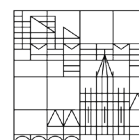


POLICY REPORT **4**

FÖRDERUNG VON SPRACH-, LESE- UND SCHREIBKOMPETENZ IM UNTERRICHT VON HERKUNFTS-, MEHRHEITS- UND FREMDSPRACHEN



Universität
Konstanz





FÖRDERUNG VON SPRACH-, LESE- UND SCHREIBKOMPETENZ IM UNTERRICHT VON HERKUNFTS-, MEHRHEITS- UND FREMDSPRACHEN



EINLEITUNG

Dieser Policy Report befasst sich mit Fragen der Sprach- und Lesekompetenzentwicklung sowie mit deren möglichen Auswirkungen auf das Lernen und Unterrichten von Herkunftssprachen, Mehrheitssprachen (als Zweitsprachen) und Fremdsprachen. In Anbetracht der zunehmenden sprachlichen Vielfalt im Bildungswesen innerhalb und außerhalb Europas ist es für Lehrkräfte wichtig, mit den aktuellen Forschungsergebnissen zur Effektivität von Unterrichtspraktiken und -techniken vertraut zu sein, die im Unterricht für Herkunftssprachen, Mehrheitssprachen und Fremdsprachen eingesetzt werden können. Dieser Bericht enthält Erkenntnisse aus vorherigen Forschungsarbeiten sowie aus einer Reihe von Studien, die im Rahmen des Projekts "The Multilingual Mind - MultiMind" durchgeführt wurden.

MULTI MIND! ist ein Forschungs- und Ausbildungsnetzwerk, das grundlegende Erkenntnisse in der Mehrsprachigkeitsforschung erzielen möchte, indem es eine multidisziplinäre Perspektive mit den folgenden wissenschaftlichen Hauptthemen einnimmt: Spracherwerb, Kognition und Kreativität, Sprachverarbeitung und das mehrsprachige Gehirn, mehrsprachige Kognition und Gesellschaft, Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern und Mehrsprachigkeit in Migrations- und Flüchtlingskontexten.

ZENTRALE ERGEBNISSE

Unterricht in Herkunftssprachen

- Herkunftssprecher*innen haben oft Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (Alphabetisierung) in ihrer Herkunftssprache
- Herkunftssprecher*innen haben möglicherweise Schwierigkeiten mit weniger häufigen und schwierigeren sprachlichen Formen in ihrer Herkunftssprache
- In der Herkunftssprache kann die Genuszuweisung von Substantiven schwieriger sein als die Genuskongruenz zwischen Adjektiv und Substantiv

Unterricht in der Mehrheitssprache (als Zweitsprache)

- Vokabeltechniken, die Bilder und Bewegung einbeziehen, sind in den ersten Lernphasen der Mehrheitssprache effizienter
- Die Verwendung von Laufdikтатаen kann das Grammatikbewusstsein in der Mehrheitssprache verbessern

Lesen- und Schreibentwicklung bei mehrsprachigen Kindern

- Unterschiede in der Lesekompetenz in der Mehrheitssprache zwischen Kindern mit Herkunftssprache und einsprachigen Kindern verschwinden gegen Ende der Grundschulzeit
- Zweisprachiger Unterricht ist für die Entwicklung von Lesen- und Schreibfähigkeiten in beiden Sprachen von Vorteil
- Die Verwendung einer Fremdsprache als einziges Unterrichtsmedium ist möglicherweise nicht förderlich für das Leseverständnis und die mathematischen Fähigkeiten der Kinder



BEGRIFFSDEFINITIONEN:

Erstsprache: Eine Sprache, die von Geburt an auf natürliche Art und Weise erworben wird.

Herkunftssprache: Eine Sprache, die von Geburt an auf natürliche Weise innerhalb der Familie erworben wird, während das Kind in einer Umgebung aufwächst, in der eine andere Sprache von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird (z. B. Italienisch, das von Kindern italienischer Herkunft in Deutschland erworben wird).

Zweitsprache: Eine Sprache, die nach dem Erwerb der ersten Sprache erworben wird.

Fremdsprache: Eine Sprache, die im Schulunterricht gelernt wird und die sich von der Erstsprache einer Person und auch von der Mehrheitssprache unterscheidet (z. B. Englisch, das in einer Schule in Griechenland gelernt wird, wo die Mehrheitssprache Griechisch ist).

UNTERRICHT VON HERKUNFTSSPRACHEN

HINTERGRUND UND HERAUSFORDERUNGEN

Herkunftssprecher*innen sind eine besondere Art von frühen Zweisprachigen. Sie sind in der Regel Kinder von Immigrant*innen der ersten Generation, die in einem zweisprachigen Umfeld geboren wurden. Sie wachsen üblicherweise zu Hause mit einer Sprache, ihrer Herkunftssprache, auf, die sich von der Sprache unterscheidet, die in der Gesellschaft, in der sie aufwachsen, gesprochen wird, der Mehrheitssprache (siehe z. B. Montrul, 2008; Rothman, 2009). Herkunftssprecher*innen sind dann Muttersprachler*innen in ihrer Herkunftssprache. In der mittleren bis späten Kindheit findet jedoch in der Regel eine bedeutsame Orientierung von der Herkunftssprache zur Gesellschaftssprache statt, die oft mit der Einschulung zusammenfällt. Dies hat zur Folge, dass die Mehrheitssprache bei Herkunftssprecher*innen oft stärker ausgeprägt ist und ihre Kompetenz in der Herkunftssprache im

Erwachsenenalter erheblich von derjenigen von Muttersprachler*innen dieser Sprache abweichen kann. Darüber hinaus besuchen Herkunftssprecher*innen häufig keine Schule in ihrer Herkunftssprache und haben daher in der Regel nicht die Möglichkeit, die Lese- und Schreibfähigkeiten sowie komplexe grammatikalische Strukturen in ihrer Herkunftssprache zu erlernen, die normalerweise in der Schule und durch den Umgang mit schriftlichen Registern erlernt werden.

Ein Projekt im Rahmen von MultiMind (Di Pisa & Marinis, 2022; Di Pisa, Kubota, Rothman & Marinis, 2022) untersuchte das Verständnis und die Produktion von Genus und Numerus bei in Deutschland lebenden Herkunftssprecher*innen des Italienischen und ging der Frage nach, ob sie mehr Schwierigkeiten mit spezifischen oder markierten Formen, d. h. femininem Genus und Plural im Italienischen, im Vergleich zu Standard- oder unmarkierten Formen, d.h. maskulinem Genus und Singular, haben, wie in früheren Studien mit L2-Lernenden gezeigt wurde (McCarthy, 2008).

ZENTRALE ERGEBNISSE (ERWEITERT)

Herkunftssprecher*innen haben oft Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben (Alphabetisierung) in ihrer Herkunftssprache

In Deutschland lebende italienische Herkunftssprecher*innen waren im Vergleich zu in Italien lebenden italienischen Muttersprachler*innen insgesamt ungenauer und zeigten längere Lesezeiten in Italienisch. Dieser Befund lässt sich auf ihre geringeren Kenntnissen und ihre eingeschränkte Lesefähigkeit in der Herkunftssprache zurückführen (z. B. Bayram et al., 2019; Kupisch & Rothman, 2018).

Herkunftssprecher*innen haben möglicherweise Schwierigkeiten mit weniger häufigen und schwierigeren sprachlichen Formen in ihrer Herkunftssprache.

In Deutschland lebende italienische Herkunftssprecher*innen haben mehr Schwierigkeiten mit weniger häufigen und schwierigeren (markierten) Formen wie Femininum und Plural im Vergleich zu häufigeren und weniger schwierigen (nicht markierten) Formen wie Maskulinum und Singular. Italienische Herkunftssprecher*innen neigen dazu, bei Fehlern das Maskulinum anstelle von Femininum und den Singular anstelle des Plurals zu verwenden.

In der Herkunftssprache kann die Genuszuweisung von Substantiven schwieriger sein als die Genuskongruenz zwischen Adjektiv und Substantiv.

Herkunftssprecher*innen erwerben die Genus- und Numeruskongruenz, d. h. die grammatikalischen Regeln der Übereinstimmung zwischen Substantiven, Artikeln und Adjektiven, relativ problemlos. Im Gegensatz dazu haben sie mehr Mühe mit der Genuszuweisung, d. h. dem Erlernen des Genus jedes Substantivs, ein Phänomen, das eher mit dem Wortschatzerwerb und der lexikalischen Häufigkeit zusammenhängt.

UNTERRICHTSVORSCHLÄGE

Lese- und Schreibaktivitäten sind im Herkunftssprachenunterricht unerlässlich, weil sie die Sprach- und Lesekompetenz in der Herkunftssprache fördern. Das Angebot an Herkunftssprachkursen in den Schulen muss erhöht werden, um Kinder darin zu unterstützen, ihre Herkunftssprache zu erhalten und weiterzuentwickeln..

Die markierten Formen sollten im Herkunftssprachenunterricht vorrangig behandelt werden, indem den Schüler*innen zusätzliche Übungen angeboten werden, die z. B. auf die femininen und Pluralformen in Sprachen wie Italienisch abzielen.

Es sollten Unterrichtsaktivitäten eingesetzt werden, die auf die Genuszuweisung in der Herkunftssprache abzielen, z. B. durch die Verwendung von Lernkarten, um das Bewusstsein für Hinweise auf die Genuszuweisung, z. B. Suffixe, zu schärfen.



FORDERUNGEN AN DIE POLITIK: UNTERRICHT VON HERKUNFTSSPRACHEN

Lehrkräfte sollten für die Besonderheiten von Schüler*innen mit herkunftssprachlichem Hintergrund sensibilisiert werden, da diese nicht in die Kategorien der Erst- (L1) oder Zweitsprachler*innen (L2) passen. Herkunftssprecher*innen haben andere Bedürfnisse als L2-Lernende und sollten entweder einen speziellen Unterricht für Herkunftssprachen besuchen oder die Lehrkräfte sollten ihnen anderes Material zur Verfügung stellen als L2-Lernenden.

Der Herkunftssprachenunterricht sollte den Schwerpunkt auf Aktivitäten und Techniken legen, die den Wortschatz, die Lese- und Schreibfähigkeit, die akademische Sprache und komplexere grammatikalische Phänomene wie markierte Formen fördern.

Der Herkunftssprachenunterricht in der Schule ist erforderlich, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, ihre Herkunftssprache neben der Mehrheitssprache aufrechtzuerhalten.

UNTERRICHT IN DER MEHRHEITSSPRACHE (ZWEITSPRACHE)

HINTERGRUND UND HERAUSFORDERUNGEN

Die Forschung im Bereich des Zweit-/Fremdsprachenunterrichts hat sich insbesondere mit der Frage beschäftigt, welche Techniken für das Erlernen von Wortschatz und Grammatik am effizientesten sind. Für den Wortschatzunterricht in einer Zweitsprache haben mehrere Studien die Effizienz von Techniken wie Lernkarten (d. h. die Verwendung von Karten, die hauptsächlich ein geschriebenes Wort und ein Bild zur Veranschaulichung des Wortes enthalten), Körperbewegung (d. h. die Übertragung von Informationen mit unserem Körper mit oder ohne Sprechen) und kontextbezogene Hinweise (d. h. Informationen in einem Text, die das Verständnis der Bedeutung unbekannter Wörter erleichtern können) untersucht. Lernkarten und Aktivitäten mit körperlichem Einsatz sind sowohl unterhaltsame als auch effektive Techniken für den Wortschatzunterricht (Alqahtani, 2015

für eine Übersicht; Alipour Madarsara et al., 2015; Demircioglu, 2010). Für den Grammatikunterricht in einer Zweitsprache gilt „Focus on Form“ (FoF, Doughty & Williams, 1998; Long, 1991) als vielversprechender Lehransatz, der darauf abzielt, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf grammatikalische Strukturen zu lenken, indem verschiedene bedeutungsbasierte Aktivitäten durchgeführt werden (siehe Ellis, 2016 für eine Übersicht). Olioumtsevit, Papadopoulou und Marinis (2022; 2023) untersuchten wirksame Techniken des Wortschatz- und Grammatikunterrichts in einem besonderen Umfeld des L2-Unterrichts: Grundschulkinder, die eine Herkunftssprache sprechen, eine Mehrheitssprache als Zweitsprache erwerben und geringe Lese- und Schreibfähigkeiten haben. In diesen Studien wurde die Effizienz von drei Wortschatzlehrmethoden (Lernkarten, Pantomime und kontextuelle Hinweise) und einer Grammatiklehrmethode (Laufdiktat) getestet.

ZENTRALE ERGEBNISSE (ERWEITERT)

Vokabeltechniken, die Bilder und Bewegung einbeziehen, sind in den ersten Lernphasen der Mehrheitssprache effizienter

Lernkarten und körperliche Bewegung, insbesondere Pantomime, sind für junge Zweitsprachlernende mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen hilfreicher als die Verwendung kontextueller Hinweise. Lernkarten sind ein Werkzeug, das jederzeit und überall eingesetzt werden kann und die Motivation der Lernenden aufrechterhält (Komachali & Khodareza, 2012; Sitompul, 2013). Bewegung ist ein wirksames Mittel, um alle Schüler*innen einer Klasse einzubeziehen (Skoning, 2010), auch Schüler*innen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen und geringen Kenntnissen in der Mehrheitssprache. Kontextbezogene Hinweise sind für junge Schüler*innen mit geringen Lese- und Schreibfähigkeiten weniger effektiv.

Die Verwendung von Laufdiktaten kann das Grammatikbewusstsein in der Mehrheitssprache verbessern

Junge Lernende einer Mehrheitssprache können von einem Laufdiktat, einer kooperativen FoF-Aktivität, profitieren. Diese Aktivität ermöglicht es den Lernenden, das angestrebte grammatikalische Phänomen wahrzunehmen und fördert gleichzeitig die Klassendynamik sowie die Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen untereinander (siehe Willis & Willis, 2007 für weitere Informationen zum Laufdiktat; siehe auch Sousa, Tiraboschi, Lago, & Figueiredo, 2019 für die Vorteile der kollaborativen Aktivitäten).

UNTERRICHTSVORSCHLÄGE

Lehrkräfte sollten auf Bilder und Bewegung setzende Wortschatzlehrmittel einsetzen, insbesondere in der Anfangsphase des Erwerbs der Mehrheitssprache, da sie zur Beteiligung der Schüler*innen an den Unterrichtsaktivitäten beitragen. Kontextuelle Hinweise sollten in Klassen mit Lernenden mit fortgeschrittenen Kenntnissen in der Mehrheitssprache verwendet werden.

Pädagog*innen werden ermutigt, Aktivitäten einzubeziehen, die es den Schüler*innen ermöglichen, mit Gleichaltrigen in einer sicheren Umgebung zu arbeiten, in der sie voneinander lernen und profitieren können. Es ist dabei wichtig, dass die Schüler*innen mit den kooperativen Aufgaben vertraut gemacht werden, damit die Durchführung solcher Aktivitäten nutzbringend für sie ist.



FORDERUNGEN AN DIE POLITIK: UNTERRICHT IN DER MEHRHEITSSPRACHE

Der Unterricht in der Mehrheitssprache für junge Schüler*innen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen und geringen Kenntnissen in der Mehrheitssprache muss spezielle Ansätze und Techniken beinhalten, die ihre Sprachkenntnisse und ihr Sprachbewusstsein erweitern und verbessern.

Lerntechniken, die Bilder und Bewegung einbeziehen, sind vorteilhaft für junge Lernende, die sich auf den ersten Stufen des

Erwerbs der Mehrheitssprache befinden und noch keine starken Lese- und Schreibfähigkeiten in ihrer ersten oder zweiten Sprache entwickelt haben.

Impliziter Grammatikunterricht und interaktive Spiele sind wirksame Unterrichtsstrategien und können das grammatikalische Bewusstsein der Lernenden verbessern.

ENTWICKLUNG DER LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT BEI MEHRSPRACHIGEN KINDERN

HINTERGRUND UND HERAUSFORDERUNGEN

Immer mehr Kinder lernen das Lesen in einer Nicht-Muttersprache. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, mehr Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen der Leseentwicklung und der Entwicklung einer (zweiten) Sprache zu gewinnen. Darüber hinaus gibt es einen weltweiten Trend, auf allen Bildungsebenen mehr Englisch zu verwenden, aber es ist noch unklar, wie sich dies auf die Lernergebnisse auswirkt (siehe Dearden, 2014).

Eines der Projekte im Rahmen von MultiMind befasste sich mit der Entwicklung der L2-Lesekompetenz in der Grundschule in drei verschiedenen Kontexten. In einer ersten Studie wurde untersucht, wie mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund, die in der Mehrheitssprache ihres Aufenthaltslandes unterrichtet

werden, im Vergleich zu einsprachigen Kindern in Bezug auf ihre Leseentwicklung abschneiden und wie dies mit den mündlichen Sprachfähigkeiten (einschließlich lexikalischer und phonologischer Fähigkeiten) zusammenhängt (Bosch, Guasti, Arosio & Foppolo, 2021). Eine zweite Studie untersuchte die Lese- und Sprechfähigkeiten von einsprachigen Kindern, die an italienisch-englischen und italienisch-deutschen bilingualen Schulprogrammen teilnahmen (Bosch & Foppolo, in Vorbereitung). Eine dritte Studie untersuchte die Auswirkungen der Verwendung einer Fremdsprache als einziges Unterrichtsmedium auf sprachliche und nicht-sprachliche Lernergebnisse sowie auf das Lesen und Schreiben. Diese dritte Studie wurde in einem sehr spezifischen Kontext auf den Malediven durchgeführt, wo der gesamte Unterricht von Beginn der Grundschule an auf Englisch stattfindet, obwohl die Malediven ein einsprachiges, nicht-englischsprachiges Land sind (Bosch, Tsimpli, & Guasti, 2023).

ZENTRALE ERGEBNISSE (ERWEITERT)

Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und einsprachigen Kindern in der Mehrheitssprache verschwinden gegen Ende der Grundschulzeit

In der 3. Klasse (8-9 Jahre) schnitten Kinder, die zu Hause eine Herkunftssprache sprechen und die Mehrheitssprache in der Schule lernen, bei der Lesegenauigkeit und der Lesegeschwindigkeit im Vergleich zu ihren einsprachigen Altersgenossen schlechter ab. In der 5. Klasse (10-11 Jahre) waren diese Unterschiede jedoch nicht mehr vorhanden, was darauf hindeutet, dass mehrsprachige Kinder während der Grundschulzeit aufholen, wenn ihre Kenntnisse in der Mehrheitssprache zunehmen. Sowohl bei den mehrsprachigen als auch bei den einsprachigen Kindern hingen die Leseergebnisse mit den Wortschatzkenntnissen der Kinder in der Mehrheitssprache und mit ihren Fähigkeiten zur schnellen Benennung zusammen (d. h. der Fähigkeit, eine Reihe von visuell dargestellten Symbolen so schnell wie möglich zu benennen).

Zweisprachiger Unterricht ist für die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in beiden Sprachen von Vorteil

In den Klassenstufen 2 und 3 (7-9 Jahre) zeigten einsprachige Kinder, die an verschiedenen bilingualen Programmen teilnahmen, eine altersgemäße Lesegenauigkeit und Leseflüssigkeit in beiden Sprachen, während das Leseverständnis in der L1 besser war. Zum einen lagen sie in ihrer L1-Leseentwicklung nicht zurück, zum anderen waren ihre Fähigkeiten im Dekodieren der L2 auf einem hohen Niveau, obwohl sie die Sprache noch lernten. Die L2-Lesefähigkeiten waren positiv mit den L2-Wortschatzkenntnissen korreliert. Außerdem wurden sehr starke Korrelationen zwischen L1- und L2-Dekodierfähigkeiten festgestellt, was darauf hindeutet, dass sich die Lesefähigkeiten in den beiden Sprachen gemeinsam entwickeln, wenn der Lese- und Schreibunterricht gleichzeitig in beiden Sprachen erteilt wird.

UNTERRICHTSVORSCHLÄGE

Die Kombination von mündlichen, schriftlichen und Wortschatzaktivitäten in den ersten Jahren der Grundschule ist für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der Mehrheitssprache von Vorteil und kann diese beschleunigen.

Das gleichzeitige Erlernen des Lesens und Schreibens in der L1 und L2 der Kinder ist für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten in beiden Sprachen von Vorteil.

ZENTRALE ERGEBNISSE (ERWEITERT)

Die Verwendung einer Fremdsprache als einziges Unterrichtsmedium ist möglicherweise nicht förderlich für das Leseverständnis und die mathematischen Fähigkeiten der Kinder

Auf den Malediven schnitten die Kinder in den Klassen 5 und 6 (10-12 Jahre) in allen Tests relativ schlecht ab, obwohl ihre nonverbale Intelligenz innerhalb der Norm lag. Während einige Kinder in der Lage waren, englische Texte schnell zu lesen und einfache Rechenaufgaben zu lösen, waren das Leseverständnis und Rechenaufgaben, die in Form einer Geschichte präsentiert wurden, in fast allen Fällen problematisch. Die Lesegenauigkeit korrelierte positiv mit den englischen Wortschatzkenntnissen der Kinder und die Fähigkeit, mathematische Geschichten zu lösen, korrelierte positiv mit dem Leseverständnis sowie den englischen Wortschatzkenntnissen, wobei dieser Zusammenhang auch durch die allgemeine Intelligenz beeinflusst wurde.

UNTERRICHTSVORSCHLÄGE

Die Verwendung einer Fremdsprache als einziges Unterrichtsmedium unter Vernachlässigung der L1 fördert nicht unbedingt die Entwicklung des Leseverständnisses und der mathematischen Fähigkeiten. Mehrsprachige Schulprogramme, die das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder nutzen, sind für die Bildungsergebnisse der Kinder effektiver.

FORDERUNGEN AN DIE POLITIK: ENTWICKLUNG DER LESE- UND SCHREIBFÄHIGKEIT BEI MEHRSPRACHIGEN KINDERN

- Mehrsprachige Bildung ist ein vielversprechender Weg für die Erhaltung der L1 und das Erlernen der L2. Schulen sollten mehrsprachige Ansätze verfolgen, die die Herkunftssprachen der Kinder wertschätzen und alle ihre sprachlichen Ressourcen nutzen.
- Mehrsprachige Erziehung ist für die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz von Kindern von Vorteil.
- Die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz unterstützt die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit; dies ist besonders wichtig für Kinder, die das Lesen in ihrer zweiten Sprache lernen.
- Kinder, die eine Herkunftssprache sprechen, sollten einen möglichst guten Zugang zur Schulsprache erhalten, um einen anfänglichen "Nachteil" beim Lesen und Schreiben in der Mehrheitssprache zu überwinden.
- Die Verwendung einer Fremdsprache als alleiniges Unterrichtsmedium fördert nicht unbedingt die Entwicklung von Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten oder das Lernen in einem Fach wie Mathematik; mehrsprachige Bildungsprogramme, die das gesamte sprachliche Repertoire der Kinder nutzen, sind für die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeiten und der Mathematik günstiger.

Weitere Lektüre

Bosch, J.E., & Foppolo, F. (in preparation). Multilingualism, literacy development and school performance in different educational settings.

Bosch, J.E., Tsimpli, M. T., & Guasti, M. T. (2023). How English-medium instruction affects language and learning outcomes of children in the Maldives. *Journal of English-Medium Instruction* 2(1). DOI 10.1075/jemi.22001.bos.

Bosch, J.E., Guasti, M.T., Arosio, F., & Foppolo, F. (2021). The Relation Between Reading and Language in Multilingual and Monolingual Italian Children. Paper presented at the Conference on Multilingualism, University of Konstanz.

Di Pisa, G., & Marinis, T. (2022). Gender assignment and agreement in the oral production of heritage speakers of Italian living in Germany. *Lingue e Linguaggio* 1/2022, 99-120. DOI 10.1418/104451

Di Pisa, G., Kubota, M., Rothman, J., & Marinis, T. (2022). Effects of markedness in gender processing in Italian as a heritage language: A speed-accuracy tradeoff. *Frontiers in Psychology* 13, 965885. DOI 10.3389/fpsyg.2022.965885

Olioumtsevs, K., Papadopoulou, D., & Marinis, T. (2022). Second language grammar learning in refugee children: Is group dictation an effective teaching technique? *Pedagogical Linguistics*. Advance online publication. DOI 10.1075/pl.21012.oli

Olioumtsevs, K., Papadopoulou, D., & Marinis, T. (2023). Vocabulary teaching in refugee children within the context of the Greek formal education. *Languages* 8(1), 7. DOI 10.3390/languages8010007

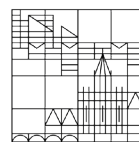


ARISTOTLE
UNIVERSITY
OF THESSALONIKI



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT

Universität
Konstanz



Die vollständigen
Literaturangaben können
hier eingesehen werden:
[www.multilingualmind.eu/
policy-reports](http://www.multilingualmind.eu/policy-reports)



 **KONTAKTE** depapa@lit.auth.gr | info@multilingualmind.eu | www.multilingualmind.eu

Vorgeschlagene Zitierung: Papadopoulou, Despina; Rinker, Tanja; Bosch, Jasmijn; Di Pisa, Grazia; Foppolo, Francesca; Olioumtsevs, Konstantina; Marinis, Theodoros. (2022). Förderung von Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz im Unterricht von Herkunftsf-, Mehrheits- und Fremdsprachen. DOI 10.48787/kops/2-1damff6zx47c30



Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons Attribution 4.0
International License.



Dieses Projekt wurde im Rahmen des Forschungs- und Innovationsprogramms Horizon2020 der Europäischen Union unter der Marie Skłodowska-Curie-Finanzhilfevereinbarung Nr. 765556 gefördert.