

Promotionsvorhaben von Kathrin Leisner:

**Zweisprachigkeit und schulische Bildung.  
Modelle zweisprachiger Erziehung  
in deutschsprachigen Schulen im Ausland –  
am Beispiel des Sprachenpaars Spanisch-Deutsch**

Betreuer:

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth  
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek

Kathrin Leisner  
Hittorfstraße 21  
50735 Köln  
Tel.: 022142358155  
Kathrin.Leisner@gmx.net

## Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung .....	1
2. Stand der Forschung .....	1
2.1 Zweisprachigkeit und schulische Bildung .....	1
2.2 Schulorganisatorische Modelle .....	2
3. Vorgehensweise und Methoden .....	4
3.1 Ziele .....	4
3.2 Instrumente .....	4
4. Literaturverzeichnis .....	6
5. Anhang .....	10

## **1. Zusammenfassung**

Im hier vorgestellten Dissertationsvorhaben soll untersucht werden, wie Zweisprachigkeit und schulische Bildung in deutschsprachigen Auslandsschulen miteinander zusammenhängen. Ausgehend von Ergebnissen zur zweisprachigen Bildung in Deutschland soll die derzeitige Umsetzung der Modelle zweisprachiger Erziehung in ausgewählten deutschsprachigen Schulen in Madrid, San José und Valencia erfasst, beschrieben und deren Effektivität hinsichtlich der schulischen Bildung der Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Im Fokus der Untersuchung steht das Sprachenpaar Spanisch-Deutsch, dabei werden sowohl die gesprochene wie die geschriebene Sprache sowie die Lesekompetenz berücksichtigt. Für die zentrale Fragestellung nach dem Zusammenhang von Unterricht und Leistungsentwicklung wird die Unterrichtspraxis beobachtet. Als wichtige Kontextvariablen werden der Sozial- und Bildungsstatus und die Sprachpraxen der Familien einbezogen.

## **2. Stand der Forschung**

### **2.1 Zweisprachigkeit und schulische Bildung**

Bezüglich der Auswirkungen von Zweisprachigkeit auf die allgemeine Intelligenzentwicklung kann festgehalten werden, dass sie keinen negativen Einfluss hat. Gegenteilige Aussagen sind auf Grund mangelnder Berücksichtigung von Sozialschichtunterschieden beim Vergleich mit Einsprachigen entstanden.<sup>1</sup> Die derzeitige Forschung betont sogar eher, dass leichte Gewinne im Bereich des bewussten Umgangs mit Sprache zu verzeichnen sind.<sup>2</sup> Erste Ergebnisse der Hamburger Evaluation zu den Sprachenpaaren Deutsch-Italienisch, Deutsch-Portugiesisch und Deutsch-Spanisch bestätigen, dass in allen untersuchten Schulklassen kein Kind an der Herausforderung der bilingualen Beschulung scheitert und dass insbesondere die bilingualen Kinder dieser Klassen in der Entwicklung der Sprachen deutlich erkennbare Fortschritte machen.<sup>3</sup>

In der Forschung geht man speziell bei Schüler/-innen aus zugewanderten Sprachminderheiten von dem Standpunkt aus, dass der Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht und Unterricht in den Erstsprachen sich auf die sprachliche Entwicklung dieser Schüler/-innen, also auf den Erwerb der Landessprache – sowie auf den gesamten Schulerfolg – außerordentlich positiv auswirken kann.<sup>4</sup> Das gilt aber nur dann, wenn entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sind. Dazu gehören neben dem sprachlichen, fachlichen und methodisch-didaktischem Wissen der Lehrperson auch geeignete Modelle für die zweisprachige Erziehung.<sup>5</sup> Insofern stellt sich die Frage, welche Modelle für eine bilinguale Erziehung Erfolg versprechen.

Jim Cummins war einer der ersten, der auf der Basis einer Studie für die UNESCO<sup>6</sup> auf den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und Schulerfolg aufmerksam gemacht hat. Seiner Meinung nach liegen in den Bedingungen, unter denen Kinder aus der Mehrheitsgesellschaft

---

<sup>1</sup> Vgl. Baker (1998); Zangl (1998).

<sup>2</sup> Vgl. Bialystock (1987); List (1992); Stern u.a. (1998).

<sup>3</sup> Vgl. Gogolin / Neumann / Roth (2001b), (2003); Roth (2002a), Roth (2003a), Roth (2003b), Grevé / Neumann / Roth (2004).

<sup>4</sup> Vgl. De Bot / Driessen / Jungbluth (1991); Verhoeven (1994); Lindholm-Leary, K. J. (2001).

<sup>5</sup> Vgl. Siebert-Ott (2002).

<sup>6</sup> Vgl. Skutnabb-Kangas / Toukomaa (1977).

und aus den (zugewanderten) Sprachminderheiten jeweils ihre sprachlichen Kompetenzen entwickeln, die Ursachen für einen Schulerfolg bzw. -misserfolg.

Cummins geht davon aus, dass im Spracherwerb verschiedene Stufen zu durchlaufen sind: Schwellenniveau I und II.<sup>7</sup> Das Erreichen des ersten Schwellenniveaus wird mit der Entwicklung altersangemessener mündlicher Kommunikationsfähigkeit gleichgesetzt. Diese sprachlichen Fähigkeiten bezeichnet Cummins als ‚basic interpersonal communicative skills‘ (BICS). Die sprachlichen Fähigkeiten mit höheren kognitiven Ansprüchen bezeichnet er ‚cognitive/academic language proficiency‘ (CALP). Das erste Schwellenniveau kann nicht überschritten werden, wenn keine altersgemäßen mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Erstsprache und/oder in der Zweitsprache vorhanden sind. Verfügt der Sprecher in beiden Sprachen über altersgemäße Fähigkeiten sachbezogen zu kommunizieren, so gilt das zweite Schwellenniveau als überschritten. Ein Nicht-Überschreiten des ersten Schwellenniveaus der sprachlichen Entwicklung wird mit Nachteilen für die allgemeine kognitive Entwicklung in Verbindung gebracht, die sich in schlechten schulischen Leistungen widerspiegeln.<sup>8</sup>

Von diesem Modell ausgehend, spielt im Hinblick auf eine effektive schulische Bildung die Berücksichtigung aller verfügbaren Sprache(n) im Prozess der Literalisierung eine bedeutende Rolle. Denn so werden die Grundlagen für den Erwerb der Sprache der Schule gelegt: das intuitive Wissen und Verfügen über das sprachliche System, ein Wissen um kontextbedingte Bedeutungsnuancen von Ausdrücken u.a.m. Die lebensweltlich erworbenen Sprachen stellen aus dieser Sicht ein Fundament und ein Reservoir für die Bildungssprache der Schule dar.

## 2.2 Schulorganisatorische Modelle

In der internationalen Forschung werden die derzeitigen Handlungsweisen zur Unterrichtung zweisprachiger Schüler/-innen verschiedenen ‚Modellen‘ zugeordnet, die ihrerseits zu Typologien zusammengefasst werden können.<sup>9</sup>

Aus amerikanischen Untersuchungen zum Effekt schulorganisatorischer Modelle zweisprachiger Bildung lassen sich mit Einschränkung folgende Thesen ableiten:

- Im Vergleich zu einsprachigen Submersionsprogrammen führt eine Kombination von Zweitsprachenförderung und Unterricht in der Erstsprache zu deutlich besseren Resultaten.
- Der Gebrauch von Erst- und Zweitsprache für das Lernen curricularer Inhalte, bzw. die bewusste Entwicklung von Sprache als Medium zum Erwerb von fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten verspricht mehr Erfolg als reine Sprachvermittlungskurse.
- Sprachfördernde Maßnahmen müssen langfristig angelegt sein, um den Schulerfolg zweisprachiger Schüler zu sichern.<sup>10</sup>

Der Schulversuch „Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg“ ist innovativ und bis auf einzelne Schulen z.B. in Wolfsburg, Hagen, Berlin, Frankfurt weitgehend ohne Vorbilder. In Deutschland liegen für die Primarstufe bislang wenige Evaluationen zu bilingualen Modellen vor, die die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aufzeichnen und auswerten, um davon ausgehend zu Aussagen über die Entwicklung zur bzw. von

---

<sup>7</sup> Vgl. Cummins (1982); Baker (1993); Skutnabb-Kangas / Toukomaa (1977).

<sup>8</sup> Vgl. Grießhaber (2004).

<sup>9</sup> Vgl. Fthenakis (1985); Wode (1995); Siebert-Ott (2001); Baker / Prys-Jones (1998).

<sup>10</sup> Vgl. Reich / Roth (2002).

Zweisprachigkeit zu gelangen. Der Hamburger Modellversuch erfährt bislang als einziger eine solche prozessorientierte Evaluation<sup>11</sup>; die quantitativen Wolfsburger Evaluationsergebnisse beziehen sich bislang allein auf den Output am Ende des vierten Schuljahres.<sup>12</sup>

Auf dem Hintergrund der bisherigen Auswertungen zu den bestehenden Modellklassen in Hamburg (Deutsch-Italienisch, Deutsch-Portugiesisch und Deutsch-Spanisch) haben sich vorläufig folgende Faktoren als bedeutungsvoll für das Gelingen des bilingualen Modells, insbesondere für die Entwicklung der jeweiligen Partnersprachen, herausgestellt:<sup>13</sup>

- die Zusammensetzung der Lerngruppen nach sprachlichen Voraussetzungen, sprich die Existenz einer genügend großen Gruppe von Kindern mit Kompetenzen in beiden Unterrichtssprachen;
- die ausgewogene Zusammensetzung der Lerngruppen nach Geschlechtszugehörigkeit;
- ein hoher Anteil des gemeinsamen Unterrichts in beiden Sprachen im Team der Lehrer/-innen;
- die Organisation der Sprachen im Curriculum: beide Sprachen als Unterrichtssprachen, Koordination des Sprachenunterrichts, der Alphabetisierung und des Schriftspracherwerbs mit dem Ziel des Aufbaus von Literalität in beiden Sprachen.

Auch Untersuchungen aus den Niederlanden zeigen, dass sich die Förderung in der Herkunftssprache, nur dann positiv auf das Lernen in der Zweitsprache und anderen Fächern auszuwirken scheint, wenn das nicht isoliert, sondern integriert erfolgt; zudem muss eine Kombination von ‚literacy skills‘ gefördert werden, um positive Effekte in der Literalisierung zu erzielen.<sup>14</sup>

Die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen in Deutschland ist – bis auf spezielle Vorbereitungsklassen – durch Integration in den Regelunterricht mit ggf. zusätzlicher Förderung in Deutsch-als-Zweitsprache ohne Einbeziehung der jeweiligen Herkunftssprache gekennzeichnet (Submersion). Da in dieser Situation nach Lage der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien PISA und IGLU insbesondere die Bildung in den sprachlichen Grundkompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gesichert scheint, müssen neue Modelle erprobt werden. Für Deutschland gibt es als Grundlage hierzu jedoch kaum nennenswerte Forschungsergebnisse.<sup>15</sup>

Daraus ergibt sich im Rahmen der hier beschriebenen Untersuchung die Forschungsfrage, ob die o. g. Faktoren auch in anderen Kontexten eine Voraussetzung für den Erfolg einer bilingualen Erziehung sind. Das vorliegende Forschungsvorhaben kehrt die Perspektive also um und fragt ausgehend von positiven Erfahrungen mit zweisprachigen Modellen zur gemeinsamen Bildung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (‚dual language education‘), ob sich vergleichbare Ergebnisse auch in zweisprachigen deutschen Auslandsschulen replizieren lassen oder ob die Entwicklung in diesen Schulen ggf. anders verläuft. Im Fokus steht dabei die Entwicklung von Zweisprachigkeit im Kontext schulorganisatorischer Modelle des zweisprachigen Unterrichts sowie den konkreten didaktischen Bedingungen des Unterrichts in der Umsetzung der Modelle selbst.

---

<sup>11</sup> Vgl. Gogolin / Neumann / Roth (2003).

<sup>12</sup> Vgl. Sandfuchs / Zumhasch (2002).

<sup>13</sup> Vgl. Roth (2004).

<sup>14</sup> Vgl. De Bot / Driessen / Jungbluth (1991); Verhoeven (1994); Lindholm-Leary (2001).

<sup>15</sup> Vgl. Reich / Roth [u.a.] (2002).

### 3. Vorgehensweise und Methoden

#### 3.1 Ziele

Die Zielsetzung des Forschungsvorhabens umfasst zwei Richtungen: Zum einen sollen die Modelle zweisprachiger Erziehung in deutschsprachigen Schulen im Ausland erfasst werden und auf dem Hintergrund des Forschungsstandes zu bilingualer Erziehung und Bildung begutachtet werden. Zum anderen soll die derzeitige Umsetzung der Modelle auf die Effektivität im Hinblick auf die schulische Bildung untersucht werden. Um über die Effektivität der Modelle Aussagen treffen zu können, wird eine Sprachstandserhebung in je einer vierten Klasse von den vier ausgewählten deutschsprachigen Schulen im Ausland durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Forschung sollen mit denen aus dem Schulversuch ‚Bilinguale Grundschule in Hamburg‘ verglichen werden, um auf dieser Grundlage die Effektivität der Modelle und der Unterrichtsorganisation im Vergleich beschreiben und beurteilen zu können. Ggf. lassen sich daraus auch weitere Erkenntnisse für eine effektive Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund ableiten.

#### 3.2 Instrumente

Als Instrumente für die **Erhebung der gesprochenen Sprache** werden vorstrukturierte Bildimpulse eingesetzt, die z. T. in einem Forschungsprojekt von Hans H. Reich<sup>16</sup> sowie in der bisherigen wissenschaftlichen Begleitung der bilingualen Grundschulen in Hamburg entwickelt wurden. Es wird jeweils eine mündliche Sprachprobe in beiden Sprachen genommen. Es handelt sich um die bereits erprobten Instrumente „Küchenbild“, „Bettlerin“ und „Ultraschall“.

Als Auswertungsinstrumente für die mündlichen Sprachproben werden die ebenfalls dort entwickelten sprachenspezifischen Klassifikationsschemata für Lexikon/Wortschatz, Verbmorphologie und Textkohäsion eingesetzt. Zudem werden die Konzeptualisierung sowie Sprachhandlungstypen (beschreiben, erklären, erzählen u.a.m.) analysiert.

Zur **Erfassung** des Stands der **schriftlichen Sprachkompetenz** der Kinder wird je eine schriftliche Probe in beiden Sprachen genommen. Hierzu dient die Bildergeschichte „Das Tulpenbeet“, welche im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) zum Zweck der Evaluation entwickelt worden ist<sup>17</sup>. Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Instrumente zur Bearbeitung der Schreibaufgabe ins Spanische übertragen.

Für die Auswertung der Schriftproben wird der Untersuchungsplan von Roth<sup>18</sup> übernommen: Die Texte werden hinsichtlich ihrer Komplexität, Differenziertheit und Kohärenz analysiert; das geschieht über Detailanalysen zum Wortschatz, zur Verbmorphologie, zur Syntax, zur thematischen Progression sowie zu literarischen Elementen und Textklammern als Mittel der Kohärenzgewinnung.

Zur **Erfassung der Lesekompetenz** werden die Lesetests aus der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (PIRLS/IGLU) eingesetzt, ein Testdesign mit rotierenden Aufgabenblöcken, das nach der probabilistischen Testtheorie (IRT-Skalierung) konzipiert wurde; hierzu liegen Referenzdaten zu den Sprachen Deutsch und Spanisch durch die IGLU-

---

<sup>16</sup> Vgl. Reich (2000).

<sup>17</sup> Vgl. Reich / Roth (2005-2009).

<sup>18</sup> Vgl. Roth (2003a).

Studie vor. Die Lesefähigkeit der Testteilnehmer wird darin auf vier Kompetenzstufen angeordnet. Zur inhaltlichen Charakterisierung der Kompetenzstufen wurden die Testaufgaben der einzelnen Stufen auf ihr gemeinsames Anforderungsprofil hin untersucht und beschrieben sowie von den Aufgaben der anderen Kompetenzstufen unterschieden.<sup>19</sup>

Für die **Erhebung der Kontextfaktoren** kann ebenfalls auf Instrumente aus dem Hamburger Modellversuch zurückgegriffen werden: Zur Erhebung der familialen Sprachpraxis, der Bildungsvoraussetzungen und literalen Erfahrungen der Kinder wird ein standardisiertes Interview mit den Eltern anhand eines Leitfragebogens durchgeführt; Fragen zu den literalen Erfahrungen der Kinder wurden zusätzlich eingearbeitet; weiterhin wurden Ergebnisse von Untersuchungen zur Lese- Mediensozialisation hinzugezogen<sup>20</sup>. Im Rahmen dieser Untersuchung werden weitere Fragen zu den Migrationshintergründen der Familie, zum monatlichen Einkommen und im Hinblick auf zusätzliche Förderung der Kinder außerhalb der Schule eingearbeitet.

Für die **Erfassung des bilingualen Modells** sollen auf den Ebenen der Schule und des Unterrichts fokussierte Interviews mit den beteiligten Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen geführt sowie regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen werden; auch dazu kann auf Erfahrungen und Instrumente zurückgegriffen werden, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der bilingualen Klassen in Hamburg entwickelt wurden. Diese wurden auf die besonderen Bedingungen in den deutschen Auslandsschulen hin adaptiert.

---

<sup>19</sup> Vgl. Bos, u.a. (2003).

<sup>20</sup> Vgl. Rachner (2000).

#### 4. Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C. (1997): *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Ammon, U. / Mattheier, K. J. / Nelde, P. (Hrsg.) (1993): *Mehrsprachigkeitskonzepte in den Schulen Europas*. Tübingen: Niemeyer.
- Apeltauer, E. (Hrsg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber.
- Apeltauer, E. (2004): *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich (Sonderheft)*.
- Auswärtiges Amt Berlin und Bundesverwaltungsamt Köln – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2000-2005): *Begegnung – deutsche schulische Arbeit im Ausland*. Wiesbaden: Universum Verlag.
- Baetens Beardsmore, H. (1993): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon. *Multilingual Matters*.
- Balhorn, H. / Niemann, H. (Hrsg.) (1997): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle.
- Baker, C. / Prys Jones, S. (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Behrens, H. (1999): Was macht Verben zu einer besonderen Kategorie im Spracherwerb? In: J. Meibauer u. M. Rothweiler (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen u. Basel: Francke, S. 32-50.
- Belke, G. (1999): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. Hohengehren.
- Berman, R. A. / Slobin, D. I. (1994): *Relating Events in Narrative. A crosslinguistic Development Study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Ass.
- Bialystock, Ellen (1987): *Words as things: Development of words concept by bilingual children*. In: *Studies in second language learning* 9, S. 133-140.
- Bos, W. / Lankers, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. / Lankers, E.-M. / Prenzel, M. / Schwippert, K. / Walther, G. / Valtin, R. (Hrsg.) (2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Butzkamm, W. (1992): *Zur Methodik des Unterrichts an bilingualen Zweigen*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 3/1, S. 8-30.
- Christ, H. (1997): *Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8/2, S. 147-159.
- Christ, H. (2002): *In der Grundschule in zwei Sprachen lernen*. In: Finkbeiner, C. (2002): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse*. Hannover: Schroedel.
- Christ, I. (2002): *Bilinguale Module – eine weitere Form des bilingualen Unterrichts?* In: Finkbeiner, C. (2002): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse*. Hannover: Schroedel.
- Cummins, J. (1982): *Die Schwellenniveau- und Interdependanz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*. In: Swift, J. (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 34-43.
- De Bot, K. / Driessen, G. / Jungbluth, P. (1991): *An evaluation of migrant teaching in the Netherlands*. In: Jasperts, K. / Kroon, S. (Eds.): *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam usw.: Swets & Zeitlinger, S. 25-43.

- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Diehl, E. u.a. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch, Tübingen: Niemeyer.
- Doyé, P. (1997): Bilinguale Grundschulen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 8/2, S. 161-195.
- Doyé, P. (2002): Europäische Projekte zur bilingualen Erziehung in der Schule. In: Finkbeiner, C. (2002): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Hannover: Schroedel.
- Fehling, S. / Finkbeiner, C. (2002): Evaluation von Schulleistungen im bilingualen Sachfachunterricht. In: Finkbeiner, C. (2002): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Hannover: Schroedel.
- Felix, S. (1993): Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Passau: Lehrstuhl für Allgemeine Linguistik der Universität Passau.
- Fthenakis, W. u.a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Grißhaber, W. (2004): Zu Cummins (1980): BICS vs. CALP. <http://spzwww.uni-muenster.de/~griehsha/sla/cummins/eisberg.html> (25.01.2006).
- Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Gogolin, I. / Neumann, U. (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster.
- Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (2001a): Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg“ (Schuljahr 1999/2000 mit Ausblicken auf das Schuljahr 2000/2001). Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.).
- Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (2001b): Auswertung der ersten Sprachstandserhebung der portugiesisch-deutschen Klasse, Schuljahr 2000/01. Hamburg: Universität Hamburg (masch.).
- Gogolin, I. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (2003): Bericht 2003: Stand der wissenschaftlichen Begleitung, Elternbefragungen, Einbettung in die Schulen, Unterrichtsbeobachtungen, Sprachstandsanalysen, Alphabetisierung. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.).
- Grevé, A. / Roth, H.-J.: „Bon deser – ein leckerer Vogel“ – Literarität und Schreiben in bilingualen Klassen im zweiten Schuljahr. In: Grundschule Sprachen (2003); S. 24-27.
- Grevé, A. / Neumann, U. / Roth, H.-J. (2004): Bericht 2004: Stand der Untersuchungen, Schulorganisatorische und didaktische Perspektiven, Leistungsbeurteilung, Schwerpunkt: Biliteralität – Schreiben und Lesen in zwei Sprachen, (masch.).
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: BMBF.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001): Dual Language Education. (= Bilingual Education and Bilingualism, 28.) Clevedon usw.: Multilingual Matters.
- List, G. (1992): Zur Entwicklung muttersprachlicher Fähigkeiten. In: Der Deutschunterricht 44, S. 15-23.
- Rachner, C. (2000): Frühes Textverstehen. Zur Textsortenkonstitution bei proliteralen Kindern unterschiedlicher Herkunftssprache. (= Europäische Hochschulschriften, Reihe 21, Linguistik, Bd. 224.) Frankfurt am Main: P. Lang.
- Reich, H. H. (2000): Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher

- Sprachkenntnisse im Sommer 1999. Landau: Institut für Interkulturelle Bildung (masch.).
- Reich, H. H. (2001): Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung von Schreibkenntnissen im 1. Schuljahr. Landau in der Pfalz: Institut für Interkulturelle Bildung (masch.).
- Reich, H. H. / Roth, H.-J. unter Mitarbeit von Dirim, I. / Jørgensen, J. N. [u.a.] (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H. H. / Roth, H.-J. (2005-2009): BLK-Modellversuchsprogramm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund". Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Hamburg.
- Rösch, H. u.a. (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Hannover.
- Roth, H.-J. (2002a): Il gatto va sull' albero – va sull' albero il gatto. Satzmuster und Sprachstand italienisch-deutscher Schulanfänger. Hamburg: Universität Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.).
- Roth, H.-J. (2002b): Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen. In: Alphabetisierung und Sprachenlernen. Hrsg. v. Thilo Pfitzner. Stuttgart: Klett, S. 121-145.
- Roth, H.-J. (2003a): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3, S. 378-402.
- Roth, H.-J. (2003b): Evaluationsergebnisse zu bilingualen Schulen in Deutschland. In: Grundschule Sprachen, Heft 11 (2003), S. 44 f.
- Roth, H.-J. unter Mitarbeit von J. Owen-Ortega und A. Grevé (2004): Seguimos con el otro. Bericht zu den spanisch-deutschen Klassen im ersten Schuljahr. Zur Entwicklung der gesprochenen und geschriebenen Sprache, (masch.).
- Sandfuchs, U. / Zumhasch, C. (2002): Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-italienische Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse. In: Interkulturell (1/2), S. 104-139.
- Sebastián, E. / Slobin, D. I. (1994): Development of Linguistic Forms: Spanish. In: Berman, Ruth A. / Slobin, Dan I.: Relating Events in Narrative. A crosslinguistic Development Study. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Ass., S. 239-284.
- Siebert-Ott, G. (1997): Frühe Mehrsprachigkeit – Probleme und Chancen. In: Dürscheid, C. u.a. (Hrsg.): Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater. Tübingen: Niemeyer, 1997, S. 457-471.
- Siebert-Ott, G. (2000): Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz zweisprachig aufwachsender Kinder im Grundschulalter: Ergebnisse der empirischen (Schul-) Forschung. Köln (Manuskript).
- Siebert-Ott, G. (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul-) Forschung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Aki.
- Skutnabb-Kangas, T. / Toukoma, K. (1977): Teaching migrant children's mother-tongue an learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. (UNESCO-Report). Tampere: Forschungsberichte der Universität Tampere.

- Stern, Otto u.a. (1998): Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I (Umsetzungsbericht). Nationales Forschungsprogramm 33 „Wirksamkeit unserer Bildungssysteme“. Hrsg. von der Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Bern / Aarau.
- Verhoeven, L. (1994): Transfer in bilingual development. The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: *Language learning* 44/3, S. 381-415.
- Wolff, D. (2002): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Ein Überblick. In: Finkbeiner, C. (2002): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse*. Hannover: Schroedel.
- Wode, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Hueber.
- Wode, H. (2002): Fremdsprachenvermittlung in Kita, Grundschule und Sekundarbereich: Ein integrierter Ansatz. In: Finkbeiner, C. (2002): *Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse*. Hannover: Schroedel.
- Zangel, R. (1998): *Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erstsprachenerwerb und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
- Zydati, W. (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning, Hueber.

## 5. Anhang

Themenbereiche für das **Interview mit den Direktoren des Primarbereichs** zur Erfassung des Schulkonzepts:

- Stundenplan; Anzahl der Wochenstunden in den einzelnen Jahrgangsstufen;
- Aufnahmetest;
- Anzahl der Lehrer pro Klasse;
- Qualifikation der Lehrer;
- Klassengröße;
- Materialauswahl;
- Unterrichtsmethoden;
- Didaktik (Deutsch als Fremdsprache / Muttersprache; Spanisch als Fremdsprache / Muttersprache; strikte Trennung der Sprachen oder ob die Kinder sich sprachlich frei bewegen können);
- Klassenzusammensetzung;
- Räumliche Organisation;
- Erwartungen der Eltern über die Kenntnisse der Kinder in den Sprachen;
- Gründe, warum Eltern sich entscheiden ihre Kinder auf eine deutschsprachige Schule zu schicken;
- Lehrplan; Richtlinien;
- Anforderungen an die Kinder (eventuell Hilfestellungen für neue Kinder).

Themenbereiche für die **schriftliche Befragung der Eltern**:

- Welche Sprachen werden zu Hause gesprochen?
- Wer in der Familie ist nach Spanien / Costa Rica eingewandert?
- In welchen Ländern hat die Familie gelebt?
- Wie lange besucht das Kind die Schule?
- Wie viele Geschwister hat das Kind?
- Wie groß ist die Entfernung zwischen Wohnort und Schule?
- Welchen Bildungsstand haben die Eltern?
- Welche Berufe üben die Eltern aus?
- Wie hoch ist das Einkommen der Eltern?
- Werden Bilderbücher (deutsche und spanische) gemeinsam angeschaut?
- Wie viele Bücher und Kinderbücher sind in der Familie vorhanden?
- Welche Sprachen werden in welchen Situationen von Vater und Mutter verwendet?
- Welche Sprachen verwendet das Kind in welchen Situationen?
- Was fällt dem Kind beim Sprachenlernen in den Sprachen deutsch und spanisch eher leicht bzw. schwer?
- Warum wurde das Kind in der Schule angemeldet?
- Erhält das Kind außerhalb der Schule eine sprachliche Förderung?
- Sind sie mit dem Konzept der sprachlichen Arbeit in der Schule vertraut gemacht worden?
- Wie zufrieden sind Sie mit der Schule?