich behandelt und anonymisiert, das heißt keiner außer mir wird deine Antworten im Zusammenhang mit deinem Namen sehen. Außerdem hat deine Teilnahme KEINEN Einfluss auf deine Noten.

Ich danke dir für deine Mitarbeit!

Für die Auswertung des Fragebogens benötige ich folgende Angaben:

Vor- und
Nachname: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Geburtsland: _____

Wenn du **nicht** in Deutschland geboren bist, seit wann lebst du in Deutschland?

Hast du außerhalb von Deutschland eine Schule besucht? ja nein

Wenn **ja**, in welchem Land bzw. Ländern und für wie lange? (Angabe in Jahren)

Geburtsjahr: _____

Herkunftsland der Eltern: _____

Deine Nationalität: _____

Deine Muttersprache(n): _____

1. Welche Sprache(n) sprichst du mit den folgenden Personen?

Vater: _____ Mutter: _____

Geschwister: _____ Freunde: _____

Wenn du neben Deutsch auch weitere Sprache(n) angegeben hast, würde ich gerne mehr darüber erfahren:

2. Sprichst du mit manchen Personen abwechselnd mehrere Sprachen?

ja nein

Wenn **ja**, mit wem und zu welcher Gelegenheit (z.B. beim Abendessen mit deiner Mutter über deinen Schultag)?

3. Nun möchte ich wissen, wie gut du deine Sprachen schreiben oder sprechen kannst. Lies dir dazu die Erklärungen zu den Zahlen durch. Trage dann deine Sprachen in die Tabelle ein und kreuze die passende Zahl zu deinen Sprachen an.

Hier die Erklärungen:		
1.	Ich verstehe ein bisschen etwas, vor allem im Alltag/Familienleben.	
2.	Einfache Sätze zu bekannten Themen bereiten mir keine Schwierigkeiten, z.B. verstehe ich auch fast alles, was in dieser Sprache gesagt wird, z.B. in Fernsehprogrammen.	
3.	Der Austausch über mir bekannte Themen (z.B. Hobbies, Familie, Freunde) ist für mich kein Problem.	
4.	Der Austausch über viele Themen, die über Hobbies und das Familienleben hinausgehen, (z.B. Politik, Nachrichten) ist für mich kein Problem.	
5.	Ich beherrsche die Sprache ohne Probleme.	

Sprache	sprechen	schreiben
Deutsch	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. Hast du Deutsch schon von Geburt an gesprochen? ja nein

Wenn **nein**, in welchem Alter hast du angefangen, Deutsch zu lernen?
Mit _____ Jahren.

Wo hast du es gelernt?

in der Familie in der Schule im Kindergarten
 mit Freunden Sonstiges: _____

Anhang 4: Nachträglich überbreiteter Fragebogen

Universität Bielefeld
Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie
Abteilung Geschichtswissenschaft
Ansprechpartnerin: Mareike Möllenkamp (mareike.moellenkamp@uni-bielefeld.de)

Fragebogen über Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,
im Rahmen meiner Abschlussarbeit an der Universität Bielefeld führe ich, Mareike Möllenkamp, eine Untersuchung zum Thema Mehrsprachigkeit durch. Hierfür möchte ich dich bitten, dir ca. 5 Minuten Zeit zu nehmen, um den folgenden Fragebogen auszufüllen.

Lies dir die folgenden Fragen bitte aufmerksam durch und beantworte sie gewissenhaft. Je ehrlicher deine Antworten sind, desto hilfreicher sind sie für mich.

Deine Angaben werden vertraulich behandelt und anonymisiert, das heißt keiner außer mir wird deine Antworten im Zusammenhang mit deinem Namen sehen. Außerdem hat deine Teilnahme KEINEN Einfluss auf deine Noten.

Ich danke dir für deine Mitarbeit!

Für die Auswertung des Fragebogens benötige ich folgende Angaben:

Vor- und Nachname: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Geburtsland: _____

Wenn du **nicht** in Deutschland geboren bist, seit wann lebst du in Deutschland?

Hast du außerhalb von Deutschland eine Schule besucht? ja nein

Wenn **ja**, in welchem Land bzw. Ländern und für wie lange? (Angabe in Jahren)

Geburtsjahr: _____

Herkunftsland der Eltern: _____

Deine Nationalität: _____

Deine Muttersprache(n): _____

1. Welche Sprache(n) sprichst du mit den folgenden Personen?

Vater: _____ Mutter: _____

Geschwister: _____ Freunde: _____

Wenn du neben Deutsch auch weitere Sprache(n) angegeben hast, würde ich gerne mehr darüber erfahren:

2. Sprichst du mit manchen Personen abwechselnd mehrere Sprachen?

ja nein

Wenn **ja**, mit wem und zu welcher Gelegenheit (z.B. beim Abendessen mit deiner Mutter über deinen Schultag)?

3. Nun möchte ich wissen, wie gut du deine Sprachen schreiben oder sprechen kannst. Lies dir dazu die Erklärungen zu den Zahlen durch. Trage dann deine Sprachen in die Tabelle ein und kreuze die passende Zahl zu deinen Sprachen an.

Hier die Erklärungen:

- + Der Austausch über mir vertraute Themen, vor allem im Alltag/Familienleben, gelingt mir nur mit Hilfe. verstehe
- ++ Der Austausch über mir vertraute Themen (z.B. Hobbies, Familie, Freunde) bereitet mir keine Schwierigkeiten.
- +++ Der Austausch über viele Themen, die über Hobbies und das Familienleben hinausgehen, (z.B. Politik, Nachrichten) ist für mich kein Problem.

Sprache	sprechen			schreiben		
	+	++	+++	+	++	+++
Deutsch	+	++	+++	+	++	+++
	+	++	+++	+	++	+++
	+	++	+++	+	++	+++
	+	++	+++	+	++	+++

4. Hast du Deutsch schon von Geburt an gesprochen? ja nein

Wenn **nein**, in welchem Alter hast du angefangen, Deutsch zu lernen?
Mit _____ Jahren.

Wo hast du es gelernt?

- in der Familie in der Schule im Kindergarten
 mit Freunden Sonstiges: _____

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Mareike Möllenkamp, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit eigenständig und nur unter der Benutzung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind – einschließlich verwendeter Abbildungen – in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Alle Zitierquellen habe ich vollständig angegeben.

Bielefeld, den 23.12.2016

Unterschrift: