

Hans H. Reich · Hans-Joachim Roth in Zusammenarbeit mit
Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen, Gudula List, Günther List, Ursula Neumann, Ge-
sa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller, Frans Teunissen, Ton Vallen und Vera Wurnig

Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher

Fachseminar Deutsch - Norbert Kramer - 2009



F O R S C H U N G



Behörde für
Bildung und Sport

Impressum

Herausgeber:

Freie und Hansestadt Hamburg
Behörde für Bildung und Sport
Amt für Schule
Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg

Kontakt:

SIZ – SchulInformationsZentrum
Hamburger Straße 35, 22083 Hamburg
Telefon 0 40/4 28 63-19 30
Telefax 0 40/4 28 63-40 35

Gestaltung und Herstellung: Lothar Degen
Titelfoto: Frank Behrend
Druck: Reset. Grafische Medien GmbH

Auflage: 2.000
Hamburg, November 2002

Einführung	5
1. Zur gegenwärtigen Verbreitung und zukünftigen Entwicklung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Deutschland	7
1.1 Zum Spracherhalt	7
1.2 Zur Vitalität der Einwanderersprachen	8
1.3 Fazit	10
2. Zu den Bedingungen der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher	11
2.1 Anthropogene Bedingungen	11
2.2 Soziogene Bedingungen	12
2.3 Fazit	16
3. Schulorganisatorische Modelle im Vergleich	17
3.1 Ein Begriffsraster zur zweisprachigen Bildung	17
3.2 Untersuchungen zur Wirkung der verschiedenen Modelle in den USA	18
3.3 Modelle zweisprachiger Bildung in Deutschland	20
3.4 Fazit	24
4. Schulische Leistungen zweisprachiger Schülerinnen und Schüler im Vergleich	25
4.1 Regionale Untersuchungen	25
4.2 International vergleichende Untersuchungen	26
4.3 Fazit	28
5. Zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen in mehr als einer Sprache	29
5.1 Zu den sprachstrukturellen Kompetenzen	29
5.2 Zum kommunikativen Einsatz der Sprachen	31
5.3 Zur Sprachbewusstheit	32
5.4 Zur Schriftzweisprachigkeit	32
5.5 Fazit	35
6. Elemente einer Didaktik der Zweisprachigkeit	37
6.1 Sprachdiagnostik	37
6.2 Koordiniertes Lernen in beiden Sprachen	38
6.3 Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen	38
6.4 Sprachlernstrategien	39
6.5 Sprachförderung im Elementarbereich	39

7. Ausblick	41
7.1 Allgemein akzeptierte Erkenntnisse	41
7.2 Schul- und Unterrichtsorganisation	41
7.3 Didaktik	42
7.4 Lehrerbildung	43
7.5 Internationalisierung des Bildungswesens	43
Literatur	44

Der vorliegende Text verdankt seine Entstehung einem Antrag der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg an den Senat aus dem Jahre 1999. Im Rahmen schulpolitischer Diskussionen wünschte die Bürgerschaft Informationen über »*die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung im Hinblick auf den Erwerb von Sprachkompetenz von Grundschülerinnen und Grundschülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist*«. Der Senat hat seiner Antwort auf dieses Ersuchen (Drucksache 16/5928 vom 24. April 2001) eine gutachterliche Stellungnahme beigelegt, die von Inci Dirim, Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth, Gesa Siebert-Ott, Ulrich Steinmüller und Frans Teunissen gemeinsam verfasst worden war. Der vorliegende Text ist eine Fortschreibung dieser Stellungnahme.

Aktueller bildungspolitischer Kontext

Im Jahr 2001 hat die Diskussion um die Bildung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland an Aktualität gewonnen. Es liegen mehrere politische Positionspapiere auf Bundesebene vor, welche im Rahmen migrations- und integrationspolitischer Vorschläge auch Sprach- und Sprachbildungsfragen aufgreifen:

Die **Unabhängige Kommission Zuwanderung** betrachtet die deutsche Sprache als »Schlüsselkriterium« für eine erfolgreiche Integration, geht aber in ihren Vorschlägen zu den einzelnen Bildungsbereichen auch auf die Herkunftssprachen und auf eine mögliche »Erziehung zur Zweisprachigkeit« ein. Der Beschluss des **Bundesausschusses der CDU »Zuwanderung steuern und begrenzen. Integration fördern«** legt das Hauptgewicht ebenfalls auf das Erlernen der deutschen Sprache, begreift aber auch Mehrsprachigkeit als Ressource und als »Chance« für die deutsche Gesellschaft. Er plädiert für »*vermehrte Angebote zweisprachigen Unterrichts*« und für »*Ausbildungsprojekte*«, welche »*die Chance der Zweisprachigkeit positiv aufgreifen*«. Die »*Vorläufigen Empfehlungen*« des **Forums Bildung »Förderung von Chancengleichheit«** sehen die individuelle Zweisprachigkeit eingewandelter Menschen und die Mehrsprachigkeit als »*gesellschaftliche Ressource*« und »*grundsätzliches Ziel*«. Die **Arbeitsgruppe »Aus- und Weiterbildung«** im **Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit** geht in ihrem Beschluss zur Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten davon aus, dass diese großenteils »*interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit*« als wirtschaftlich zunehmend wichtiger werdende Qualifikationen mitbringen. Es sei ökonomisch notwendig, auch die »*Qualifikationsprofile bei uns lebender Migranten zu erschließen*«, dazu gehöre neben verstärkten Bemühungen zum Erwerb des Deutschen auch eine »*Förderung der aktiven Zweisprachigkeit*«.

Dagegen erwähnt das im Februar 2002 beschlossene Zuwanderungsgesetz die Herkunftssprachen der Zuwanderer

mit keinem Wort. Die schrittweise Reduktion der Bedingungen für das Deutschlernen (Jungk 2002) deutet darauf hin, dass auch dieser Aufgabe, dem »einen Teil« der Zweisprachigkeit, nicht entfernt die reale Bedeutung gegeben wurde, die ihr in unzähligen öffentlichen Äußerungen ausgesprochen worden war (Reich 2001). Der Diskussion um den internationalen Schulleistungsvergleich PISA (Baumert u. a. 2001) kommt das Verdienst zu, die sprachliche Bildung der Migrantenschülerinnen und -schüler als Thema allgemeinen Interesses ins öffentliche Bewusstsein gerückt zu haben. Aber auch in der PISA-Diskussion ging es nur um das Deutschlernen. Dass verstehendes Lesen mehr Wurzeln haben könnte, kam nicht in den Blick.

In der Literatur werden gelegentlich Phasen der Einstellung gegenüber der Zweisprachigkeit unterschieden. Einer Sichtweise, die Zweisprachigkeit als schädlich für die persönliche und sprachliche Entwicklung, mithin Einsprachigkeit als das Normale und Wünschenswerte betrachtet habe, sei – in der Wissenschaft zumindest – eine Phase der Hervorhebung des kognitiven und beruflichen Nutzens von Zweisprachigkeit gefolgt, und diese werde abgelöst durch eine Phase neutraler Betrachtung, welcher Zwei- und Mehrsprachigkeit als etwas Gewöhnliches und Normales gelten (Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000). In diesem Sinn haben sich im gesellschaftlichen Bewusstsein in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2001, als es um das Planen ging, Ansätze eines Übergangs von der ersten zur zweiten Phase gezeigt. Im Jahr 2002, als es um das Verteilen ging, hat sich die öffentliche Diskussion wieder auf Positionen der Einsprachigkeit zurückgezogen.

Ziel der Expertise

Ziel der vorliegenden Expertise ist es, aktuelle Ergebnisse qualitativer und quantitativer empirischer Forschung zu referieren, die in dieser integrations- und bildungspolitischen Diskussion berücksichtigt werden sollten. Bezug genommen wird primär auf die deutsche Forschung, ergänzend und erweiternd werden Ergebnisse der Forschung in den Nachbarländern Dänemark, Niederlande, Österreich und Schweiz herangezogen; punktuell wird auch auf andere europäische Länder eingegangen. Eine strikte Beschränkung auf diese nationalen Kontexte allerdings wäre unverantwortlich gewesen. Eine Einordnung in den internationalen Kontext musste zumindest versucht werden, um keine provinzialistische Sicht auf die Forschungslage zu vermitteln.

An einigen wichtigen Punkten wurde daher die am weitesten fortgeschrittene, d.h. die US-amerikanische Forschung einbezogen (während die kanadische und die australische Forschung nur punktuell berücksichtigt werden konnten). Darüber hinaus wurde dort, wo es notwendig erschien, auf das allgemeine Wissen über Zweisprachigkeit zurückgegriffen, wie es in der (durchgehend anglophonen,

aber international basierten) Handbuch-Literatur seinen Niederschlag gefunden hat. Von Einzelverweisen wird dabei abgesehen. Die in diesem Sinne benutzten Werke seien hier – gültig für die gesamte nachfolgende Darstellung – genannt: Baetens-Beardsmore 1986, Baker 2001, Baker/Prys Jones 1998, Grosjean 1982, Romaine 1994.

Absicht der Verfasser ist es, die Ergebnisse empirischer Forschungen so zu referieren, dass sie für die politische Diskussion zur Verfügung stehen. Es soll deutlich werden, dass – in einigen Bereichen zumindest – Kenntnisse vorliegen, die bei der Ausarbeitung politischer Argumente und Aktionen zur Kenntnis genommen werden sollten, damit nicht unnötigerweise Vermutungen, subjektive Erfahrungen oder vorgefasste Meinungen die Diskussion und das Handeln bestimmen.

Es ist nicht die Absicht der Verfasser, mit der vorliegenden Expertise eine eigene Position argumentativ aufzubauen. Sie sind sich aber auch im Klaren darüber, dass es nicht möglich ist, den Forschungsstand in einem humanwissenschaftlichen Forschungsgebiet, das in politischen Kontroversen eine Rolle spielt, in einer gänzlich neutralen Weise wiederzugeben. Ein solcher Versuch würde eher desorientierend als klärend wirken, weil dann weder Desiderate noch Schwächen der Forschung thematisiert werden dürften. Es soll daher vorab der Minimalkonsens, der unter den Verfassern besteht und der sich im vorliegenden Text in Gewichtungen und Formulierungen bemerkbar macht, ausdrücklich dargestellt werden.

Gemeinsamkeiten in den Positionen der Verfasser

Wir gehen davon aus, dass individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit eine der normalen Ausprägungen menschlichen Sprachvermögens darstellt. Es ist uns im Hinblick auf die Individuen wichtig zu berücksichtigen, dass ihr Sprachkönnen und ihr Sprachengebrauch mit ihrer Lebensgeschichte und ihrer Lebenssituation verbunden sind. Forschungen, die nur eine der Sprachen von zwei- oder mehrsprachigen Menschen thematisieren, erscheinen uns

insbesondere dann problematisch, wenn sie kein Bewusstsein davon erkennen lassen, dass sie die Sprachlichkeit der von ihnen Untersuchten in gravierender Weise reduzieren. Problematisch erscheinen uns auch Forschungen, die ausschließlich den Leistungsaspekt der Sprache thematisieren, insbesondere dann, wenn dies auf einen bloßen Vergleich mit sprachlichen Leistungen Einsprachiger hinausläuft. Damit ist nicht bestritten, dass dem Aspekt der sprachlichen Leistung gerade im Bildungsbereich eine hohe Bedeutung zukommt; problematisch ist seine Verabsolutierung.

Vorab betonen möchten wir auch, dass alle Forschungsergebnisse, die im Folgenden referiert werden, eine begrenzte Reichweite haben. Sie sind in bestimmten Gesellschaften, Bildungssystemen, geografischen Gebieten mit bestimmten sozialen Verhältnissen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt entstanden, und alle diese Faktoren begrenzen die Reichweite der Ergebnisse. Sie dürfen nicht als allgemein gültige Gesetzmäßigkeiten missverstanden werden.

Im Folgenden ist die Rede von »zweisprachigen« Kindern und Jugendlichen, welche zwei oder mehr Sprachen in ihrem täglichen Leben verwenden, und von »mehrsprachigen« Gesellschaften, in denen neben den offiziellen Sprachen auch Minderheitensprachen gesprochen werden. Gemeint sind sprachliche Verhältnisse, die durch die Migrationen der vergangenen Jahrzehnte entstanden sind. Anknüpfungspunkte an Forschungen über Kinder in zweisprachigen Familien, über ansässige Sprachminderheiten und über Elitebilingualismus wurden nur an einigen wenigen Stellen explizit benannt; das entspricht dem Zweck des Textes und der tradierten Aufteilung der Arbeitsgebiete, es soll nicht als theoretisches Präjudiz missverstanden werden. Im Übrigen sind wir uns der Tatsache bewusst, dass die realen Verhältnisse vielschichtiger sind, als es durch die gewählte Terminologie ausgedrückt werden kann, und dass das, was in den einzelnen vorgestellten Veröffentlichungen unter Zwei- und Mehrsprachigkeit verstanden wird, in Abhängigkeit von den Theorien und Methoden der jeweiligen Autoren variiert. ■

1 | Zur gegenwärtigen Verbreitung und zukünftigen Entwicklung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in Deutschland

Zunächst ist nach dem Umfang der Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik Deutschland zu fragen, also danach, in welchem Ausmaß sich bei den Zuwanderern neben dem Gebrauch der deutschen Sprache der Gebrauch der Herkunftssprachen fortsetzt und erhält. Im Anschluss daran wird gefragt, inwieweit mit einem weiteren Gebrauch der Einwanderersprachen in Deutschland in den nächsten Jahren und in den kommenden Generationen zu rechnen ist.

1.1 Zum Spracherhalt

Die offiziellen Statistiken der Bundesrepublik Deutschland geben keine Auskunft über die in der Bevölkerung gesprochenen Sprachen. Die verfügbaren Angaben über Nationalitäten können diesen Mangel nicht ausgleichen. Dies gilt auch für die Bildungsstatistiken des Bundes und der Länder.

Die Zahl der Herkunftssprachen kann daher nur geschätzt werden. Dazu liefern andere europäische Einwanderungsländer einige Anhaltspunkte. Zählungen der von Schülerinnen und Schülern gesprochenen Sprachen haben in England, insbesondere in den Schulbezirken von Groß-London, schon eine gewisse Tradition. Die jüngste Veröffentlichung (Baker/Eversley 2000), deren Genauigkeit und deren Darstellungsweisen als vorbildlich zu bezeichnen sind, nennt eine Zahl von über 300 verschiedenen Sprachen, welche von Schülerinnen und Schülern in Londons Schulen gesprochen werden. In Schweden wurde lange Zeit eine eigene Statistik über die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler geführt; sie weist über 100 verschiedene Sprachen aus (Reich 1996). Die Universität Tilburg hat an Schulen in mehreren niederländischen Städten Home Language Surveys durchgeführt und kommt beispielsweise für Den Haag auf 110 verschiedene Sprachen (van der Avoird u.a. 2001). Diese Surveys werden derzeit in mehreren europäischen Großstädten, darunter die deutschen Städte Essen und Hamburg, durchgeführt.

Die Ergebnisse solcher Sprachenzählungen an Schulen sind mit einer gewissen Vorsicht zu verwenden, da sie auf Schülerangaben beruhen, bei denen das tatsächliche oder vermeintliche Negativprestige bestimmter Sprachen eine Rolle spielt und Unsicherheiten bezüglich der Bezeichnung der Familiensprachen vorlie-

gen können. Sie sind jedoch verlässlich genug, um als Grundlageninformation für lokale schulpolitische Entscheidungen zu dienen, etwa im Hinblick auf die Rekrutierung von Lehrkräften, den Bedarf an Unterricht in der Zweitsprache und in der Herkunftssprache, die Wahl der Sprachen für den Fremdsprachenunterricht und den Bedarf an Dolmetschern und Übersetzern im Bildungsbereich.

Die Frage nach dem tatsächlichen **Gebrauch der Herkunftssprachen** in Deutschland kann nur näherungsweise beantwortet werden, da entsprechende statistische Grundlagen fehlen. Aus der Repräsentativuntersuchung des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung geht hervor, dass nach ihren Selbstaussagen über 90 Prozent der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland am Gebrauch der Erstsprache festhalten und gleichzeitig – in unterschiedlichem Maße – Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben (Mehrländer 1996, vgl. auch Mediennutzungsanalyse 2001). Dies gilt auch für die jüngere Generation, allerdings mit deutlichen Verschiebungen im Grad der Beherrschung zu Gunsten des Deutschen (Weidacher 2000, Presse- und Informationsamt 2001).

Für die Gruppe der Aussiedler liegt lediglich eine regionale Untersuchung aus dem Saarland vor (Berend 1998), die zu dem Ergebnis kommt, dass über 90 Prozent der befragten russlanddeutschen Familien sowohl das Russische als auch das Deutsche als Kommunikationssprachen benutzen, also nicht zum alleinigen Gebrauch des Deutschen übergegangen sind. Eine Befragung aller polendeutschen Jugendlichen der Klassenstufen 7 bis 13 an allgemeinbildenden Schulen in Hamburg (N = 488) ergab ein vergleichbares Bild (Hyla-Brüschke 2000). Insgesamt kann man mit einer Zahl von deutlich über 10 Millionen Zweisprachigen in der Bundesrepublik Deutschland rechnen.

Hinsichtlich des Ausmaßes, in dem die Herkunftssprache neben der Sprache des Aufnahmelandes beibehalten wird (»language maintenance«), gibt es starke **Unterschiede zwischen den Sprechergruppen**. Daten hierzu sind erhoben worden in Schweden (Löfgren 1991), in Frankreich (Tribalat 1995), in Skandinavien (Boyd/Holmen/Jørgensen 1994) und in den Niederlanden (Broeder/Extra 1999). So zeigen z.B. die schwedischen Untersuchungen

ein hohes Maß an Spracherhalt in den Familien der griechischen und türkischen Arbeitsmigranten und der spanischsprachigen Flüchtlinge aus Lateinamerika, während die norwegischen, dänischen und deutschen Einwanderer ihre Sprachen relativ rasch aufgeben.

In Frankreich vollzieht sich der Übergang zum Französischen am stärksten in den schwarzafrikanischen Familien, weniger stark bei den Einwanderern aus Portugal, Spanien und Nordafrika, am wenigsten bei den Einwanderern aus der Türkei. In den Niederlanden ist der Spracherhalt bei den Familien, die aus Marokko oder der Türkei stammen, deutlich höher als bei denen aus Surinam, den Antillen und den Molukken.

Es ist darauf hinzuweisen, dass quantitative Angaben über das Ausmaß des Spracherhalts bei bestimmten Sprechergruppen weiterer Interpretation bedürfen, da es schwerlich die Nationalität als solche ist, welche die Unterschiede bewirkt. Zu fragen ist, welche soziokulturellen, rechtlichen und ökonomischen Merkmalbündel die jeweiligen Sprechergruppen charakterisieren, wie sich diese auf den Spracherhalt auswirken und welchen Anteil ausschließende Haltungen der Aufnahmegesellschaft an der Entstehung solcher Unterschiede haben. Die hypothetischen Erklärungen, die sich an die genannten Erhebungsergebnisse anschließen lassen, weisen darauf hin, dass negative Zusammenhänge bestehen zwischen Spracherhalt und Dauer des Aufenthalts, positive Zusammenhänge zwischen Spracherhalt und sprachlich-kultureller Distanz zur Gesellschaft des Aufnahmelandes und zwischen Spracherhalt und Status der jeweiligen Herkunftssprache.

In der Bundesrepublik Deutschland hat es derartige Erhebungen nicht gegeben. Ersatzweise kann die **Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht** in den allgemeinbildenden Schulen als ein Indikator für das Interesse am Erhalt der Herkunftssprachen herangezogen werden. Sie liegt bei den Migrantensprachen, die zu den großen Nationalsprachen Europas zählen (Griechisch, Portugiesisch, Italienisch, Spanisch), zwischen 51 und 92 Prozent der berechtigten Schülerinnen und Schüler. Eine Ausnahme bilden die Sprecher des Serbokroatischen und anderer Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens, die infolge der Kriege in ihrer Sprachloyalität offenbar erheblich verunsichert worden sind; hier liegt die Beteiligung nur knapp über 20 Prozent (Reich/Hienz de Albentis 1998). Das Ausmaß der Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht variiert aber nicht nur von Sprechergruppe zu Sprechergruppe, es schwankt auch ganz

erheblich zwischen den Bundesländern; hier kommen also ganz offensichtlich die Haltungen der Aufnahmegesellschaft ins Spiel. Die hypothetische Erklärung dieser Unterschiede verweist auf die Qualität des jeweiligen Unterrichtsangebots und seine Unterstützung durch die Behörden. Eine qualitative Studie (Neumann/Popp 1997) kommt zu dem Ergebnis, dass dort, wo durch das Schulsystem Konflikte zwischen Herkunftssprachenunterricht und Schulerfolg verursacht werden, die Eltern in der Regel zu Gunsten des Schulerfolgs ihrer Kinder entscheiden.

Zum Vergleich: Die Beteiligung am Herkunftssprachenunterricht an der Grundschule in den Niederlanden betrug im Schuljahr 1997/98 bei den türkischen Schülerinnen und Schülern 71 Prozent, bei den marokkanischen 66 Prozent, bei den portugiesischen 46 Prozent, bei den molukkesischen 45 Prozent, bei den spanischen 26 Prozent, den griechischen 24 Prozent, den kapverdischen 24 Prozent und den tunesischen 20 Prozent. Im Sekundarbereich, wo es nur die Möglichkeit gibt, einige Herkunftssprachen als Wahlfach zu belegen, liegt die Beteiligung deutlich niedriger, bei türkischen und marokkanischen Schülerinnen und Schülern betrug sie etwa 23 Prozent (Turkenburg 2001).

1.2 Zur Vitalität der Einwanderersprachen

Die weitere Entwicklung hängt, da einerseits der Status des Deutschen faktisch nicht zur Debatte steht und andererseits der Gebrauch der Herkunftssprachen in der Bundesrepublik Deutschland nicht in grober Weise behindert wird, im Wesentlichen von der Intensität der Bewahrung und Weitergabe der Herkunftssprachen, der »sprachlichen Vitalität« der Einwanderergruppen ab. Diese besteht nicht nur in der bloßen Tatsache des weiteren Gebrauchs der Herkunftssprachen und ihrer Weitergabe an die nachfolgende Generation, sondern auch in dessen Vielfältigkeit und Nachhaltigkeit, die mit dem Gebrauchswert der jeweiligen Sprache zusammenhängen. Dabei ist bewusst zu halten, dass die beobachtbaren Entwicklungen nicht als Ergebnisse einseitiger Handlungen (Unterdrückung oder Förderung bzw. Spracherhalt oder sprachliche Anpassung) zu interpretieren sind, sondern stets als Ergebnisse von Interaktionen zwischen der Mehrheit und den zugewanderten Sprachminderheiten (Giles u.a. 1977, vgl. Fishman 1991, Giles/Coupland 1991, Landry/Allard 1994, Reich 2000).

Für die Bundesrepublik Deutschland gilt, dass das Grundmuster der Zuordnung der

Herkunftssprache zur Familiendomäne, der Zweitsprache Deutsch zu den Domänen der Bildung, der Arbeit und der Öffentlichkeit un-
schwer zu erkennen ist, dass aber auch Prozesse der Hereinnahme des Deutschen in die Familienkommunikation und Prozesse des Ausgreifens der Herkunftssprachen in Bereiche der öffentlichen und der beruflichen Kommunikation zu beobachten sind (Gogolin/Reich 2001).

Ein wichtiger Indikator ist die **Medienpräsenz**. In Deutschland sind Zeitungen in den Einwanderersprachen allgemein verbreitet; ein seit kurzem zu empfangender privater türkischer Rundfunksender erreicht rasch steigende Hörerzahlen. Rundfunk- und Fernsehprogramme in den Herkunftssprachen werden von deutschen Sendern ausgestrahlt und können über Satelliten aus den Herkunftsländern empfangen werden (vgl. Becker 1997, 1998, 2000). Auch das Internet verbreitet Informationen in Einwanderersprachen und trägt auf diese Weise zur Vielfältigkeit ihres Gebrauchs bei (für das Türkische in Deutschland vgl. Kleff 2001). Eine neuere Untersuchung zur Nutzung der Medien durch die türkischsprachige Bevölkerung in Deutschland (Mediennutzungsanalyse 2001) zeigt, dass am häufigsten die deutschen Fernsehprogramme genutzt werden (70 Prozent Stammnutzer), dass aber die türkischen Fernsehprogramme ebenfalls häufig gesehen werden (58 Prozent), gefolgt von deutschen Radioprogrammen (37 Prozent), deutschen und türkischen Tageszeitungen (jeweils 29 Prozent) und schließlich türkischen Radioprogrammen (15 Prozent). Auch hier zeichnen sich bei der jüngeren Generation Verschiebungen zu Gunsten des Deutschen ab (Presse- und Informationsamt 2001).

Ein bisher wenig wahrgenommenes Anzeichen für die Vitalität zumindest des Türkischen in der Bundesrepublik ist die **Verbreitung** über den Kreis der Einwanderer türkischer Herkunft hinaus. Elemente des Türkischen werden in lebensweltlichen Kontexten von einer nicht geringen Zahl anderssprachiger, auch einsprachig deutscher Kinder und Jugendlicher aufgegriffen (vgl. Auer/Dirim, im Erscheinen) und haben als sprachliche Versatzstücke Eingang in Jugendsprache und Jugendmedien (vgl. Androutsopoulos 2001) und in die deutschsprachige Belletristik gefunden (vgl. das 1995 erschienene Buch »Kanak Sprak« von Feridun Zaimoglu). Ähnliche Erscheinungen werden aus den Niederlanden (Appel 1999), aus Frankreich (Goudaillier 1996, 1997), Schweden (Kotsinas 1998), Dänemark (Quist 2000) und Großbritannien (Hewitt 1986, Rampton 1991) berichtet.

Auch zur lexikalischen und strukturellen **Weiterentwicklung** des Türkischen in Deutschland – ebenfalls ein Anzeichen sprachlicher Vitalität – liegen Beobachtungen vor (Aytemiz 1990, Pfaff 1994, Haig/Braun 1999). Und auch hierzu gibt es Parallelen in anderen Ländern (zum »Batavo-Türkischen« Boeschoten 1993, vgl. auch Nortier 2001).

Die sprachliche Vitalität wird von einer Reihe verschiedenartiger **Einflussfaktoren** bestimmt. Eine zentrale Bedeutung haben demografische Faktoren, in erster Linie die Größe der eingewanderten Gruppen, die es den Sprechern erleichtert oder erschwert, eigene Infrastrukturen im Bereich der Alltagsversorgung und zum Teil auch darüber hinaus zu errichten und in der zweiten oder dritten Generation eine wirtschaftlich starke Mittelschicht auszubilden, welche als Vorbild für gelungene Zweisprachigkeit dienen kann.

Als zweiter demografischer Faktor kommen **Art und Ausmaß der künftigen Einwanderung** in Betracht. Angesichts der gegenwärtigen politischen Diskussion kann davon ausgegangen werden, dass Einwanderung in die Bundesrepublik Deutschland in nennenswertem Umfang auch künftig stattfindet. Dabei wird zu unterscheiden sein zwischen wirtschaftlich und demografisch erwünschter arbeitsmarktorientierter Neueinwanderung, rechtlich gebotenem Familiennachzug und humanitär gebotener Flüchtlingseinwanderung (vgl. Unabhängige Kommission 2001). Durch die künftige Zuwanderung kommen neue Einwanderersprachen ins Land und bereits niedergelassene Einwanderergruppen können eine Verstärkung erfahren. Besondere Bedeutung für den Erhalt der Herkunftssprachen in der nachwachsenden Generation dürfte die so genannte Heiratsmigration haben, d. h. der Zuzug junger Erwachsener zum Zwecke der Familiengründung in der Bundesrepublik Deutschland. Nach den Ergebnissen einer im Auftrag des Arbeitskreises Neue Erziehung in acht deutschen Großstädten durchgeführten Umfrage bei über 1.000 türkischen Haushalten mit mindestens einem Kind im Vorschulalter (Zentrum für Türkeistudien 2001) ist in zwei Dritteln der befragten Haushalte ein Elternteil durch Heiratsmigration nach Deutschland gekommen, und zwar doppelt so oft die Mutter wie der Vater.

Neben diesen Faktoren dürfte die generelle Entwicklung der Transport- und Kommunikationsmöglichkeiten eine erhebliche Rolle spielen. Sie erleichtert sprachliche Kontakte über große Entfernungen hinweg und in dichter zeitlicher Folge. Es entstehen »transnationale Lebenswelten« (Pries 2000), die als Sozial-

räume und in diesem Sinne eben auch als Sprachräume fungieren (vgl. Fürstenau/Go-golin 2001).

Schließlich spielen **kulturelle Faktoren** eine Rolle. Die Bedeutsamkeit der Verbindung von (Minderheiten-) Sprache und Religion ist seit dem bahnbrechenden Werk von Fishman (1966) immer wieder hervorgehoben worden. Die Zentralität von Sprache für das kulturelle Selbstverständnis hat Smolicz (1991) im Kontext der Einwanderung nach Australien als Faktor für Spracherhalt herausgearbeitet. Das Ansehen, das eine Sprache nach außen genießt, wirkt auf deren Sprecher zurück und beeinflusst ihre Sprachloyalität. Dabei wiederum spielt es eine Rolle, ob die Sprache über eine Schrift, über eine Standardform und über eine eigene Literatur verfügt. Alle diese Faktoren ließen sich auch in der Bundesrepublik Deutschland untersuchen, doch sind solche Untersuchungen unseres Wissens nicht unternommen worden.

1.3 Fazit

Es galt früher als allgemein gültiges Muster des sprachlichen Anpassungsprozesses, dass die erste Einwanderergeneration zur dominant bleibenden Erstsprache die Sprache des Aufnahmelandes in mehr oder minder großem Ausmaß erwirbt, dass in der zweiten Genera-

tion die Herkunftssprache neben der dominant werdenden Sprache des Aufnahmelandes zwar noch gesprochen, aber nicht mehr an die Folgegeneration weitergegeben wird, dass in der dritten Generation noch einmal eine begrenzte »Back-to-the-roots«-Orientierung auftritt, die aber nicht mehr zu einer faktischen Umkehr des sprachlichen Anpassungsprozesses führt (Appel/Muysken 1987 in Anlehnung an migrationssoziologische Akkulturationsmodelle, vgl. Castles 1987). Demografische, technische und kulturelle Faktoren tragen heute dazu bei, dass dieses Muster mehr und mehr seine Gültigkeit verliert: Die anhaltende Neueinwanderung, die sozialräumliche Konzentration von Sprechergruppen, die erheblich erweiterten Mobilitäts- und Kommunikationsmöglichkeiten, insbesondere auch durch die neuen Medien (Internet, Satellitenfernsehen, Mobilfunk) und kulturelles Selbstbewusstsein der neuen Minderheiten wirken spracherhaltend.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit einem Weiterbestand der Zweisprachigkeit in zahlreichen Sprachpaaren und – daraus folgend – mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Deutschland auf absehbare Zeit zu rechnen ist. Die Funktion der deutschen Sprache als allgemeine Verkehrssprache wird dabei nicht in Frage gestellt.

2 | Zu den Bedingungen der Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher

Zu unterscheiden ist zwischen den anthropogenen Bedingungen, die im Wesentlichen unveränderliche Voraussetzungen für den Spracherwerb und Sprachgebrauch darstellen, und den soziogenen Bedingungen, die historisch entstanden sind und politisch beeinflusst werden können.

2.1 Anthropogene Bedingungen

Die Sprachfähigkeit gehört zu den grundlegenden Merkmalen des Menschseins. Sie schließt **Mehrsprachigkeit**, also die Fähigkeit, mehrere verschiedene Sprachen nebeneinander und nacheinander zu gebrauchen, ein (Bialystock/Hakuta 1994). Keineswegs ist die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu gebrauchen, auf besonders begabte oder überdurchschnittlich intelligente Menschen beschränkt. Niederberger (2000) zeigt an vier Fällen geistig behinderter Menschen, dass diese – im Rahmen ihrer allgemeinen Fähigkeiten – ohne besondere Anstrengung Kenntnisse in zwei Sprachen erwerben können, wenn ihre Lebensumstände dies nahe legen. Die psychologischen Untersuchungen zur Zweisprachigkeit liefern genügend Argumente dafür, dass das menschliche Gehirn *»Platz für viele Sprachen hat«* (List 2001).

Ohne Zweifel spielt das **Alter beim Zweitspracherwerb** eine Rolle, allerdings nicht in der Weise, dass die Sprachlernfähigkeit mit zunehmendem Alter generell abnehme, sondern so, dass auf den verschiedenen Stufen jeweils alters- und situationsgerechte Sprachlernfähigkeiten zur Geltung kommen.

Beim frühkindlichen Erwerb der ersten Sprache, der sich völlig unbewusst vollzieht, werden die grundlegenden Möglichkeiten sprachlichen Handelns und Bedeutens und sprachlich-formaler Kategorisierung angeeignet, darunter schon sehr früh (noch im ersten Lebensjahr) die Kategorien des Lautsystems der Umgebungssprache. Daraus resultiert die besondere Stellung der Erstsprache im Leben vieler Menschen.

Erstsprache in diesem Sinne können auch zwei verschiedene Sprachen sein. Man spricht dann von bilingualet Erstspracherwerb bzw. muttersprachlicher (oder simultaner) Zweisprachigkeit, die von später erworbener (sukzessiver) Zweisprachigkeit unterschieden wird. Kleinkinder mit muttersprachlicher Zweispra-

chigkeit sind – entgegen früheren Annahmen – schon sehr früh, wenn nicht gar »von Anfang an«, in der Lage, ihre beiden Sprachen auseinander zu halten. Dass dann in ihren realen sprachlichen Äußerungen trotzdem allerlei Überlagerungen zu beobachten sind, spricht nicht gegen die grundsätzliche Richtigkeit dieser Annahme. Eine Retardierung der allgemeinen Sprachentwicklung aufgrund muttersprachlicher Zweisprachigkeit kann nach den Ergebnissen einiger neuerer Untersuchungen als unwahrscheinlich angesehen werden (Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000).

Sukzessive Zweisprachigkeit liegt vor, wenn eine »andere« Sprache zu einem Zeitpunkt hinzutritt, zu dem die Strukturen der »einen« Sprache bereits so weit ausgebildet sind, dass die Hinzufügung der neuen Strukturen »Umorganisationen« erforderlich macht, die Anstrengung kosten (vgl. Figge 2000) und (darum) mit einem ersten Erwachen von Aufmerksamkeit auf den Sprachlernprozess einhergehen (vgl. List, im Erscheinen). Dies deutet auf ein Lebensalter zwischen zwei und drei Jahren, bis zu dem muttersprachliche Zweisprachigkeit möglich erscheint (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000). Es sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dies keine Aussage über die später erreichbaren Kompetenzen in den beiden Sprachen einschließt.

Ob die Pubertät eine (weitere) Schwelle der menschlichen Sprachlernfähigkeit darstellt, ist eine der am meisten diskutierten Fragen der Zweitspracherwerbsforschung. In den 60er Jahren wurde die These einer neurobiologisch determinierten »kritischen Periode« formuliert, jenseits derer zumindest der Erwerb einer akzentfreien Aussprache einer zweiten Sprache nicht mehr möglich sei. Diese These wurde dann auch auf andere sprachliche Fähigkeiten ausgedehnt. Heute kann als Stand der Diskussion gelten, dass in der Tat nur die Fähigkeit zum Erwerb der Aussprache zur Debatte steht und dass auch in dieser Hinsicht Einschränkungen oder Modifikationen an der ursprünglichen These anzubringen sind (Scovel 2000, vgl. Birdsong 1999). Bongaerts u.a. (1995) haben nachgewiesen, dass es sehr wohl möglich ist, dass Erwachsene sich eine akzentfreie Aussprache einer zweiten Sprache aneignen, auch wenn es seltener geschieht und nicht allen gelingt. Hakuta (1999) zeigt am Beispiel von Einwanderern in den USA, dass die durch-

schnittlichen Sprachlernerfolge mit zunehmendem Alter beim Beginn des Englischlernens kontinuierlich (und eben nicht abrupt am Ende einer »kritischen Periode«) abnehmen, dass Kinder und Erwachsene den gleichen Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb begegnen und dass der sozioökonomische Status der Lernenden ebenso viel Einfluss auf den Erfolg hat wie das Alter bei Lernbeginn.

Was die **Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die allgemeine Intelligenzentwicklung** betrifft, so können frühere Annahmen eines negativen Einflusses heute als erledigt betrachtet werden. Sie beruhten auf Fehlschlüssen, die aus der mangelhaften Berücksichtigung von Sozialschichtunterschieden beim Vergleich mit Einsprachigen herzuleiten sind (vgl. Baker 1998; vgl. auch Zangl 1998). Die neuere Forschung findet, dass eher leichte kognitive Gewinne, namentlich im Bereich des bewussten Umgangs mit Sprache, zu verzeichnen sind (Bialystok 1988, 1991, List 1992, Stern u.a. 1998).

Die aktuellen Befunde der Neuropsychologie verweisen durchweg auf allgemeine (d.h. nicht einzelsprachspezifische) neuronale Prozesse der Sprachverarbeitung. Die lange Zeit vertretene Meinung, Erstsprache und Zweitsprache(n) würden im Gehirn in unterschiedlicher Weise gespeichert oder verarbeitet, kann heute als überholt gelten. Die tatsächlich gefundenen Unterschiede lassen sich auf unterschiedliche Stadien grundsätzlich gleichartiger Erwerbsverläufe zurückführen (Obler/Hannigan 1996). Das bedeutet, dass sprachdidaktisch relevante neuropsychologische Befunde, wie die zum durchgehenden Zusammenwirken von rechter und linker Hirnhälfte (d.h. von gestaltbezogenen und analytischen Komponenten bei Sprachgebrauch und Spracherwerb) oder zur ebenfalls durchgehenden Mitaktivierung subkortikaler Strukturen bei allen zunächst einmal kortikal zu lokalisierenden sprachlichen Aktivitäten (d.h. von stets mitlaufender emotionaler Bewertung), auch für zweisprachige Erwerbsverläufe volle Gültigkeit haben (List 2001).

2.2 Soziogene Bedingungen

Die allgemeine menschliche Sprachfähigkeit konkretisiert sich im Leben eines Menschen im Erwerb und Gebrauch bestimmter Sprachen in bestimmten Modi mit einem bestimmten Grad an Beherrschung. Was das konkret bedeutet, hängt nicht nur vom Zufall der Geburt ab, sondern auch von einer ganzen Reihe weiterer Lebensumstände.

Der **Einfluss des familialen Milieus** auf den Spracherwerb, die Schriftsprachentwicklung und den Schulerfolg ist seit Bernstein für soziale und ethnische Gruppen vielfach nachgewiesen worden. Er ist auch für zweisprachige Gruppen allgemein anzunehmen.

Speziell für die Gruppe der türkisch-deutschen Jugendlichen kann verwiesen werden auf die Studie von Preibusch (1992), die sich auf rund 700 Fünftklässlerinnen und Fünftklässler in Berlin bezieht, die schriftliche und mündliche Sprachtests in beiden Sprachen mitgemacht und einen Fragebogen ausgefüllt haben. Der Autor unterscheidet anhand einer Clusteranalyse acht Typen familialer Erziehung:

Kinder aus Familien, die sich angestrengt um eine Assimilation unter Verdrängung des Türkischen bemühen, erreichen logischerweise nur dürftige Türkisch-, aber auch nur mittlere Deutschkenntnisse (*»Metamorphose mit Kratzern«*).

Kinder aus Familien, die sich eher pragmatisch in deutsche Lebensverhältnisse hineinfinden und diese realistisch akzeptieren, erzielen durchschnittliche Türkisch- und gute Deutschleistungen (*»Lateralität: deutsch«*).

Den dritten Typus verkörpern Kinder, die in beiden Sprachen durchschnittliche Leistungen erbringen. Die Orientierungen ihrer Familien sind nicht leicht zu interpretieren, sie lassen sich deuten als Indifferenz gegenüber Sprach- und Kulturfragen oder aber als Hinnahme einer Trennung von »Türkischem« und »Deutschem«, wobei dem Deutschen unvermeidlich ein stärkeres Gewicht zukommt; dazu gehört dann auch die Bevorzugung der Fremdsprache Englisch vor der »Fremdsprache Türkisch« an der Schule (*»Zentralcluster Englischschüler«*).

In der vierten Gruppe finden sich Schülerinnen und Schüler, die beim Verstehen von gesprochenem Türkisch gute, beim Schreiben beider Sprachen dagegen nur mittlere Leistungen erbringen; sie leben in Familien, die dem türkischen Milieu in Deutschland eng verhaftet sind, gleichzeitig aber eine deutliche Distanz zur »offiziellen Türkei« erkennen lassen (*»Lateralität: türkisch«*).

Die fünfte Gruppe bilden diejenigen, welche im Deutschen wie im Türkischen gleichmäßig gute Leistungen im Schriftlichen wie im Mündlichen aufweisen; dabei sind die Mädchen deutlich in der Mehrzahl. In den Familien dieser Kinder herrscht *»eine gewisse traditional getönte Strenge mit wohldosierten Integrations Tendenzen«* – eine Orientierung, die sich insgesamt positiv auf die Zweisprachigkeitsentwicklung auswirkt (*»Spitzencluster«*).

In stärkstem Kontrast steht dazu das Cluster sechs, das durch unterdurchschnittliche Leistungen der Kinder in beiden Sprachen, insbesondere im Schriftlichen, gekennzeichnet ist. Das Bild dieser Familien ist geprägt durch planloses Handeln, das sich die Lösung aller Probleme von einer irgendwann einmal erfolgenden Rückkehr erhofft (*»Katastrophencluster«*).

Cluster sieben umfasst Schülerinnen und Schüler, die sehr niedrige Werte beim Verstehen der gesprochenen Sprache, Türkisch wie Deutsch, aufweisen, aber durchschnittliche Leistungen im Schriftlichen erreichen. Ihre Familien verharren im türkischen Milieu, versuchen deutschen wie türkischen Erwartungen gerecht zu werden und halten am Rückkehrwunsch fest, ohne jedoch eine wirkliche Perspektive zu entwickeln (*»Gastarbeiterkinder«*).

Die letzte Gruppe wird von Schülerinnen und Schülern gebildet, die durchschnittliche Ergebnisse beim schriftlichen Test und leicht überdurchschnittliche Ergebnisse beim Verstehen der gesprochenen Sprache erzielen. Ihre Familien pflegen bei einem hohen Grad faktischer Anpassung einen sozusagen rituellen Traditionalismus, der sich u. a. in einer betonten Hochschätzung der Herkunftssprache äußert (*»Zentralcluster Türkischschüler«*).

Diese Ergebnisse können möglicherweise dafür herangezogen werden, einen Widerspruch zu klären, den die Forschung im Hinblick auf die Wirkung eines isoliert betrachteten Faktors *»Rückkehrorientierung/Orientierung an der Herkunftskultur«* auf den Deutscherwerb hervorgebracht hat. Während Kuhs' (1989) Untersuchung von griechischen Grundschülerinnen und Grundschülern in Ludwigshafen und Müllers (1997) Untersuchung von Migrantenschülerinnen und -schülern an Schweizer Sekundarschulen diesem Faktor keinen Einfluss auf die Deutschkenntnisse zusprechen, kommt Röhr-Sendlmeiers Untersuchung von türkisch-deutschen Erstklässlern im Rheinland (1989) zu dem entgegengesetzten Schluss. Von den Ergebnissen der Preibusch-Studie her betrachtet, könnte dieser Widerspruch damit erklärt werden, dass zu wenig differenziert, möglicherweise auch zu ungenau gefragt wurde. In dieses Bild passt auch das Ergebnis von Steinmüllers Untersuchung von türkischen Schülerinnen und Schülern an Berliner Gesamtschulen (1992), das einen negativen Einfluss auf den Zweitspracherwerb nur bei einer sehr starken Rückkehrorientierung der Familie nachweisen kann.

Mit einem komplexen Modell, das die Soziallage mit berücksichtigt, arbeitet die Studie

von Klatter-Folmer (1996). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass der Schulerfolg am Ende der Grundschule und am Anfang des Sekundarbereichs bei den von ihr untersuchten 40 türkisch-niederländischen Schülerinnen und Schülern signifikant zusammenhängt mit dem soziokulturellen Familienprofil und mit einem kombinierten Wert für die Beherrschung der Erst- und Zweitsprache, wobei sich außerdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen den soziokulturellen Profilen der Familien und den sprachlichen Profilen der Kinder ergibt.

Speziell für die frühkindliche Zweisprachigkeitsentwicklung dürften die **Muster des Sprachgebrauchs in der Familie** von Bedeutung sein. Nach den Ergebnissen einer Befragung der Eltern von rund 140 türkisch-deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfängern in Hamburg sprechen 53 Prozent der Väter und Mütter nur Türkisch mit ihren Kindern, 45 Prozent mischen Deutsch und Türkisch in unterschiedlichen Verhältnissen, 2 Prozent sprechen nur Deutsch (Hamburger Erhebung 2000). Dies stimmt recht gut mit den Ergebnissen der bereits erwähnten Befragung türkischer Haushalte durch das Zentrum für Türkeistudien überein, wonach 56 Prozent der Väter und 55 Prozent der Mütter Türkisch in der Familie sprechen, 35 Prozent der Väter und 34 Prozent der Mütter Türkisch und Deutsch, 6 Prozent der Väter und 8 Prozent der Mütter Deutsch, der Rest sonstige Sprachen (Zentrum für Türkeistudien 2001). Vielfach verhalten sich jedoch Vater und Mutter sprachlich unterschiedlich, so dass ein Kontakt des Kindes mit Türkisch und Deutsch auch dann vorliegen kann, wenn ein Elternteil nur eine Sprache spricht. In der Hamburger Erhebung sind es 66 Prozent der Kinder, die seitens ihrer Eltern mit beiden Sprachen konfrontiert werden.

Die Kinder selbst imitieren die Eltern nicht einfach, sondern suchen sich ihren eigenen Weg. Im Ergebnis führt das zu einem durchschnittlich etwas höheren Gebrauch des Deutschen. In der Hamburger Erhebung verwenden (nach Angaben eines befragten Elternteils) 23 Prozent der Kinder gegenüber den Eltern nur Türkisch, 74 Prozent mischen Türkisch und Deutsch, 2 Prozent verwenden nur Deutsch (Rest sonstige Sprachen). Im Gespräch mit den Geschwistern verschieben sich diese Werte noch weiter zu Gunsten des Deutschen: 15 Prozent nur Türkisch, 64 Prozent Türkisch und Deutsch, 9 Prozent nur Deutsch (Rest sonstige Sprachen). Diese Ergebnisse werden bestätigt und ergänzt durch die Kinderbefragung des Deutschen Jugendinstituts, in die rd. 1.200 Kinder unterschiedlicher nicht-deutscher Nationalitäten in Köln, Frankfurt/M. und

München im Alter von 5 bis 11 Jahren einbezogen waren (Deutsches Jugendinstitut 2000). Ihr zufolge sprechen 8 Prozent der Kinder mit dem Vater und der Mutter Deutsch, 48 Prozent mit der Mutter und 43 Prozent mit dem Vater die Herkunftssprache, 45 Prozent mischen im Gespräch mit der Mutter die beiden Sprachen, 49 Prozent im Gespräch mit dem Vater. Dagegen gebrauchen im Gespräch mit den Geschwistern 21 Prozent Deutsch, 22 Prozent die Herkunftssprache und 56 Prozent beide Sprachen.

Die Befragung des Zentrums für Türkeistudien unterscheidet nicht zwischen den beiden Kommunikationssituationen, sondern fragt nur nach der »*Sprache innerhalb der Familie*«. Sie kommt für die Vorschulkinder auf 28 Prozent Türkisch, 59 Prozent Türkisch und Deutsch, 9 Prozent nur Deutsch.

Mischung der Sprachen ist also das am weitesten verbreitete Muster. Selbstverständlich spielt die Sprachbiografie der Eltern eine wesentliche Rolle dabei. Für die türkischen Zuwandererfamilien liefert die Befragung türkischer Haushalte durch das Zentrum für Türkeistudien (2001) einige konkretere Daten: Die Mischung ist am stärksten ausgeprägt, wenn beide Eltern in Deutschland geboren sind, der ausschließliche Gebrauch des Türkischen ist am häufigsten, wenn beide Eltern in der Türkei geboren sind. Aber auch der Bildungsstand der Eltern spielt eine gewisse Rolle: Ausschließlicher Gebrauch des Türkischen überwiegt bei niedrigem Bildungsstand der Eltern, Mischung der Sprachen bei hohem Bildungsstand.

Ändern sich die Lebensumstände der Familie, so ändern sich auch die Sprachenverhältnisse der Familienmitglieder. Die bis dahin erworbenen Kompetenzen und ausgebildeten Präferenzen verschwinden allerdings nicht schlagartig, sondern werden allmählich der neuen Situation angepasst; eine Sprache kann sich weiterentwickeln, die anderen können zurücktreten, ja verdrängt werden. Dies gilt insbesondere bei der Verlegung des Wohnortes in eine anderssprachige Umgebung (Grosjean 1982, S. 237 – 240). Es gilt aber auch beim Wechsel der sozialen Orientierung mit zunehmendem Alter. Je älter die Kinder werden, desto mächtiger wird der **Einfluss der Peers** auf die Entwicklung ihrer Sprachen. Aus dem Überwiegen national gemischter Freundschaften (Deutsches Jugendinstitut 2000, Presse- und Informationsamt 2001) ergibt sich zunächst einmal ein starkes Übergewicht der deutschen Sprache im Verkehr mit Freunden. In der Befragung des Deutschen Jugendinstituts sind es 65 Prozent der Kinder, die Deutsch

als wichtigste Kommunikationssprache mit Freunden angeben. Im Verkehr mit Freunden aus dem gleichen Herkunftsland bedeutet dies eine Zunahme zweisprachiger Kommunikation. Nach den Ergebnissen der DJI-Studie sprechen 43 Prozent der Vorschulkinder die Herkunftssprache und 41 Prozent eine Mischung aus Herkunftssprache und Deutsch mit ihren Freunden. Bei den Schulkindern sind es nur noch 22 Prozent, die die Herkunftssprache benutzen, aber 67 Prozent, welche beide Sprachen verwenden.

Die dänische Untersuchung von Maegaard (1998) zeigt, dass türkische Jugendliche, auch wenn genügend ersprachige Kommunikationspartner in ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung »greifbar« sind, doch mehr und mehr zum Dänischen als Kommunikationssprache untereinander übergehen. Dasselbe stellt Esdahl (2001) fest und deckt dabei außerdem einen geschlechtsspezifischen Unterschied auf: Bei Jungen beginnt dieser Übergang früher als bei Mädchen; die Mädchen wechseln in der siebten Klasse relativ unvermittelt vom Türkischen zum Dänischen; in gemischten Gruppen sind die Muster komplizierter, die generelle Tendenz aber geht – über alle Gruppenkonstellationen hinweg – in die Richtung, vorrangig das Dänische zu verwenden.

Den **Einfluss der Schule** auf die weitere Entwicklung mitgebrachter Zweisprachigkeit muss man sich als vieldimensionalen Prozess vorstellen: Schule ist der Ort der unmittelbarsten Konfrontation mit den sprachlichen Anforderungen der Gesellschaft, sowohl im Sinne funktionaler Anforderungen (Entwicklung von Sprache zum Medium fachlichen Lernens) als auch im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen (unterschiedliche Bedeutsamkeit der Sprachen für den Schulerfolg). Schule ist darüber hinaus ein Raum sozialer Kommunikation (mit ranggleichen und ranghöheren Kommunikationspartnern) und schließlich eine Instanz direkter und indirekter Bewertung sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten.

Die qualitativen Studien des Projekts »Großstadt-Grundschule« (Gogolin/Neumann 1997) zeichnen die Handlungsstrategien der relevanten Akteure – Kinder, Lehrer, Eltern – am Beispiel einer Grundschule nach und versuchen die Zweisprachigkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler aus der vorgefundenen Konstellation dieser Handlungsstrategien (und ihrer weiteren sozialen und historischen Bedingungen) zu erklären. Primäre Definitionsmacht wird dem professionellen Selbstverständnis der Schule zugeschrieben, das sich durch einen »*monolingualen Habitus*« charakterisiere. Dieser äußere sich in der

mangelhaften Wahrnehmung und Achtung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in schul- und unterrichtsorganisatorischen Entscheidungen und in der alltäglichen Praxis des Sprachgebrauchs und seiner Steuerung. Die Kinder reagieren darauf durch Anpassung an die »*öffentliche Einsprachigkeit*« bei gleichzeitiger »*inoffizieller*« Verwendung ihrer anderen Sprachen (soweit gleichsprachige Gesprächspartner erreichbar sind), vor allem in den freien Phasen von Gruppenunterricht; dabei weist auch die Mehrzahl ihrer erstsprachlichen Äußerungen einen Bezug zu den Lerninhalten auf. Bei ihren pädagogisch nicht oder nur oberflächlich kontrollierten Aktivitäten – auf dem Schulhof, in nachmittäglichen Spielgruppen – geben die Kinder ihrer Zweisprachigkeit sehr viel weiteren Raum und nutzen den Wechsel zwischen den Sprachen zu zahlreichen kommunikativen Funktionen.

Das Handeln der Eltern orientiere sich am Erfolg des Kindes unter den gegebenen Bedingungen. Wo sie das Verhältnis von Schulerfolg und Zweisprachigkeitsförderung als Konflikt erleben, nehmen sie ihre Zweisprachigkeitsziele zurück und arrangieren sich mit der öffentlichen Einsprachigkeit der Schule. Das häufigste Muster sei eine stillschweigende »Arbeitsteilung« bei der Spracherziehung zwischen Familie und Schule, bei der die Eltern sich selber die Verantwortung für die Vermittlung der Herkunftssprache und der Schule die Aufgabe der Deutschvermittlung zuweisen. Diese Konstellation der Handlungsstrategien wirke als Bestätigung der öffentlichen Einsprachigkeit und sei ursächlich dafür, dass Zweisprachigkeit als Gesamtkompetenz und möglich gewordenes allgemeines Bildungsziel nicht in den Blick der Institution Schule gerate.

Wie blockierend sich der »*monolinguale Habitus*« einer Schule (Gogolin 1994) auf die sprachliche Entwicklung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler auswirken kann, lassen die Ergebnisse von Romano Müller (1997) erahnen, der 25 Klassen der Sekundarstufe in der deutschsprachigen Schweiz untersucht hat. Er findet einen engen Zusammenhang zwischen der (niedrigen) Selbstbeurteilung der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Zweitsprachkompetenz und ihren tatsächlich gemessenen Leistungen im Deutschen. Er findet zugleich, dass die Deutschleistungen das entscheidende Kriterium der Selektion nach Klasse 6 darstellen, während die Leistungen in Fremdsprachen und Mathematik kaum und die erstsprachlichen Fähigkeiten überhaupt nicht zu Buche schlagen.

Über **weitere Faktoren** ist wenig bekannt. Eine österreichische Untersuchung (Peltzer-Karpf u.a. 2000, 2001, 2002) bezieht **die sprachlichen Verhältnisse im soziokulturellen Umfeld** mit ein. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Schulanfängerinnen und Schulanfänger, deren Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen, in höherem Maße von deutschsprachigen Einrichtungen im Elementarbereich Gebrauch machen, mehr deutschsprachige Medien nutzen und mehr deutschsprachige Freunde haben als altersgleiche Kinder türkischer Herkunft und dass sich dies auch in den Ergebnissen des Deutscherwerbs niederschlägt.

Speziell zum **Kindergartenbesuch** liegt der Zwischenbericht zu einer Querschnittstudie an 14 österreichischen Volksschulen vor, der erweist, dass der Besuch eines Kindergartens positiven Einfluss auf die Deutschkenntnisse von Kindern der ersten Klassen hat (sehr stark bei den Kindern aus dem ehemaligen Jugoslawien, stark bei den Kindern türkischer Herkunft, nicht nachweisbar bei den nur deutschsprachigen Kindern). Hingegen liefern die erhobenen Daten kein Indiz dafür, dass der Kindergartenbesuch auf die Deutschkompetenz (aller Kinder) auch im vierten Schuljahr noch einen messbaren Einfluss hätte (Olechowski u.a. 2002).

Man kann vermuten, dass auch die **sozial-räumliche Umgebung** eine Rolle spielt. Die Hamburger Untersuchung türkisch-deutscher Schulanfängerinnen und Schulanfänger zeigt, dass die Türkischkenntnisse der Kinder wesentlich gleichmäßiger über die Schulbezirke verteilt sind als ihre Deutschkenntnisse. Man kann dies so deuten, dass ihre »türkische Lebenswelt« homogener ist als ihre »deutsche Lebenswelt« und dass sich dies in ihrem Zweisprachigkeitsprofil niederschlägt.

Dass ein hohes Maß an Marginalisierung eine negative Auswirkung auf den Zweitspracherwerb hat, belegen Berry/Sam (1997). Quist (1998) stellte für dänische Minderheitenschülerinnen und -schüler **sozialschichtbedingte Unterschiede** fest. Die sozial hoch platzierten Schülerinnen und Schüler erwerben schneller und effektiver die dänische Sprache als die niedrig platzierten. Sie untersuchte insbesondere eine Reihe von morphosyntaktischen Variablen und unterschied nach Messungen zu verschiedenen Zeitpunkten fünf Leistungsstufen: Die schnellen Lerner erreichen danach Stufe 5 in weniger als zwei Jahren, während die langsamen bis zu zehn Jahre brauchen können.

2.3 Fazit

Es liegen seitens der Neuro- und Spracherwerbspsychologie hinreichend Belege dafür vor, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als normal und unter entsprechenden Umständen als funktional betrachtet werden kann. Auch wenn die Forschung bislang keine Ergebnisse zur exakten Sprachkapazität des Gehirns erbringen konnte, so kann doch als gesichert gelten, dass der Erwerb zweiter und weiterer Sprachen auf allen Altersstufen erfolgreich und ohne Beeinträchtigung sonstiger kognitiver, emotionaler oder sozialer Fähigkeiten möglich ist.

Wo Wege in die Zweisprachigkeit biografisch als bedrückend erlebt werden oder mit Frustrationen besetzt sind, ist dies nicht aus allgemeinen anthropogenen Gegebenheiten zu erklären, sondern auf spezifische soziogene Bedingungen zurückzuführen. Diese reichen (in ihrer negativen Ausprägung) von (zu) geringem Kontakt mit einer der relevanten Sprachen über ziellose Familienerziehung und Entmutigung durch die Schule bis hin zu den ambivalenten Auswirkungen sprachlicher Prestigeverhältnisse auf Lernmotivation und

Lerngelegenheiten. Der gleiche Befund lässt sich aber auch positiv ausdrücken: Eine zufriedenstellende zweisprachige Entwicklung (»additiver Bilingualismus«) wird gefördert durch emotional positiv besetzte Sprachkontakte, durch eine orientierende Familienerziehung, durch eine unterstützende Schulbildung und durch eine gesellschaftliche Wertschätzung auch der weniger häufig gesprochenen Sprachen.

Die Bedeutsamkeit der Schule ist unbestritten. Sie muss sprachliche Anforderungen stellen, die über den »natürlichen« Spracherwerb hinausgehen, und sie bemisst diese Anforderungen an der normalen Entwicklung einsprachiger Schülerinnen und Schüler. Dies führt bei den zweisprachigen Schülerinnen und Schülern zu besonders häufigen und besonders großen Diskrepanzen zwischen sprachlichen Voraussetzungen und sprachlichen Erfordernissen. Die tatsächliche Entwicklung der Zweisprachigkeit in der Schule hängt ab von einem Zusammenspiel verschiedener Faktoren, wie sozioökonomischer Status, Herkunft, Klassenzusammensetzung und -größe, Lehrerverhalten.

3 | Schulorganisatorische Modelle im Vergleich

Für die institutionalisierte zweisprachige Bildung gibt es eine Vielzahl von Modellen, die nicht leicht zu klassifizieren sind. Eine Einführung in die internationale Terminologie wird daher im ersten Abschnitt dieses Kapitels den weiteren Ausführungen vorangestellt. Dabei ist bewusst zu halten, dass die verwendeten Bezeichnungen lokal und regional unterschiedliche Sachverhalte bezeichnen können und dass alle referierten Untersuchungsergebnisse kontextgebunden sind. Bewertungen auf wissenschaftlicher Basis sind möglich, und sie sind zumindest im US-amerikanischen Kontext auch in Angriff genommen worden. Verallgemeinerungen, erst recht Versuche der Nachahmung oder Übertragung, sollten aber stets nur auf der Grundlage einer genauen Kenntnis der jeweiligen Sprachenverhältnisse und Bildungstraditionen unternommen werden, wenn man nicht unvermutete Entstellungen oder unerwartete Wirkungen riskieren will. Die Modelle zweisprachiger Erziehung in Deutschland werden daher eigens dargestellt und mit der internationalen Terminologie verglichen.

3.1 Ein Begriffsraster zur zweisprachigen Bildung

In der internationalen Forschung werden die vorfindlichen Maßnahmen zur Unterrichtung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler verschiedenen »Modellen« zugeordnet, die ihrerseits zu Typologien zusammengefasst werden können (deutschsprachige Übersichten bei Fthenakis 1985, Kap. 6; Wode 1995, Siebert-Ott 2001 a und b). Die folgende Übersicht orientiert sich im Wesentlichen an Baker/Pryson-Jones (1998).

Einsprachige Modelle sind durch die ausschließliche oder ganz überwiegende Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts gekennzeichnet. Zwei Typen werden unterschieden:

- **Submersion:** Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Englisch werden in die regulären Klassen eingeschult. Man vertraut darauf, dass sie Englisch durch den Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und die englischsprachige Instruktion im Unterricht erlernen. (In der Literatur wird dieses Modell auch mit dem Begriff »[English] immersion« bezeichnet.) Vorüber-

gehende Sprachförderung im Englischen kann hinzutreten.

- **Immersion:** Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Herkunftssprache als Englisch erhalten Unterricht auf Englisch in einer anderen Weise, die ihren sprachlichen Voraussetzungen angepasst ist. Kennzeichnendes Merkmal dieses Modells ist, dass Lehrkräfte eingesetzt werden, die oft selbst zweisprachig sind, in jedem Falle aber für den Unterricht des Englischen als Zweitsprache eigens qualifiziert sind, so dass sie sich auf die sprachlichen Niveaus ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen können. In den USA wird dieses Modell auch »sheltered English« genannt. Die kanadische Variante dieses Modells hat andere sprachsoziologische Voraussetzungen. Es geht dabei um die frühe Unterweisung im Medium der jeweils anderen Nationalsprache (Französisch oder Englisch); die Schülerinnen und Schüler bilden eine sprachlich homogene Gruppe und entstammen überwiegend bildungsnahen Elternhäusern. Unterschieden wird zwischen »early«, »delayed« und »late immersion« und zwischen »partial« und »total immersion«; bei »partial« und »delayed« oder »late immersion« handelt es sich dann um Übergänge zu den zweisprachigen Modellen.

Zweisprachige Modelle sind solche, in denen wesentliche Teile des Curriculums in zwei verschiedenen Sprachen dargeboten werden. Man unterscheidet:

- **Transitorische Modelle:** Homogene Klassen werden für eine gewisse Zeit überwiegend in der Herkunftssprache unterrichtet, sie erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache und gehen dann in reguläre Klassen über. Bei manchen Schulen erstreckt sich der Unterricht in der Herkunftssprache über eine relativ kurze Zeit (etwa zwei Schuljahre), bei anderen wird dieser Unterricht über einen längeren Zeitraum (vier bis sechs Schuljahre) geführt.

- **Language-maintenance-Modelle:** Hier wird die Sprache der Herkunft (»language of origin« bzw. »community language«) bzw. des kulturellen Erbes (»heritage language«) während der gesamten Schulzeit als Medium für einen wesentlichen Teil des Curriculums verwendet und als Fach unterrichtet. Soweit dieser Unterricht nur für Schülerinnen und Schüler einer Sprachgruppe (in der Regel einer Sprachminderheit) angeboten wird, wird er

auch als **one-way bilingual education** bezeichnet.

● **Two-way-immersion-Modelle:** Schülerinnen und Schüler verschiedener Sprachgruppen (in der Regel Einheimische und eine Sprachminderheit) werden gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Die Zweisprachigkeit wird während der gesamten Schulzeit beibehalten. In diesen Modellen verbinden sich Spracherhaltungsfunktionen und »Bildungszweisprachigkeit« miteinander.

Diese Modelle sind als allgemeine Charakterisierungen der möglichen institutionellen Organisationsformen zweisprachiger Erziehung zu betrachten, deren konkrete Ausprägungen von Bildungssystem zu Bildungssystem variieren. Es macht einen Unterschied, ob als Partner der dominanten Sprache die Sprache einer altansässigen Minderheit oder eine Immigrantensprache fungiert. Es macht einen Unterschied, ob in einem Bildungssystem eine langjährige gemeinsame Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler vorgesehen ist oder eine frühzeitige Trennung. Es macht einen Unterschied, ob das jeweilige Bildungssystem eine Tradition des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt kennt oder erst kürzlich damit konfrontiert worden ist. Die Modelle ändern ihre Erscheinungsformen und in gewissem Sinne auch ihre Bedeutung je nach dem Kontext, in dem sie stehen.

Erfahrungen mit der realen Übertragung von Modellen aus einem Bildungssystem in ein anderes zeigen, dass dabei sowohl gleichartige Wirkungen auftreten können wie aber auch unerwartete Nebenwirkungen, ja sogar gegensätzliche Wirkungen (vgl. Baetens-Beardsmore 1988, Laurén 1999, Baker 2001).

3.2 Untersuchungen zur Wirkung der verschiedenen Modelle in den USA

In den USA sind seit den 80er Jahren zahlreiche Untersuchungen durchgeführt worden, die die Wirksamkeit verschiedener Modelle zweisprachiger Bildung und der English-only-Programme vergleichend untersuchen. Diese Untersuchungen haben insbesondere durch die politischen Auseinandersetzungen um die zweisprachige Bildung in der zweiten Hälfte der 90er Jahre in Kalifornien und Arizona (vgl. Thürmann 1999, Heintze 2001) erhöhte Bedeutsamkeit gewonnen. Die Wirksamkeit der einzelnen Modelle wird in diesen Untersuchungen vorwiegend an den sprachlichen und fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler bei der Absolvierung englischsprachiger, auf nationaler Ebene geeichter Tests ge-

messen. Emotionale Effekte, wie sie etwa Teunissen (1986) bei seiner Untersuchung der zweisprachigen und bikulturellen Schulprogramme in den Niederlanden festgestellt hat, bleiben in den amerikanischen Untersuchungen ebenso außer Betracht wie – in der großen Mehrzahl der Fälle – der Eigenwert eines Unterrichts der Herkunftssprache.

Die Untersuchung von Ramírez u.a. (1991) richtet sich auf spanischsprachige Kinder an mehreren Schulen in den USA. Verglichen werden zunächst die Leistungen von Lerngruppen, die ein (ausschließlich) englischsprachiges Förderprogramm (*»Structured English Immersion«*) durchliefen, mit denen von Lerngruppen, die einen Teil des Unterrichts in Spanisch erhielten, und zwar abnehmend von ca. einem Drittel der Unterrichtszeit in der Vorklasse auf ca. ein Fünftel der Unterrichtszeit in der 3. Klasse (*»Early Exit Transitional Bilingual Education«*). Am Ende der 3. Klasse wurden keine Leistungsunterschiede in Mathematik, Englisch-Sprachlehre und Englisch-Leseverstehen festgestellt. Ebenfalls untersucht wurden Lerngruppen, die mehrere Jahre lang einen großen Teil des Unterrichts in Spanisch erhielten, und zwar abnehmend von ca. 90 Prozent der Unterrichtszeit in der Vorklasse auf ca. 40 Prozent in den Klassen 5 und 6 (*»Late Exit Transitional Bilingual Education«*). Ein direkter Vergleich mit den beiden anderen Unterrichtsangeboten ist aus methodischen Gründen nicht vorgenommen worden. Es konnte aber gezeigt werden, dass die Schülerinnen und Schüler an einem von drei untersuchten Standorten, wo das Programm am konsequentesten durchgeführt wurde, nicht nur keine Nachteile beim Englischlernen hatten, sondern zugleich raschere Fortschritte in Mathematik machten. Ein interessantes Begleitphänomen ist, dass bei den Schülerinnen und Schülern der Late-Exit-Lerngruppen die Eltern deutlich intensiver mitarbeiteten als bei den beiden anderen Programmen.

Die ein Jahrzehnt später veröffentlichte Studie von Lindholm-Leary (2001) untersucht 14 Schulen, an denen langfristige bilinguale Programme nach dem (gerade dargestellten) 90:10-Modell angeboten werden; zusätzlich werden auch Daten aus Transitions-Programmen (4 Schulen) und aus mehrjährigen 50:50-Programmen (2 Schulen) sowie punktuell aus einsprachig englischen Förderprogrammen mitgeteilt. Die Probanden (2.954 hispanophone, 1.900 anglophone Schülerinnen und Schüler) konzentrieren sich in der Vorklasse und den beiden ersten Grundschulklassen, die höheren Klassenstufen sind nur durch kleinere Gruppen repräsentiert. Auffällig sind –

durch die ganze Arbeit hindurch – die starken Ungleichmäßigkeiten der Ergebnisse nach sozialem Milieu, nach Klassenstufen, nach Messmethoden und nach Stichprobendefinition, die es schwer machen, allgemeinere Erkenntnisse zu gewinnen. Immerhin kann als bestätigtes Ergebnis festgehalten werden, dass die mündlichen Englischkenntnisse der hispanophonen Schülerinnen und Schüler in den 90:10-Programmen als stetig zunehmend und bei Programm-Abschluss (im 5. oder 6. Schuljahr) als zufriedenstellend eingeschätzt werden. Gleichzeitig wurden die Spanischkenntnisse erhalten und altersgerecht weiterentwickelt. Bei den normbezogenen Englisch-Lesetests liegen die Leistungen der hispanophonen Schülerinnen und Schüler durchgehend unterhalb der allgemeinen kalifornischen Norm, nähern sich ihr aber im Verlauf der Schuljahre an; es findet also ein Aufholprozess statt. Im Spanischen liegen die Werte in den drei ersten Grundschuljahren beim kalifornischen Durchschnitt für hispanophone Schülerinnen und Schüler, die Werte im 4. und 5. Schuljahr bleiben dahinter zurück. In den normbezogenen spanischsprachigen Mathematik-Tests erreichen die hispanophonen Schülerinnen und Schüler in den 90:10-Programmen etwas überdurchschnittliche, in den englischsprachigen Mathematik-Tests etwas unterdurchschnittliche Leistungen. Was die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Leistungen betrifft, so gibt es bei den hispanophonen Schülerinnen und Schülern der 90:10-Programme keine signifikanten Korrelationen zwischen den Einschätzungen der mündlichen Fähigkeiten im Spanischen und im Englischen, wohl aber durchgehend (und mit den Klassenstufen zunehmend) zwischen den Testwerten des Leseverstehens und der mathematischen Fähigkeiten. Die Ergebnisse hinsichtlich der anderen Programme sind zu unvollständig und zu ungleichmäßig, als dass verlässliche Schlussfolgerungen darauf gegründet werden könnten.

An lokale oder regionale Verhältnisse gebundene Untersuchungen solcher Art, wenn auch meist geringeren Umfangs, liegen in den USA in großer Zahl vor. Ihre mangelnde Vergleichbarkeit und ihre z.T. widersprüchlichen Ergebnisse führten zu zweierlei Versuchen, Ergebnisse von größerer Allgemeingültigkeit zu erzielen: kritischen Sichtungen und Zusammenfassungen der vorliegenden Untersuchungen einerseits, rigoroserem Verfolgen einheitlicher Fragestellungen an sehr großen Populationen andererseits.

Den ersten Typus verkörpern die Metaanalysen von Rossell/Baker (1996) und Greene

(1998). Aus einer Gesamtzahl von über 300 Studien haben Rossell/Baker 75 »methodisch akzeptable« Arbeiten ausgewählt und auf ihre Aussagen hin analysiert. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass eine Mehrzahl der gesichteten Untersuchungen eine Überlegenheit der Immersion (von den Autoren »Structured English« genannt) gegenüber Modellen transitorischer zweisprachiger Bildung und gegenüber Submersionsmodellen belege; selbst eine Überlegenheit transitorischer zweisprachiger Bildung gegenüber Submersion wurde nur in einer relativ geringen Zahl von Untersuchungen nachgewiesen. In diese Ergebnisse gehen allerdings, wie die Kritik alsbald klargestellt hat, zahlreiche Fehler bei der Klassifizierung der herangezogenen Untersuchungen ein (Umdeutung von Ergebnissen, fälschliche Zuordnung von Einzelfällen zu Modellen, Vermengung des kanadischen und des US-amerikanischen Immersionsbegriffs, Nichtberücksichtigung von Maintenance-Modellen; vgl. Cummins 2000, S. 209 – 213).

Greene (1998) berücksichtigt diese Kritik und kommt zu elf Untersuchungen, die für einen methodisch einwandfreien Vergleich der Erfolge bilingualer Unterrichtsangebote mit den Erfolgen von nur englischen Unterrichtsangeboten übrig bleiben. Als bilingual gelten dabei alle Unterrichtsangebote, die zumindest etwas Unterricht im Medium der Herkunftssprache für die Dauer von wenigstens einem Jahr beinhalten. Die elf Untersuchungen beziehen sich auf eine Gesamtheit von etwas über 2.700 untersuchten Schülerinnen und Schülern. Zugleich wendet sich Greene gegen das bloße »Stimmen-Zählen« und nimmt eine Verrechnung der Einzelergebnisse zu einem Gesamtergebnis vor. Die bilingual unterrichteten Schülerinnen und Schüler weisen danach im Englisch-Leseverstehen einen Vorsprung von .21, in Mathematik von .12 und in den spanischsprachigen Tests von .74 einer Standardabweichung gegenüber den nur in Englisch unterrichteten Schülerinnen und Schülern auf. Diese Werte liegen noch einmal deutlich höher, wenn man sich nur auf die Ergebnisse der fünf Untersuchungen bezieht, in denen die Schülerinnen und Schüler nach Zufallsprinzip auf die Unterrichtsangebote verteilt worden waren (sonstige äußere Faktoren also keine Rolle spielen konnten).

Die Untersuchung von Thomas/Collier (1997) repräsentiert den Versuch, die Abhängigkeit von lokalen und regionalen Besonderheiten durch eine sehr große Zahl von Probanden und eine eindeutige, bildungspolitisch relevante Fragestellung zu überwinden. Sie richtet sich auf den Schulerfolg zweisprachiger

Schülerinnen und Schüler, gemessen am Abschneiden bei den nationalen englischsprachigen Tests in allen Fächern in Abhängigkeit von der Art der Unterrichtsangebote, die sie durchlaufen haben. Analysiert wurden die Schülerakten von mehr als 42.000 Schülerinnen und Schülern in fünf Schuldistrikten mit bewährten Integrationsprogrammen für zweisprachige Schülerinnen und Schüler. Ermittelt wurde, dass der Erwerb der Englischkenntnisse, die zu einer chancengleichen Teilnahme an englischsprachigen Schultests befähigen, auch unter günstigen Umständen mehrere Jahre in Anspruch nimmt.

Begünstigende Faktoren sind: Unterricht im Medium der Erstsprache, eine an Fachinhalten orientierte professionelle Englischförderung, aktivitätsfördernde Unterrichtsmethoden, eine Atmosphäre der Anerkennung von Sprachen- und Kulturenvielfalt und eine möglichst weit gehende Einbeziehung in den Regelklassenunterricht. Mehrjähriger fachbezogener Unterricht im Medium der Erstsprache ist der stärkste Prädiktor für einen späteren erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn.

Die Auswirkung der verschiedenen Kombinationen dieser Faktoren wird am Beispiel von sechs Arten von Unterrichtsangeboten der Elementarschule (in den USA: Vorklasse bis Klasse 5 oder 6) illustriert; betrachtet werden die Testergebnisse in Englisch-Leseverstehen am Ende der Schullaufbahn (Klasse 11 oder 12) von Schülerinnen und Schülern, die ohne Englischkenntnisse in die Elementarschule eingetreten sind und auf der Sekundarstufe (ab Klasse 7) nur noch auf Englisch unterrichtet wurden:

- Schülerinnen und Schüler, die in der Elementarschule eine bilinguale Two-way-Klasse besucht haben, erreichen als Gruppe durchschnittlich 61 Punkte auf der 100 Punkte umfassenden NCE-Skala, d.h. Ergebnisse, die deutlich oberhalb des nationalen Durchschnitts liegen (der definitionsgemäß 50 Punkte beträgt);
- Schülerinnen und Schüler, die in der Elementarschule eine bilinguale One-way-Klasse besucht haben, erreichen Ergebnisse, die leicht über dem nationalen Durchschnitt liegen (52 NCE).
- Schülerinnen und Schüler, die in der Elementarschule zwei bis drei Jahre Unterricht in der Erstsprache und fachbezogenen Englisch-Förderunterricht erhalten haben, erreichen Ergebnisse, die unterhalb des nationalen Durchschnitts liegen (40 NCE), aber in den letzten Schuljahren einen konstanten Abstand zum nationalen Durchschnitt halten.

● Schülerinnen und Schüler, die in der Elementarschule zwei bis drei Jahre Unterricht in der Erstsprache und herkömmlichen Englisch-Förderunterricht erhalten haben, erreichen nach guten Anfangserfolgen am Ende Ergebnisse, die deutlich unter dem nationalen Durchschnitt liegen (35 NCE), wobei sich der Abstand in den letzten Schuljahren vergrößert.

● Schülerinnen und Schüler, die in der Elementarschule fachbezogenen Englisch-Förderunterricht, aber keinen Unterricht in der Erstsprache erhalten haben, erreichen nach guten Anfangserfolgen am Ende Ergebnisse, die ebenso deutlich unter dem nationalen Durchschnitt liegen (34 NCE), wobei sich ebenfalls der Abstand in den letzten Schuljahren vergrößert.

● Schülerinnen und Schüler, die in der Elementarschule nur herkömmlichen Englisch-Förderunterricht erhalten haben, erreichen nach guten Anfangserfolgen am Ende Ergebnisse, die erheblich unter dem nationalen Durchschnitt liegen (24 NCE), wobei sich der Abstand in den letzten Schuljahren stark vergrößert.

Die Testergebnisse in Englisch-Leseverstehen korrelieren positiv mit den Testergebnissen in den naturwissenschaftlichen Fächern, den sozialwissenschaftlichen Fächern und (in etwas geringerem Grade) mit den Ergebnissen in Mathematik und Sprachlehre.

3.3 Modelle zweisprachiger Bildung in Deutschland

Von den zahlreichen Formen zweisprachiger Bildung außerhalb der USA werden hier nur die Modelle in der Bundesrepublik Deutschland unter Heranziehung von dänischen, österreichischen und niederländischen Erfahrungen dargestellt.

Dem Submersionsmodell entspricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland die umstandslose Integration in Regelklassen, die den häufigsten Fall darstellt. Diese kann durch eine Reihe weiterer Unterrichtsangebote modifiziert sein: Zum Regelunterricht kann Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache hinzukommen; da und dort gibt es Förderung in Deutsch als Zweitsprache, die in den Regelklassenunterricht integriert ist. Eigens zu erwähnen ist das sächsische Integrationsmodell, das drei Etappen vorsieht: einen kurzzeitigen Einführungsunterricht, dann eine schrittweise Integration in den Unterricht der Regelklasse bei weiterlaufendem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und schließlich die integrierte Deutschförderung nach der vollständigen In-

tegration in den Regelunterricht (Sächsisches Staatsministerium 2000).

Zum integrierten Unterricht kann ferner der freiwillige Besuch von Herkunftssprachenunterricht hinzukommen; schließlich gibt es auch einzelne Schulen, an denen ein Fach im Medium einer Herkunftssprache unterrichtet wird.

Es lassen sich also vier Hauptvarianten unterscheiden:

- bloße Teilnahme am Regelunterricht (*»Einsprachigkeit in der Zweitsprache«*),
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem oder integriertem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (*»gestützte Submersion«*),
- Teilnahme am Regelunterricht mit zusätzlichem Unterricht in der Herkunftssprache (*»Submersion mit begleitendem Language-maintenance-Unterricht«*),
- integrierter Unterricht mit Unterricht eines Faches im Medium einer Herkunftssprache (*»Submersion mit einem Element bilingualen Unterrichts«*).

Den Immersions-Modellen im (US-amerikanischen) Sinne von »sheltered English« entsprechen teilweise wenigstens die Einführungsklassen, Einführungskurse, Auffangklassen etc., in denen Deutsch-Anfänger in der deutschen Sprache unterwiesen werden – in der Regel allerdings nur für kurze Zeit und ohne weiterführende Orientierung an den schulischen Lernstrategien und Fachinhalten.

Den transitorischen Modellen entsprechen die (heute praktisch nicht mehr eingerichteten) nationalen Vorbereitungsklassen in Kurz- oder Langform.

Den Language-maintenance-Modellen entsprechen die Minderheitenschulen, die die Herkunftssprache durchgehend als Unterrichtsmedium verwenden und die Nationalsprache des Aufnahmelandes nur als Fach unterrichten. Hierzu gibt es die Variante, dass ein Teil des fachlichen Unterrichts im Medium der Mehrheitssprache erteilt wird. In Deutschland sind solche Schulen erstens als Schulen der autochthonen Minderheiten (Dänen, Sorben), zweitens an einigen wenigen Standorten als Schulen ausländischer Eliten (Diplomaten und Geschäftsleute) und drittens als Privatschulen für griechische Migrantenkinder eingerichtet worden. In den Niederlanden gibt es in der Provinz Friesland Friesisch als Pflichtfach durchgehend an allen Schulen; an einigen Schulen wird ein bilinguales Modell realisiert; weiterhin läuft zurzeit ein trilinguales Experiment mit Friesisch, Niederländisch und Englisch (Ytsma/Beetsma 2001).

Den Two-way-Modellen entsprechen in Deutschland die bilingualen Modellschulen und -klassen, so insbesondere die Staatlichen

Europaschulen in Berlin, die Europa-Schulen in Hessen, die deutsch-italienische Gesamtschule in Wolfsburg, die deutsch-italienische Grundschule in Hagen und der Schulversuch »Bilinguale Grundschulklassen« in Hamburg.

Die in Deutschland verbreiteten schulorganisatorischen Maßnahmen, welche die Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler betreffen, sind nur bedingt als »Modelle« anzusprechen, sie haben häufig nur den Charakter von »Zusatzmaßnahmen«. Darüber hinaus sind im Vergleich zu den USA das andere Verständnis des Herkunftssprachenunterrichts und die andere internationale Stellung des Deutschen im Vergleich zum Englischen zu berücksichtigen. Die international verbreiteten Klassifikationsbegriffe sind darum, wie der vorstehende »Übersetzungs«-Versuch zeigt, nur bedingt auf die deutschen Verhältnisse anzuwenden. Eine klärende Begriffsdiskussion steht aus.

Untersuchungen zur generellen **Wirkung der Modelle in Deutschland** liegen bisher nicht vor. Die praktizierten Beschulungsformen wurden weder als Ganze noch in einzelnen ihrer Komponenten systematisch evaluiert, nicht zu reden von vergleichenden Studien oder weiter reichenden Bedingungsanalysen. Es gibt nur einige punktuelle Untersuchungen einzelner Programme, die im Folgenden dargestellt und – ebenfalls punktuell – um Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern ergänzt werden.

Zu den Integrationserfolgen des regulären Unterrichts liegen keine Untersuchungen vor, es sei denn, man zieht die Bildungsstatistiken heran, welche durchweg geringere Schulerfolge für die Migrantenschülerinnen und -schüler im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus einheimischen Familien belegen.

Eine Untersuchung von Walter (2001) in 15 Grundschulklassen bezieht sich weniger auf Unterrichtserfolge als vielmehr auf Unterrichtsprozesse; sie kommt zu dem Ergebnis, dass in den untersuchten Klassen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien eine stets gleich hohe Aufmerksamkeit zu beobachten ist, wohingegen die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler starke Schwankungen in ihren Aufmerksamkeitsraten zeigen. Auffällig ist auch das Ergebnis für die verschiedenen Aktionsformen im Unterricht: Die Migrantenschülerinnen und -schüler kamen deutlich besser mit offenen Unterrichtssituationen, insbesondere der Gruppenarbeit, zurecht als die deutschen Schülerinnen und Schüler, die stärker von lehrerzentriertem Unterricht abhängig waren; in der Einzelarbeit hingegen zeigten die Migrantenschülerinnen

und -schüler größere Schwierigkeiten und waren häufiger überfordert. Ebenso erwiesen sie sich in Konfliktsituationen als weniger durchsetzungsfähig als die übrigen Schülerinnen und Schüler.

Dass auch zu den Erfolgen einer zusätzlichen Deutschförderung keinerlei Evaluationen vorliegen, ist als ein besonders schwer wiegendes Versäumnis der deutschen Forschung anzusehen. Der Erfahrungsbericht von Kuhs (1993) lässt befürchten, dass hier gravierende Praxisprobleme aufzudecken wären, die für mangelnde Deutschlernerfolge verantwortlich zu machen sind.

Auch zu den Erfolgen des Herkunftssprachenunterrichts und des Unterrichts im Medium einer Herkunftssprache gibt es keine nennenswerten empirischen Untersuchungen in Deutschland. Rothe (2001) berichtet aus vier Schulamtsbezirken in Baden-Württemberg, dass dort die italienischen Schülerinnen und Schüler, die den Herkunftssprachenunterricht besuchen, bessere Schulnoten erreichen als diejenigen, die ihn nicht besuchen. Erfahrungsberichte aus der Praxis (z.B. Unbehaun 1999) zeichnen vor allem ein Bild schwieriger Unterrichtsbedingungen.

Eine österreichische Untersuchung (Grosse 2000) ergab, dass Serbisch, Kroatisch oder Bosnisch sprechende Schülerinnen und Schüler, die herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, auch bessere Ergebnisse in der Zweitsprache Deutsch erzielen; für türkische Schülerinnen und Schüler hat sich ein solcher Zusammenhang jedoch nicht nachweisen lassen.

Mehr Aufmerksamkeit hat der Herkunftssprachenunterricht in den Niederlanden gefunden. Die Untersuchung von de Bot/Driesen/Jungbluth (1989, 1991) zeigt, dass ein isolierter zusätzlicher Herkunftssprachenunterricht zwar Fortschritte in der Herkunftssprache selbst erbringt, positive Auswirkungen auf andere Fächer aber nicht bzw. nicht durchgehend festzustellen sind. Die Evaluation eines materialgestützten Programms, das Herkunftssprachenunterricht und Niederländisch als Zweitsprache im Rahmen der Schulprofilbildung koordiniert (Westerbeek/Wolfgram 1999), konnte dagegen beträchtliche positive Wirkungen auch beim Erwerb des Niederländischen feststellen.

Im Jahre 1998 wurde der Herkunftssprachenunterricht in den Niederlanden dahingehend umgestellt, dass er auf der Primarstufe vorwiegend integriert und in Stützfunktion, auf der Sekundarstufe dagegen ausgelagert und wahlweise erteilt werden sollte (vgl. Extra/Mol/de Ruiter 2001). Bereits 2001 ist eine Reform der Reform angesagt: Der Herkunftss-

sprachenunterricht soll vom Stützunterricht völlig getrennt und nur noch an außerschulischen Einrichtungen erteilt werden (Onderwijsraad 2001). Es werden vornehmlich bildungspolitische Gründe dafür angeführt, aber auch ein Mangel an wissenschaftlichem Konsens.

Die Erfolge der Vorbereitungsklassen in Deutschland sind nie wissenschaftlich evaluiert worden; die Erfahrungsberichte aus der Praxis zeigen aber mit aller Deutlichkeit, dass die Übergänge aus diesen Klassen in den Regelunterricht vielfach problematisch verlaufen sind und negative Folgen für die Schullaufbahn der Betroffenen hatten. Das Modell der durchgehenden Nationalklassen in Bayern ist von Boos-Nünning (1981) einer eingehenden Kritik unterzogen worden, die vor allem die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen problematisiert und auf die negativen Konsequenzen der langjährigen Separation abhebt.

In einen größeren Kontext gestellt, bedarf allerdings auch diese Kritik weiterer Diskussion. In Schweden entsprachen dem Modell der nationalen Vorbereitungsklassen die hemspråksklasser, die zwar auch politisch umstritten waren, aber in der Regel unproblematische Übergänge in den Regelunterricht (nach Klasse 6) ermöglichten (vgl. Reich 1995). Der höchst unterschiedliche Erfolg der schwedischen hemspråksklasser auf der einen und der nationalen Vorbereitungsklassen in Deutschland auf der anderen Seite ist nicht ganz leicht zu erklären. Skutnabb-Kangas (1984) hat die unterschiedlichen migrationspolitischen Kontexte dafür verantwortlich gemacht: Die unterschiedliche Integrationspolitik beider Staaten habe dazu geführt, dass in Deutschland die Qualität des Unterrichts in den Vorbereitungsklassen sehr viel weniger kontrolliert und für seine didaktische Entwicklung sehr viel weniger Mittel bereitgestellt wurden.

Auch die Wirksamkeit von Minderheitenschulen ist ein wenig erforschtes Feld. Nur zu den griechischen Minderheitenschulen in Deutschland gibt es eine Reihe apologetischer Veröffentlichungen, unter denen namentlich die umfangreiche Arbeit von Kanavakis (1989, 1989 ff.) hervorzuheben ist (vgl. die zusammenfassende Rezension von Hopf 1992).

Ein früher Versuch bilingualen Unterrichts in Deutschland ist das »Krefelder Modell« mit den Sprachpaaren Deutsch-Griechisch und Deutsch-Türkisch, zu dem es eine Ergebnis-Evaluation gegeben hat (Dickopp 1982). Das Modell ist gekennzeichnet durch die Bildung von Klassen aus monolingual deutschen Schülerinnen und Schülern und einer bilingualen Sprechergruppe; die Klassen erhalten teils ge-

meinsamen Unterricht in deutscher Sprache, teils getrennten Unterricht, in dem die jeweilige Herkunftssprache der bilingualen Schülerinnen und Schüler als Fach gelehrt und als Medium des fachlichen Lernens genutzt wird. Die Evaluation verwendet mehrere standardisierte Tests, die für einsprachig deutsche Kinder entwickelt worden sind, und kommt zu folgendem Ergebnis: Die Migrantenschülerinnen und -schüler hatten nur geringe Nachteile gegenüber den monolingualen Schülerinnen und Schülern bei der nonverbalen Intelligenz, sie waren durchweg besser als die monolingualen Schülerinnen und Schüler in Mathematik sowie z.T. im Sachunterricht, schnitten aber durchweg schlechter ab in den deutschen Wortschatztests. Bemerkenswert ist, dass die Zeugnisnoten die gemessenen Unterschiede nicht widerspiegeln; in allen Fächern außer Sport hatten die einsprachig deutschen Kinder bessere Noten als die Migrantenkinder.

Ein Programm bilingualen Unterrichts kennzeichnet auch das »Nürnberger Modell«, das mit verschiedenen Sprachenpaaren arbeitet und neben Team-teaching einer deutschen und einer ausländischen Lehrkraft für die bilingualen Kinder einen mehrstündigen Unterricht der Herkunftssprache als Fach und in der Herkunftssprache als Medium vorsieht. Untersucht wurden die Lernfortschritte einer deutsch-spanischen Klasse im dritten Schuljahr anhand der Analyse von frei geschriebenen Schülertexten (Kupfer-Schreiner 1994). Außer einer Fülle einzelner sprachdidaktischer Einsichten, die hier nicht referiert werden, erbrachte die Untersuchung starke Lernfortschritte im Spanischen hinsichtlich Rechtschreibung und Satzbau, dagegen Stagnation, ja Rückschritt beim spanischen Wortschatz. Lernfortschritte im Deutschen sind bei Rechtschreibung und Satzbau in geringerem Maße, beim Wortschatz in sehr starkem Maße zu verzeichnen. Da keine Kontrollgruppen untersucht wurden, muss offen bleiben, was diese Ergebnisse zur Modellevaluation beitragen.

Die Berliner Modellschulen werden nicht evaluiert. Es liegt nur eine kritische Einordnung des Modellversuchs vor, die überwiegend auf theoretischen Überlegungen fußt und davon ausgehend die fremdsprachendidaktischen Konsequenzen diskutiert (Zydati 2000). In Wolfsburg ist eine begleitende Evaluation durchgeführt worden, deren Ergebnisse jedoch noch nicht veröffentlicht sind.

Die Hamburger Schulversuchsklassen werden ebenfalls wissenschaftlich begleitet. Erste Ergebnisse sind in den vorliegenden Bericht eingearbeitet.

In Kopenhagen wurde – nach negativen Er-

fahrungen mit einer direkten Integration aller Schulanfänger in die Regelklasse – in zwei Schulbezirken ein Modellversuch mit der Bildung von sprachgleichen Gruppen durchgeführt, die jeweils ein Drittel bis die Hälfte einer Regelklasse ausmachen; die übrigen Schülerinnen und Schüler waren einsprachig dänisch und/oder bilingual mit anderen Herkunftssprachen. In den sprachgleichen Gruppen sind die Herkunftssprachen Albanisch, Arabisch, Türkisch und Urdu vertreten. Dieser Modellversuch ist wissenschaftlich begleitet worden (Gimbel/Holmen/Jørgensen 2000). Untersucht wurden Lehrereinstellungen, Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit und die sprachliche Entwicklung aller teilnehmenden Kinder in der Zweitsprache Dänisch, bei den arabischsprachigen Kindern zusätzlich die Entwicklung des Hörverstehens in beiden Sprachen.

Auf die Einstellungen der Lehrkräfte und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus hatte der Modellversuch positive Auswirkungen. In der Vorschulklasse liegen die Verstehensfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Arabischen noch weit über den Verstehensfähigkeiten in Dänisch, in der zweiten Grundschulklasse dagegen liegen diese beiden Teilfähigkeiten nahe beieinander. Der Abstand zu den Verstehensleistungen der einsprachig dänischen Kinder ist auf beiden Altersstufen beträchtlich, aber doch im zweiten Grundschuljahr bedeutend geringer als im Vorschuljahr. Gleichzeitig stagniert die Verstehensfähigkeit im Arabischen.

Eigens zu betrachten sind die Verhältnisse im Elementarbereich. Auch hier ist die Submersion in deutschsprachigen Kindertagesstätten der Normalfall. Daneben zeichnet sich die zunehmende Tendenz ab, gestützte Submersion, d.h. eine zusätzliche Sprachförderung im Deutschen anzubieten.

Es finden sich aber auch Beispiele zweisprachiger Erziehung im Elementarbereich. Nicht wenige Kindertagesstätten haben zweisprachige Erzieherinnen eingestellt oder setzen externe bilinguale Fachkräfte (mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus) ein, um eine Präsenz anderer Sprachen als Deutsch zu gewährleisten und dadurch Zweisprachigkeit auch am Erwachsenen-Vorbild erfahrbar zu machen. Allerdings fehlt es nicht selten an Konzepten zur konsequenten Nutzung dieser Ressourcen.

Einzelne Kindertagesstätten folgen bewusst einem Modell bilingualer Erziehung, etwa in der Form, dass bei der Aufnahme der Kinder deren Sprachen berücksichtigt werden, das Personal dementsprechend zusammengesetzt wird, Regeln für die Verwendung der Sprachen

existieren, die Ausstattung der Räume das kulturelle Profil der Einrichtung widerspiegelt etc. (Pfaff 1994).

Darüber hinaus gibt es Ansätze zur familialen Sprachförderung, bei denen die Eltern fachlich beraten und unterstützt werden.

Eine umfassende Bestandsaufnahme liegt nicht vor, einen gewissen Einblick bieten ein Tagungsbericht des Deutschen Jugendinstituts (2001) und Militzer/Demandewitz/Fuchs (1999, 2001). Vergleichende Evaluationen fehlen.

In den Niederlanden werden seit langem Programme zur Förderung des Niederländischen als Zweitsprache realisiert, welche Elementarbereich und Primarbereich miteinander verbinden. Hierüber wird in Kapitel 5 näher berichtet.

In Dänemark gibt es seit 1994 ein Gesetz, welches die Vermittlung des Dänischen als Zweitsprache in den Einrichtungen des Elementarbereichs verpflichtend macht. Dies wird in einer Vielzahl von unterschiedlichen Modellen verwirklicht, zu denen einzelne Evaluationen vorliegen (vgl. Gimbel u.a. 2000).

3.4 Fazit

Aus den amerikanischen Untersuchungen zur Wirksamkeit schulorganisatorischer Modelle zweisprachiger Bildung lassen sich zunächst die folgenden zur Vorsicht mahnenden Folgerungen ableiten:

- Generalisierende Aussagen gelten nur im Sinne von Durchschnittswerten bei sehr großen Populationen oder unter sehr strikten Vergleichbarkeitsbedingungen.
- Aussagen über die Wirksamkeit schulorganisatorischer Modelle zweisprachiger Erziehung sind auf zeitliche Reichweite hin zu prüfen: Es ist sehr wohl möglich, dass kurzfristig erfolgreiche Maßnahmen keine nachhaltige Wirkung haben oder dass anfangs weniger erfolgreiche Maßnahmen auf Dauer positive Wirkungen zeigen.
- Die Verteilung der als Unterrichtsmedium verwendeten Sprachen ist nur ein Faktor neben anderen, die den Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler bestimmen.

Unter Berücksichtigung dieser Kautelen erscheinen die folgenden Thesen hinreichend gut begründet:

1. Eine Kombination von Zweitsprachförderung und Unterricht im Medium der Herkunftssprache führt bei im Übrigen gleichen Bedingungen zu deutlich besseren Ergebnissen gegenüber einsprachigen Submersionsprogrammen. In schwächerem Maße gilt dies auch gegenüber Programmen, die Regelklassenun-

terrichtet mit zielgruppengerechtem Unterricht des Englischen als Zweitsprache kombinieren.

2. Ein allgemein gültiges Idealmuster der Sprachenverteilung für zweisprachige Schülerinnen und Schüler lässt sich nicht angeben. Man weiß nur, dass »Two-way«-Programme, an denen Schülerinnen und Schüler, die die Mehrheitssprache als Erstsprache erworben haben, und Schülerinnen und Schüler, die eine Minderheitssprache als Erstsprache erworben haben, teilnehmen, allen anderen Modellen überlegen sind.

3. Sprachfördernde Maßnahmen, die den Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler sichern sollen, müssen langfristig angelegt sein. Die Vorstellung, durch kurzfristige Liftkurse könne der Anschluss an die schulischen Sprachanforderungen ein für allemal hergestellt werden, ist eine Illusion.

4. Eine didaktisch planvolle Verwendung von (Erst- und Zweit-) Sprache zum Zwecke des Lernens curricularer Inhalte, d.h. die bewusste Entwicklung von Sprache als Medium zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten, ist Erfolg versprechender als bloße Sprachkurse.

Die Frage, ob oder inwieweit sich die in den USA gewonnenen Erkenntnisse auf die Bundesrepublik Deutschland übertragen lassen, kann derzeit nur spekulativ beantwortet werden. Verweisen lässt sich auf die relative Ähnlichkeit der demografischen und soziokulturellen Charakteristika der lateinamerikanischen und ostasiatischen Einwanderung in die USA mit den süd- und osteuropäischen Einwanderungen in die Bundesrepublik und die weit gehende Ähnlichkeit der dadurch ausgelösten pädagogischen Problemwahrnehmungen. Eine Orientierung am amerikanischen Forschungsstand erscheint damit »unter Vorbehalt« als verantwortbar. Ergebnisse deutscher Forschungen stehen zumindest nicht im Widerspruch dazu, können allerdings auch nicht mehr als punktuelle Gültigkeit für sich beanspruchen.

Erforderlich wären breit angelegte Untersuchungen zum Zusammenhang von Schulerfolg und Schullaufbahn, die auf die schulorganisatorischen Bedingungen in Deutschland zugeschnitten sind, also Ausmaß (und Qualität) der Förderung des Deutschen als Zweitsprache und des Herkunftssprachenunterrichts, ggf. zusätzlich frühen Englischunterricht sowie Rückstufungsentscheidungen erfassen. Diese Untersuchungen wären durch tief angelegte Studien zur Schulqualität (gemessen am Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler) zu ergänzen.

4 | Schulische Leistungen zweisprachiger Schülerinnen und Schüler im Vergleich

In allen Einwanderungsländern ist der Schulerfolg von Einwandererkindern ein Problem, das in der Regel auch mit ihrer sprachlichen Situation in Zusammenhang gebracht wird. In welchem Verhältnis dabei sprachliche und nicht-sprachliche Ursachen schulischen Misserfolgs, wie z.B. Diskriminierungen, Konflikte in der Schüler-Lehrer-Interaktion (Gillborn/Gipps 1996) oder institutionelle Mechanismen der Schülerselektion (Gomolla/Radtke 2000), zueinander stehen, ist ungeklärt. In einer ganzen Reihe von Studien werden aber Fortschritte erreicht hinsichtlich der Beschreibung von Zusammenhängen zwischen der sprachlichen Situation und schulischen Leistungen.

4.1 Regionale Untersuchungen

Rüesch (1998) geht der Frage kultureller und sozioökonomischer Chancengleichheit anhand der Deutsch-Leseleistungen von Schülerinnen und Schülern des 3. Schuljahres in Schweizer Primarschulen nach. Dieser Untersuchung zufolge bleibt die Leseleistung der Immigrantenkinder generell hinter derjenigen der einheimischen Kinder zurück, auch wenn der sozioökonomische Status kontrolliert wird. Dieser Rückstand fällt aber von Klasse zu Klasse unterschiedlich groß aus, wobei die sozioökonomische Zusammensetzung der Klasse und die Klassengröße den stärksten Einfluss ausüben. Es zeigt sich, dass mit steigendem Anteil von Kindern aus oberen sozialen Schichten in einer Klasse die Schülerinnen und Schüler insgesamt bessere Leistungen erzielen, und zwar unabhängig von ihrer jeweiligen sozialen Herkunft, und dass in sozioökonomisch heterogen zusammengesetzten Klassen tendenziell Kinder aus unteren sozialen Schichten relativ bessere, Kinder aus oberen sozialen Schichten relativ schwächere Leistungen erzielen.

Der Anteil verschiedensprachiger Schülerinnen und Schüler in einer Klasse steht dagegen nicht in Beziehung zum Leistungsniveau. Unerwartet ist der Befund zur Klassengröße: Immigrantenschülerinnen und -schüler erzielen in kleinen Schulklassen besonders schwache, weit hinter den einheimischen Mitschülerinnen und Mitschülern zurückliegende Leistungen, während sie in großen Klassen relativ besser abschneiden. Dagegen erweisen sich die

Leistungen der einheimischen Schülerinnen und Schüler als praktisch unabhängig von der Klassengröße.

Die MARKUS-Studie ist eine Totalerhebung der Mathematikleistungen (und ihrer Bedingungen) bei Schülerinnen und Schülern des 8. Schuljahres in Rheinland-Pfalz. Ähnlich wie TIMSS/III (siehe Abschnitt 4.2) definiert sie eine Teilstichprobe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die zu Hause primär eine andere Sprache als Deutsch sprechen (Helmke/Reich 2001). Auch sie belegt zunächst einmal eine generelle Minderleistung der nicht-deutschen Schülerinnen und Schüler, liefert aber darüber hinaus eine Reihe spezieller Daten zur differenzierten Analyse dieses Ergebnisses. Danach wirkt sich der Sprachhintergrund vor allem auf die Verteilung über die verschiedenen Schulformen aus, spielt aber dann innerhalb der einmal eingeschlagenen Schullaufbahn nur noch eine vergleichsweise geringe Rolle. Die Verteilung der Mathematikleistungen variiert sehr stark zwischen den Sprechergruppen, wobei die Schülerinnen und Schüler mit Albanisch und Italienisch als Primärsprache am schlechtesten abschneiden, gefolgt von den Schülerinnen und Schülern mit Türkisch, Portugiesisch und Griechisch; mittlere Durchschnittswerte erzielen die Schülerinnen und Schüler mit Russisch als Primärsprache, relativ gute Werte die Schülerinnen und Schüler mit Spanisch und Polnisch. Die Dauer des Aufenthalts in Deutschland spielt insgesamt keine große Rolle; doch ist auffällig, dass sich die Gruppe derjenigen, die sich seit vier bis sieben Jahren in Deutschland aufhalten, durch etwas bessere Leistungen heraushebt.

Die in Hamburg seit 1995 durchgeführten repräsentativen Untersuchungen zur Lernaufgangslage im Sekundarbereich (Lehmann u.a. 1997, 1999, 2002) erheben Daten zu den Schulleistungen in Mathematik, Deutsch und Englisch; die erhobenen Deutschleistungen umfassen »Sprachverständnis« (Urteile über Synonymie und Grammatikalität), Leseverständnis, Rechtschreiben und freies Schreiben. Daneben wurde in den Klassen 5 und 9 der nonverbale Teil des »Culture Fair Intelligence Test« eingesetzt, in den Klassen 7 und 9 ein Test zur Problemlösefähigkeit. Die Gruppe der »Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund« wird eigens definiert, zunächst nur nach der Nationalität, bei den Untersuchungen

in Klasse 9 dann aber in differenzierterer Weise nach der Nationalität, nach der von den Schülerinnen und Schülern genannten Muttersprache und nach der von den Eltern genannten Familiensprache. Schon die Angaben zur bloßen Gruppengröße zeigen, wie bedeutsam solche Differenzierungen sind: Im Jahre 2000 befinden sich in Klasse 9 der Hamburger Schulen 20,2 Prozent »ausländische« Schülerinnen und Schüler, 28,4 Prozent Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und 33,6 Prozent Schülerinnen und Schüler, in deren Familien andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden.

Beim Vergleich der Fachleistungen wird unterschieden nach »Deutschen ohne Migrationshintergrund«, »Deutschen mit Migrationshintergrund« und »Ausländern«. Die Leistungen der »Ausländer« sind durchgehend geringer als die der »Deutschen ohne Migrationshintergrund«; die »Deutschen mit Migrationshintergrund« nehmen eine Mittelstellung ein. Die Unterschiede sind am deutlichsten ausgeprägt in den Tests »Sprachverständnis Deutsch« und »Leseverständnis Deutsch«, weniger stark in Mathematik, am geringsten in Englisch. Bei Kontrolle einer Reihe relevanter Variablen zeigt sich, dass die Englischleistungen der ausländischen Schülerinnen und Schüler sogar leicht über den Erwartungen liegen – ein Befund, den man als positive Auswirkung von Zweisprachigkeitserfahrungen deuten kann.

Im Vergleich über die Schuljahre hinweg zeigt sich, dass sich die Unterschiede zwischen Deutschen und Ausländern im Verlauf der Klassen 5 und 6 etwas verringert haben, danach aber im Durchschnitt gleich groß geblieben sind. Auch hierbei gibt es Unterschiede nach den Fächern; auffällig ist, dass der Unterschied im Deutsch-Sprachverständnis von Klasse 7 zu Klasse 9 deutlich größer wird, während er in den übrigen Fachleistungen ziemlich gleich bleibt.

Die einzelnen Nationalitäten unterscheiden sich deutlich voneinander in ihren Ergebnissen. Die stärksten Rückstände weisen die türkischen und afghanischen Schülerinnen und Schüler auf, die geringsten die polnischen und russischen Schülerinnen und Schüler. Dieses Bild ändert sich jedoch, wenn man Schulform, Bildungsstatus der Eltern und bildungsrelevanten Besitz kontrolliert; es sind dann neben den afghanischen Schülerinnen und Schülern die Schülerinnen und Schüler aus dem Iran, die am weitesten hinter den »erwartbaren« Leistungen zurückbleiben, während die polnischen Schülerinnen und Schüler und die Schülerinnen und Schüler aus

Ländern der EU »über Erwarten« gute Leistungen erbringen.

Die Autoren gehen auch der Frage nach, ob die ausländischen Schülerinnen und Schüler bei der Schulformzuweisung benachteiligt werden. Um diese Frage zu beantworten, stellen sie einen Vergleich zwischen dem aufgrund der kognitiven Voraussetzungen und der Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler voraussagbaren Status und deren tatsächlichem Status an. Die gefundenen Unterschiede sind in der Tat gering. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die Hamburger Schulen in diesem Sinne nicht »ungerecht« verfahren; sie betonen aber gleichzeitig, dass die festgestellten Leistungsrückstände einen Grund zu Besorgnis und weiter gehender Intervention darstellen.

4.2 International vergleichende Untersuchungen

Bei der dritten internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie TIMSS/III wurde der Migrationshintergrund in der Weise berücksichtigt, dass nach dem familiären Sprachgebrauch gefragt und eine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen (»Jugendliche deutschsprachiger Familien«, »Jugendliche partiell deutschsprachiger Familien«, »Jugendliche nicht deutschsprachiger Familien«) vorgenommen wurde (Schnabel/Schwippert 2000). Damit wird die bloße Orientierung an der Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler durch eine sachgerechtere, wenn auch noch sehr grobschlächtige Kategorisierung überwunden. Im Ergebnis werden deutliche Minderleistungen der nicht-deutschen Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe II belegt, während die partiell deutschen Jugendlichen den deutschen Jugendlichen relativ ähnlich sind. Die Bedeutsamkeit des Sprachhintergrundes bleibt als eigenständiger Faktor auch dann erhalten, wenn andere Faktoren (Schulform, Bildung der Eltern, bildungsrelevanter Besitz) kontrolliert werden, allerdings mit relativ geringer Erklärungskraft. Bei der Einschätzung des Ergebnisses ist zu berücksichtigen, dass die Teilstichprobe der nicht-deutschen Jugendlichen bei dieser Studie als stark verzerrt anzusehen ist, da nur diejenigen untersucht wurden, die mit rund 19 Jahren noch im deutschen Bildungswesen anzutreffen sind.

Die internationale PISA-Studie (Baumert u.a. 2001, OECD 2001) erhebt Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler im Leseverstehen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften in 32 Ländern. Als »Jugend-

liche mit Migrationshintergrund« gelten diejenigen, die zwar selbst im Erhebungsland geboren wurden, deren Eltern aber in einem anderen Land geboren wurden, und diejenigen, die ebenso wie ihre Eltern nicht im Erhebungsland geboren wurden. Als »Jugendliche mit minoritätssprachlichem Hintergrund« gelten diejenigen, die mit ihren Eltern und Geschwistern überwiegend in einer anderen Sprache als der Testsprache kommunizieren.

In den meisten Einwanderungsländern liegen die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weit unter denen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, wobei die Jugendlichen, die selbst in einem anderen Land als dem Erhebungsland geboren wurden, in der Regel noch einmal schlechter abschneiden als die im Erhebungsland Geborenen. Generell besteht ein enger Zusammenhang zwischen den Leseleistungen und den Leistungen in der Mathematik und den Naturwissenschaften; das bedeutet, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch in diesen beiden Teilen der Erhebung deutlich hinter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zurückliegen.

Ausnahmen von diesem allgemeinen Befund stellen Australien und Kanada dar. Die Leseleistungen der in diesen beiden Ländern geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gleichen denen der einheimischen Jugendlichen, welche über dem OECD-Durchschnitt liegen, und die Leseleistungen der im Ausland geborenen Jugendlichen bleiben nur geringfügig dahinter zurück. Auffällig große Abstände zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund finden sich dagegen in Luxemburg, der Schweiz, Deutschland und Belgien, aber auch in den skandinavischen Ländern, den Niederlanden, Frankreich und Österreich. Dabei ist noch einmal zu unterscheiden zwischen den Ländern, in denen die Leseleistungen der im Inland geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich näher am nationalen Durchschnitt liegen als die Leseleistungen der im Ausland geborenen (Schweiz, Frankreich, Schweden), und denen, in denen beide Teilgruppen ähnlich ungünstige Werte aufweisen (Luxemburg, Deutschland, Belgien, Österreich, Dänemark, Norwegen und die Niederlande).

Sieht man auf die in den Familien hauptsächlich gesprochene Sprache, so verschärft sich erwartungsgemäß dieses Bild, die Relationen bleiben aber annähernd gleich. Die Jugendlichen mit minoritätssprachlichem Hintergrund erzielen beim Leseverstehen Minderleistungen relativ geringen Umfangs in Australien und Kanada, Minderleistungen

sehr bedeutenden Umfangs dagegen in der Schweiz, Deutschland, Belgien und Dänemark. Deutschland erreicht hier im Vergleich die schlechtesten Werte überhaupt. In Finnland, das im nationalen Durchschnitt die höchsten Werte überhaupt erreicht hat, bleiben die Jugendlichen mit minoritätssprachlichem Hintergrund (die allerdings nur einen sehr geringen Anteil ausmachen) zwar nicht so weit wie in Deutschland, aber doch mit vergleichsweise weitem Abstand unter diesem Durchschnitt.

In der nationalen Darstellung der deutschen Ergebnisse wird eine etwas andere Definition der »Jugendlichen mit Migrationshintergrund« verwendet. Unterschieden werden einheimische Jugendliche (beide Eltern in Deutschland geboren), Jugendliche mit einem in Deutschland geborenen Elternteil und Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. Die deutsche Stichprobe umfasst etwas mehr als 1.000 Jugendliche, die zu den beiden letztgenannten Kategorien gehören.

Nachgewiesen werden die geringeren Bildungschancen (Beteiligung an den Schulformen der Sekundarstufe) der Jugendlichen, deren beide Eltern im Ausland geboren sind, gegenüber den einheimischen Jugendlichen. Dieser Abstand verringert sich, wenn die Sozialschicht der Familien kontrolliert wird, kommt aber nicht einfach zum Verschwinden. Passend zu den oben referierten Hamburger Befunden wird weiter festgestellt, dass bei gleicher Sozialschicht und gleichen Leseleistungen keine Bildungsbenachteiligung mehr festzustellen ist; es sind, mit anderen Worten, die schulisch zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten, welche den entscheidenden Unterschied ausmachen.

Die mittleren Leistungen im Leseverstehen liegen in Deutschland für die Gruppe der einheimischen Jugendlichen bei 495 Punkten (OECD-Gesamtdurchschnitt: 500 Punkte), für die Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil bei 492 Punkten und für Jugendliche, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, bei 421 Punkten. Dabei streuen jedoch die zu Grunde liegenden Werte sehr stark u.a. nach Herkunft, Zuwanderungsalter und Verbleibssicherheit. So erzielten Jugendliche türkischer Herkunft (Geburtsland des Vaters) beim Leseverstehen lediglich 389 Punkte, Jugendliche jugoslawischer Herkunft 407 Punkte, Jugendliche polnischer oder (sowjet-) russischer Herkunft 432 Punkte, Jugendliche griechischer oder italienischer Herkunft 464 Punkte. Bemerkenswert: Die mittleren Leseleistungen von Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund liegen über dem

Durchschnitt (507 Punkte), wenn der Vater in Deutschland geboren ist. Mit zunehmendem Zuwanderungsalter nehmen die Leseleistungen kontinuierlich ab. Jugendliche aus Familien, in denen Deutsch die normale Umgangssprache ist, erzielen deutlich höhere Werte als Jugendliche, bei denen das nicht der Fall ist.

4.3 Fazit

Bezüglich der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Zweisprachigkeit und Schulleistungen sind in den vergangenen Jahren beträchtliche Fortschritte erzielt worden. In der deutschen Forschung ist der allzu grobe Ansatz, Zusammenhänge nur zwischen der Nationalität der Schülerinnen und Schüler einerseits, ihrer Bildungsbeteiligung und ihren Schulabschlüssen andererseits herzustellen, zu Gunsten einer differenzierenderen Sichtweise überwunden worden. Bei der Definition der Zielgruppe nach Kategorien der Migrationsbiografie zeichnen sich bereits neue Standards ab. Ein Anfang ist gemacht mit der Verwendung sprachbezogener Kategorien an Stelle nationalitätsbezogener Kategorien, allerdings noch im Sinne einer recht einfachen Zwei- oder Dreiteilung der Populationen. (Entsprechende Umstellungen der amtlichen Statistiken bleiben ein Desiderat.)

In allen Einwanderungsländern bleiben die Schulleistungen von Migrantenschülerinnen und -schülern hinter den Leistungen der einheimischen Schülerinnen und Schüler zurück. Dieser Abstand kann nicht allein mit der im Durchschnitt ungünstigeren sozialen Lage der Migrantenschülerinnen und -schüler erklärt werden. Die Sozialschichtzugehörigkeit spielt eine wesentliche Rolle, es kann aber als gesichert gelten, dass zusätzlich eine mit dem Mi-

grationshintergrund als solchem zusammenhängende Komponente wirksam ist. Die festgestellten Unterschiede zwischen den Bildungssystemen lassen erkennen, dass es sich dabei nicht um unabänderliche Gegebenheiten, sondern um bildungspolitisch und pädagogisch beeinflussbare Faktoren handelt. Wo das Bildungssystem generell die sozialen Unterschiede in hohem Maße perpetuiert, ist auch die migrationsbezogene Komponente bei der Erzeugung von Bildungsungleichheit stark wirksam.

Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass innerhalb der migrationsbezogenen Komponente sprachliche oder auf Sprache bezogene Sachverhalte und Prozesse von zentraler Bedeutung sind. Sprachliche Leistungen stehen in engem Zusammenhang mit den Leistungen in anderen Fächern. Für geringere Bildungsbeteiligung und fachliche Rückstände von Migrantenschülerinnen und -schülern können weitgehend Defizite in der Sprache, die als Medium des Unterrichts verwendet wird, verantwortlich gemacht werden. (Entwicklungsstand und Ausbildungsgrad der Erstsprachen werden in den Vergleichsstudien bislang völlig außer Betracht gelassen.) Ob bzw. in welchem Maße weitere unterrichtliche, kulturelle oder politisch-rechtliche Faktoren wirksam sind, wird durch die Vergleichsstudien nicht geklärt.

Es besteht jedenfalls eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass durch nachhaltige sprachliche Förderung das durchschnittliche Leistungsniveau und damit (da zusätzliche Diskriminierungen bei gleichem Leistungsniveau nicht nachgewiesen sind) die Bildungsbeteiligung und der Schulerfolg von Migrantenschülerinnen und -schülern insgesamt verbessert werden können.

5 | Zum Erwerb sprachlicher Kompetenzen in mehr als einer Sprache

Die sprachlichen Kompetenzen von Zweisprachigen bestehen zunächst im Verfügenkönnen über sprachstrukturelle Mittel – Wortschatz, Wortformen, Fügungsmöglichkeiten, Artikulationen – in beiden Sprachen. (Es ist nachdrücklich zu betonen, dass die meisten bilingualen Sprecher über »mehr« Sprachmittel verfügen als monolinguale, auch wenn sie in einer oder in beiden Sprachen hinter dem »Sprachbesitz« der Monolingualen zurückbleiben sollten.) Zur Zweisprachigkeit gehört weiter die Fähigkeit, über den Einsatz der einen oder der anderen oder beider Sprachen in einer gegebenen Kommunikationssituation zu entscheiden. Drittens sind die sprachkognitiven Fähigkeiten zu nennen, die sich mit dem Verfügenkönnen über zwei Sprachen entwickeln. Diese drei Kompetenzen verbinden sich insbesondere in dem komplexen, eigens zu betrachtenden Prozess des bilingualen Schriftspracherwerbs (»bilitracy«) miteinander.

5.1 Zu den sprachstrukturellen Kompetenzen

Die Untersuchungen zum Erwerb der sprachstrukturellen Kompetenzen zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland beziehen sich zum überwiegenden Teil nur auf die Zweitsprache Deutsch. Die wenigen Studien, welche beide Sprachen berücksichtigen, richten sich vorwiegend auf Kinder oder Jugendliche mit Türkisch oder Serbokroatisch als Herkunftssprache. Sie beziehen sich durchweg auf lokal oder regional begrenzte Stichproben, ihre Ergebnisse dürfen nicht ohne weiteres verallgemeinert werden.

Ähnliches gilt für Dänemark und die Niederlande. Auch dort beziehen sich die meisten Untersuchungen zur Sprachentwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder auf die Zweitsprache, aber es gibt zunehmend auch Studien, die in erster Linie die Erstsprache betrachten (z. B. Saïdi 2001) oder nachdrücklich einbeziehen (z. B. Klatter-Folmer 1996; Holmen/Jørgensen 1997, 2000, 2001; Möller u.a. 1998).

Die einflussreichste Theorie in diesem Bereich war und ist die mit dem Namen von Cummins verbundene Interdependenzhypothese, welche besagt, dass sich die beiden Sprachen beim zweisprachigen Individuum in gegenseitiger Abhängigkeit voneinander ent-

wickeln. Diese Hypothese ist jedoch, da stets zahlreiche soziogene Bedingungen einwirken, einem direkten empirischen Zugriff nicht zugänglich. Empirisch gefragt wird in der Regel nach dem Verhältnis der **Kompetenzen in beiden Sprachen** (Sprachenbalance). Das Spektrum der Methoden, mit denen Antworten auf diese Frage gesucht werden, reicht von einfachen Fehlerzählungen über informelle Wortschatzerhebungen und Analysen von Sprech- und Schreibproben unter grammatischen, lexikalischen oder pragmatischen Gesichtspunkten bis zu formellen Tests.

Preibusch/Kröner (1987) untersuchen rd. 700 türkische Schülerinnen und Schüler des fünften Schuljahres in Berlin mit Hörverstehenstests und Tests zur Schriftproduktion (cloze-Tests) in beiden Sprachen. Sie finden eine hoch signifikante Korrelation der Ergebnisse in den einander entsprechenden Tests für das Türkische und das Deutsche und sprechen von einer »gleichsinnigen Wirkung« der jeweiligen Lernbedingungen auf beide Sprachen.

Baur/Meder (1992) untersuchen rd. 400 türkische und rd. 440 jugoslawische Sekundarschülerinnen und -schüler in Nordrhein-Westfalen mit dem C-Test, einem schriftlichen Erhebungsverfahren, das einen pauschalen Wert für die Sprachbeherrschung liefert. Die erhaltenen Werte teilen sie in drei Leistungsstufen ein und kommen zu dem Ergebnis, dass gleich gute oder gleich schwache Leistungen in beiden Sprachen bei 45 Prozent der türkischen und 56 Prozent der jugoslawischen Probanden vorliegen. (Zur problematischen Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit gleichmäßig schwachen Leistungen in beiden Sprachen zählen 16 Prozent der türkischen und 19 Prozent der jugoslawischen Probanden.) 28 Prozent der türkischen und 21 Prozent der jugoslawischen Schülerinnen und Schüler erzielen in der Erstsprache bessere Ergebnisse als in der Zweitsprache. Bei 27 Prozent der türkischen und 23 Prozent der jugoslawischen Schülerinnen und Schüler sind die Leistungen in der Zweitsprache besser als in der Erstsprache. Den Gesamtbefund interpretieren die Autoren als Bestätigung der Theorie einer gegenseitigen Abhängigkeit der Entwicklungen in der Erst- und der Zweitsprache (vgl. Cummins 2000).

Die Hamburger Erhebung zum Sprachstand in beiden Sprachen bei rd. 140 türkisch-deut-

schen Schulanfängern (Hamburger Erhebung 2000) arbeitet mit der Analyse von mündlichen Äußerungen, welche die Kinder anhand bildlicher Vorlagen sprechen. Eine erste Analyse richtet sich auf die Bewältigung der sprachlichen Aufgabe durch die Kinder. Daran gemessen, liegt in der Zeit kurz vor Eintritt in die Grundschule ein gleicher oder annähernd gleicher Sprachstand in beiden Sprachen bei 54 Prozent der Kinder vor. (Zur problematischen Gruppe der Kinder mit gleichmäßig niedrigem Entwicklungsstand in beiden Sprachen zählen 7 Prozent.) Eine klare Dominanz des Deutschen findet sich bei 9 Prozent, eine klare Dominanz des Türkischen bei 37 Prozent. Auch hier bilden also die Probanden mit »gleichsinniger« Sprachentwicklung die größte Gruppe. Durch den Eintritt in die Grundschule verstärkt sich diese Tendenz. Der Anteil der Kinder mit ausgewogener oder nahezu ausgewogener Zweisprachigkeit steigt gegen Ende des ersten Schuljahres auf 69 Prozent an, der Anteil der Kinder mit ausgeprägter Dominanz des Türkischen sinkt auf 30 Prozent.

Eine ähnliche Untersuchung wird mit 106 Grundschulkindern in Wien durchgeführt (26 mit Erstsprache Türkisch, 40 mit Erstsprache Bosnisch/Kroatisch/Sorbisch, 13 mit weiteren nicht-deutschen Erstsprachen sowie eine Kontrollgruppe von 27 einsprachig deutschsprachigen Kindern). Die bisher vorliegenden Auswertungen zeigen, dass die allgemeine Sprachkompetenz (erhoben durch Interviews und Tests) mit der Textkompetenz eng zusammenhängt. Jene Kinder, deren morphosyntaktische und lexikalische Kenntnisse besser sind, produzieren auch anspruchsvollere Texte, schriftlich wie mündlich. In ihrer Erstsprache zeigen viele Migrantenkinder einen vergleichsweise niedrigen Sprachstand; diese Kinder erwerben auch das Deutsche mit Verzögerung und haben mehr Schwierigkeiten beim Erlernen des Englischen als Drittsprache (Peltzer-Karpf u.a. 2000, 2001, 2002).

Auf die bilinguale Wortschatzentwicklung richten sich die Untersuchungen von Hepsöyler/Liebe-Harkort (1988, 1991), die vorwiegend mit Grundschulkindern türkischer Herkunft durchgeführt wurden. Eingesetzt wurden informelle schriftliche Wortschatztests bei rd. 230 türkisch-deutschen Kindern sowie einsprachigen türkischen und deutschen Kontrollgruppen (wobei nicht alle Kinder die gleichen Aufgaben bearbeiteten) sowie Analysen mündlicher Sprechproben bei 60 türkisch-deutschen Kindern und einer einsprachig deutschen Kontrollgruppe. Die Autoren finden eine eindeutige Dominanz des muttersprachlichen Wortschatzes in den niedrigeren Jahr-

gängen der Grundschule, die in den höheren Jahrgängen der Grundschule einer Dominanz des deutschen Wortschatzes weicht, wobei der Wortschatz der türkisch-deutschen Migrantenkinder durchweg hinter den Wortschatzen einsprachig deutscher bzw. einsprachig türkischer Kinder der jeweiligen Altersstufe zurückbleibt.

Die ebenfalls bilingual angelegte Wortschatzuntersuchung von Karasu (1995) bezieht sich auf den Zeitpunkt vor und nach dem Eintritt in die Grundschule. Untersucht wurden Sprechproben von 15 türkisch-deutschen Schulanfängerinnen und Schulanfängern in Mannheim. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Eintritt in die deutsche Grundschule zu einem Entwicklungsschub beim deutschen Wortschatz führt, während gleichzeitig die Entwicklung des türkischen Wortschatzes stagniert oder langsamer verläuft. Dieses Verlaufsmuster ist besonders stark bei denjenigen Kindern ausgeprägt, die vor Schuleintritt wenig Kontakt zum Deutschen hatten und dementsprechend niedrigere Deutschleistungen aufwiesen.

Allgemein akzeptiert ist die Vorstellung, dass der sukzessive Zweitspracherwerb bei Kindern wie bei Erwachsenen in Stadien verläuft, die als je eigene »Zwischensprache« (»interlanguage«) beschrieben werden können (Selinker u.a. 1975). Spracherwerb sei dabei als aktive Aneignung der Zielsprache zu verstehen, das bedeutet, dass die Lernschritte im Wesentlichen von den Lernaufgaben (den strukturellen Merkmalen der Zielsprache) bestimmt werden. Die frühere Vorstellung, dass vielmehr die strukturellen Merkmale der Ausgangssprache den Lernvorgang determinieren würden, ist durch die neuere Forschung erheblich relativiert, wenn auch nicht gänzlich außer Kraft gesetzt worden (Ellis 1994). Es wird angenommen, dass die Abfolge, in der die Strukturen der Zielsprache erworben werden, eine gewisse interindividuelle Konstanz aufweist. Im Hinblick auf die grammatischen Grundstrukturen des Deutschen ist diese Annahme auch empirisch bestätigt worden (Pienemann 1981, Clahsen/Meisel/Pienemann 1983, Peltzer-Karpf/Zangl 1998), allerdings mit Variationen nach Art und Beginn des Zweitspracherwerbs (Zangl 1998, Siebert-Ott 2001a) sowie nach der strukturellen Nähe von Ausgangssprache und Zielsprache (Kuhberg 1987, 1990). Es ist bisher nicht gelungen, den Verlauf des Wortschatzerwerbs in ähnlicher Weise zu strukturieren.

Zu den strukturellen Charakteristika des Erstspracherwerbs in Zweisprachigkeitssituationen gibt es kaum Untersuchungen. Boeschoten (1990) konnte zeigen, dass die tür-

kischen Kinder in den Niederlanden die Grundstrukturen ihrer Erstsprache in ähnlicher Weise entwickeln wie ihre gleichaltrigen monolingualen Peers, dass sie aber im Hinblick auf die Einhaltung standardsprachlicher Normen und im Hinblick auf komplexere Nominalkonstruktionen hinter deren Entwicklungsstand zurückbleiben. In der Hamburger Erhebung (2000) zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfängerinnen und Schulanfänger zeichnet sich ein ähnliches Ergebnis ab; Unterschiede zu den einsprachigen Kindern zeigen sich hier im Bereich der differenzierten Verbsuffixe.

Eine vor allem in den USA viel erörterte Frage ist die nach der **Dauer des Zweitspracherwerbs**. Hakuta u.a. (2000) analysieren Testdaten von Kindern, die in der Vorklasse als »Englisch-Lernende« eingestuft worden waren, aus zwei kalifornischen Schuldistrikten ($N = 1.872$ und $N = 122$). Die Daten des ersten Distrikts zeigen, dass die Kinder im 1. und 2. Schuljahr sehr rasche Fortschritte in der mündlichen Beherrschung der Zweitsprache Englisch machen und im 3. Grundschuljahr bereits recht nahe an das Kriterium der »mündlichen Beherrschung« (fluency) herankommen. Die Daten des anderen Distrikts (der als sozialer Brennpunkt zu charakterisieren ist) stammen aus normbezogenen Tests. Sie zeigen einen kontinuierlichen Anstieg in den mündlichen Englischkenntnissen der Kinder von Klasse 1 bis Klasse 5, wobei sich aber der Abstand zu den Normwerten der einsprachigen Kinder nur in sehr geringem Maße verringert; die zweisprachigen Kinder bleiben um etwa ein Drittel hinter dem allgemeinen Durchschnitt zurück. Zu vergleichbaren Ergebnissen waren bereits Klesmer (1993) und Cummins (1996) in Kanada gekommen. Alle betonen den Unterschied zwischen dem Erwerb mündlicher und dem Erwerb schriftlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache.

5.2 Zum kommunikativen Einsatz der Sprachen

Zweisprachig zu sein bedeutet nicht nur, über die Elemente und Strukturen zweier oder mehrerer Sprachen zu verfügen, sondern zugleich, mit diesen Mitteln Kommunikation zu gestalten. Dies geschieht nicht nach Willkür. Zweisprachige Sprecher bewegen sich in »Domänen« des bevorzugten oder gar »vorgeschriebenen« Gebrauchs der einen oder der anderen Sprache, und sie kommunizieren mit Partnern, die oft nur die eine oder die andere Sprache oder die eine Sprache besser, die andere schlechter verstehen und sprechen. Anpassung

an die sprachlichen Fähigkeiten der Partner (wenn Kommunikation überhaupt stattfinden soll) und normative Erwartungen hinsichtlich des Sprachgebrauchs (deren Durchsetzung an sprachlichen Machtverhältnissen hängt) beschränken die Sprachenwahl der zweisprachigen Sprecher. Ihre Freiheit ist umso größer, je ähnlicher ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten und die ihrer Partner sind und je mehr sprachliche Definitionsmacht sie besitzen. Kompetent zweisprachig zu sein bedeutet in diesem Sinne, die verfügbaren sprachlichen Mittel mit Blick auf die bestehenden Beschränkungen situationsgemäß und mit Blick auf die bestehenden Spielräume intentionsgemäß zur Geltung bringen zu können.

Wie solche Entfaltungen bilingualer Kompetenz in realen Kommunikationssituationen aussehen, wodurch sie bedingt sind und was sie bewirken, das ist vor allem mit der Methode der Diskursanalyse untersucht worden. Gespräche bilingualer Personen untereinander sind dabei aus nahe liegenden Gründen der bevorzugte Gegenstand. Das zentrale Ergebnis ist, dass das Wechseln zwischen den Sprachen regulär zur Steuerung, Gliederung und Interpretation der Gesprächsabläufe beiträgt, d.h. als kommunikativ funktional anzusehen ist (Auer 1984). Welche Funktionen durch den Sprachenwechsel in der Kommunikation erfüllt werden, lässt sich im Prinzip nur von Fall zu Fall interpretierend verstehen. Zur Illustration können aber einige typische, auch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen wiederkehrende Funktionen benannt werden: Markierung eines Themenwechsels, Einbeziehung eines neuen Adressaten, Anschluss an den oder Distanzierung vom Vordränger, Koalitionsbildung, Unterstreichungen von Konsens oder Dissens, Anmeldung einer Sprachenpräferenz, Zitierung (oder Parodie) eines Anderssprachigen (vgl. di Luzio 1984, Berber 1985, Streensig 2000, Keim 2001).

Die Räume, in denen sich die Fähigkeiten des Wechselns zwischen den Sprachen entfalten (also wohl auch erworben werden), sind die des privaten Gesprächs in der Familie, unter Freundinnen und Freunden, in Kinder- und Jugendlichengruppen (Dirim/Lange 1997). Über ihre Entwicklung im Einzelnen ist kaum etwas bekannt. Man weiß, dass die grundlegende Fähigkeit der Unterscheidung zwischen den Sprachen (und damit verbunden die Fähigkeit der sprachlichen Einschätzung von Interaktionspartnern) relativ früh in Erscheinung tritt, darauf wurde an anderer Stelle bereits hingewiesen. Man weiß aus den Beispielen der zitierten Autoren, dass eine differenzierte Handhabung der möglichen Funk-

tionen des Wechsels zwischen den Sprachen schon bei Kindern im Schulalter vielfach nachzuweisen ist. Es gibt Gründe für die Annahme, dass sich die Gewohnheiten des Hin- und Herwechsels zwischen den Sprachen nicht im Sinne einer stetigen Zunahme (unter entsprechenden Gesprächsbedingungen) entwickeln, sondern in Abhängigkeit von den verfügbaren sprachlichen Mitteln und den sozial induzierten Sprachpräferenzen (Pfaff 1999). Und es gibt Hinweise darauf, dass »fleißige Sprachmischer« keineswegs schlechtere Sprachenlerner sind, eher ist das Gegenteil der Fall (Jørgensen 2001).

Schulisch werden die Fähigkeiten des Wechsels zwischen den Sprachen freilich kaum zur Kenntnis genommen, allenfalls im Sinne vorübergehend erwünschter Übersetzungshilfe geduldet. Die Fallstudie über eine Hamburger Grundschulklasse, welche nachweist, dass ein Wechseln in die Herkunftssprache praktisch nur in den »inoffiziellen« Gesprächen der Schülerinnen und Schüler vorkommt (Frey 1997), dürfte wohl den Normalfall repräsentieren. Aber auch die Analyse des sprachlichen Geschehens in einer anderen Klasse derselben Schule, deren Lehrerin sich bewusst auf den Weg sprachlicher und kultureller Öffnung des Unterrichts begeben hatte (Dirim 1998), kommt zu dem Schluss, dass der von der Lehrerin gesetzte Rahmen für den »offiziellen« Sprachengebrauch das sprachliche Verhalten aller Beteiligten bestimmt. Übereinstimmend stellen beiden Studien fest, dass beim Wechseln in die Herkunftssprache die von Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrerinnen und Lehrern oft befürchtete Funktion einer »Geheimsprache« nicht die vorherrschende ist. In einer großen Zahl von Fällen dient das Wechseln zwischen Sprachen einer Begleitung, Kommentierung, Weiterführung, ja sogar der Vorwegnahme unterrichtlichen Geschehens. Der Gedanke, die »besonderen bilingualen Fähigkeiten« könnten auch schulisch nützliche Fähigkeiten sein (Dirim 2001), ist von der Sache her gut zu begründen, auch wenn er von der Praxis her noch sehr fern liegen mag.

5.3 Zur Sprachbewusstheit

Die schon von Wygotski aufgestellte Vermutung, dass zweisprachige Kinder und Jugendliche mehr Anlass haben, über Sprache nachzudenken und deswegen die Fähigkeit der Analyse von und der bewussten Kontrolle über Sprache (»metalinguistic awareness«) zu einem früheren Zeitpunkt und in höherem Maße entwickeln als einsprachige, kann als experi-

mentell bestätigt gelten. Zweisprachige Kinder erbringen im Durchschnitt signifikant bessere Leistungen, wenn es um Aufgaben geht, wie einzelne Wörter aus Sätzen herauszusuchen, Wortform und Wortbedeutung auseinander zu halten oder die Arbitrarität sprachlicher Zeichen zu erkennen – Aufgaben also, welche die Fähigkeit der Kinder messen, ihre Aufmerksamkeit gezielt auf bestimmte Aspekte der Sprache zu richten (Bialystock 1987).

Ungeklärt ist, ob diese höher entwickelte metalinguistische Fähigkeit weiter reichende positive Auswirkungen hat. Vermutet werden Einflüsse auf den Erwerb der Schriftsprache und den weiteren Spracherwerbsprozess (vgl. Laursen 2001).

Es ist dabei wichtig, sich vor Augen zu halten, dass diese Fähigkeiten nicht »kontextfrei« entstehen. Sie sind verbunden mit kognitiven Erfahrungen, die ihrerseits nach der Schichtzugehörigkeit, der Art der jeweiligen Zweisprachigkeit und der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit variieren (List, im Erscheinen). Die positiven Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Sprachbewusstheit treten nicht automatisch ein, sondern unter passenden Bedingungen.

5.4 Zur Schriftzweisprachigkeit

Hinsichtlich der Entwicklung von Schriftzweisprachigkeit ist zu unterscheiden zwischen dem »technischen« Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit in beiden Sprachen und den Fähigkeiten, die sich auf das Verstehen und Produzieren schriftsprachlich konstituierter Texte beziehen (»Literalität«). Als schriftsprachlich konstituiert werden Texte bezeichnet, die nicht in die unmittelbar gegebene Situation eingebettet sind, also »monologischen« Charakter haben, die darum ein höheres Maß an Ausdrücklichkeit und Genauigkeit des Ausdrucks aufweisen als mündlich konstituierte Texte und die einen weiter gespannten Bedeutungszusammenhang kommunizieren (Textkohärenz), welcher in der Regel in textsortenspezifischer Weise gegliedert ist (Textkonvention); formal gesehen folgen schriftsprachlich konstituierte Texte standardsprachlichen Normen. Zusammenfassend kann man von schriftsprachlichen Textfähigkeiten sprechen.

Hinsichtlich der »technischen« Seite des **bilingualen Schriftspracherwerbs** lassen sich Übertragungsleistungen der Lernenden besonders gut nachweisen. Hierzu liegen zwei umfangreiche deutschsprachige Arbeiten vor: Berkemeier (1997), die den Erwerb der griechischen und der deutschen Schrift bei acht Kindern der deutschen Gemeinde in Thessaloniki

untersucht, und Maas/Mehlem (2002), welche die arabischen, berberischen und deutschen Schreibtexte von 130 marokkanischen Einwandererkindern in Deutschland, die teils in arabischer, teils in lateinischer Schrift verfasst sind, analysieren. In beiden Untersuchungen wird davon ausgegangen, dass eine der verwendeten Schriften als »Matrix« dient (die zuerst erlernte bzw. die in der umgebenden Schriftkultur dominante) und die Lernenden von dieser Matrix ausgehend die je besonderen Strukturen der anderen Schriftsprache »erkunden« und sich schrittweise aneignen. Auch hier sind es eher die allgemeinen Prinzipien der »Matrix«-Schrift, die auf die Zweitschrift übertragen werden. Dies gilt sowohl im Hinblick auf die allgemeine Charakteristik der Buchstabenformen wie im Hinblick auf Laut-Buchstabe-Zuordnungen und (soweit einschlägig) orthografische Regeln.

In der Hamburger Erhebung (2001) wird gezeigt, dass die türkisch-deutschen Schülerinnen und Schüler gegen Ende des 1. Schuljahres zum größten Teil (über 80 Prozent) das Ziel einer an der Lautstruktur orientierten Schreibung erreicht haben und diese gleichmäßig auf beide Sprachen anwenden. Bei der weitgehend lautgerechten Orthografie des Türkischen führt dies bereits zu überwiegend normgerechten Schreibungen der Schülerinnen und Schüler; die orthografischen Besonderheiten des Deutschen sind gegen Ende des 1. Schuljahrs von knapp zwei Dritteln der Schülerinnen und Schüler erkannt, wenn auch noch nicht gemeistert.

Auch die Schülerinnen und Schüler der italienisch-deutschen bilingualen Klasse in Hamburg hatten am Ende des 1. Schuljahres keine nennenswerten Probleme mit der Lautierung und der Phonem-Graphem-Zuordnung im Deutschen. Am erfolgreichsten im Deutschen sind die Kinder, die zweisprachig mit einer anderen Sprache als Italienisch aufgewachsen sind – Dreisprachige also. Es folgt die Gruppe der zweisprachigen Kinder mit Italienisch und Deutsch, dann die Gruppe der einsprachig deutschen Kinder; den Schluss bilden zwei Kinder, die einsprachig italienisch in die Schule kamen. Die Gesamtwerte liegen allerdings bei allen Gruppen recht hoch; insbesondere den beiden einsprachig italienischen Mädchen gelang es im Laufe des ersten Schuljahres, in der Alphabetisierung zu den anderen aufzuschließen. Ähnliches gilt für das Italienische: Hier liegen die beiden einsprachig italienischen Mädchen vorn, gefolgt von der Gruppe der Kinder, in deren Familien – neben Deutsch – noch andere Sprachen gesprochen werden; die einsprachig deutschen Kinder

haben die schlechtesten Ergebnisse – allerdings auch bei insgesamt durchaus schon hohen Werten. Bemerkenswert ist, dass die einsprachig deutschen Schülerinnen und Schüler dieser Klasse ihre im Deutschen erworbenen Kenntnisse fast zeitgleich auf das Schreiben des Italienischen angewendet haben; es ist durchgängig zu beobachten, dass die Kinder Kompetenzen aus der jeweiligen Erstsprache auf den Schriftspracherwerb der Zweitsprache transferieren (Hansen 2001).

Was die schriftsprachlichen Textfähigkeiten betrifft, so wurde die internationale Diskussion lange Zeit von Cummins' Schwellenhypothese beherrscht, welche besagt, dass ein kognitiv anspruchsvoller Gebrauch der Zweitsprache, der in aller Regel mit dem spezifischen Gebrauch von Schriftsprache verbunden ist, nur dann erreicht werde, wenn zuvor eine entsprechende Sicherheit in der Erstsprache erreicht worden sei (vgl. Cummins 2000, Baker/Hornberger 2001). Nach dem gegenwärtigen Stand der Diskussion wird davon ausgegangen, dass die Reichweite der Schwellen-Theorie überschätzt wurde. Eine allgemeinere Theorie, welche die Entwicklung der Schriftzweisprachigkeit in unterschiedlichen Zweisprachigkeitssituationen zu erklären im Stande wäre, ist aber noch nicht formuliert worden (vgl. Baker 2001).

Auch in der deutschen Forschung ist diese Hypothese aufgegriffen, allerdings nur mit Bezug auf den Deutscherwerb untersucht worden. Die wichtigste Arbeit in diesem Zusammenhang ist die Untersuchung von Knapp (1997), welcher Aufsätze und Nacherzählungen von 36 zweisprachigen Hauptschülerinnen und Hauptschülern unterschiedlicher Herkunft und Aufenthaltsdauer analysiert hat. Dieser Studie zufolge erreichen Schülerinnen und Schüler, die vor ihrer Auswanderung in die Bundesrepublik noch die Schule im Herkunftsland besucht haben, eine bessere Kompetenz im Bereich der Textkohärenz und des Beachtens von Textkonventionen, während Schülerinnen und Schüler, die von Anfang an in Deutschland zur Schule gegangen sind, hier deutlich zurückbleiben, obwohl sie im Bereich der grammatischen Korrektheit und des lexikalischen Reichtums einen höheren Stand erreicht haben als die später eingewanderten Schülerinnen und Schüler. Der Autor sieht darin einen Beleg für die Richtigkeit der Schwellen-Hypothese.

Aus den Niederlanden liegen Untersuchungen mit vergleichbarem Frageansatz, aber anderer methodischer Orientierung vor: Coenen/Vallen (1991) und Uiterwijk (1994) beziehen sich für türkische und marokkanische Kinder

am Ende der Grundschule auf die Ergebnisse der Abschlusstests des Nationalen Instituts für Testentwicklung CITO, an dem jedes Jahr mehr als 120.000 Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Aus ihnen geht hervor, dass die Migrantenschülerinnen und -schüler im Niederländischen eine bessere Kompetenz als einheimische Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Textkohärenz erreichen, soweit es den Textaufbau im Allgemeinen betrifft (Makrostruktur des Textes). Was jedoch die Textkohärenz in den Details betrifft (Meso- und Mikrostrukturen des Textes), so erreichen die Migrantenschülerinnen und -schüler deutlich ungünstigere Ergebnisse als die einheimischen. Diese Aussagen berühren aber nicht die Frage, ob die Immigrantenschülerinnen und -schüler im Herkunftsland zur Schule gegangen sind. Die Ergebnisse sind für Kinder, die ihre Schullaufbahn in den Niederlanden begonnen haben, und für Seiteneinsteiger, die in den ersten drei Klassen der Grundschule angefangen haben, die gleichen.

Es liegt aber auch eine niederländische Untersuchung vor, die den Schriftspracherwerb in zwei Sprachen, Türkisch und Niederländisch, thematisiert (Verhoeven/Aarts 1998) und dabei auch zwischen früher und später eingewanderten Schülerinnen und Schülern – ähnlich wie die Arbeit von Knapp – unterscheidet. Untersucht wurden schriftsprachliche Leistungen (Multiple-choice-Tests zu schulischen Sprachleistungen und Inhaltsfragen zu Alltagstexten) von 263 türkisch-niederländischen Schülerinnen und Schülern und von einsprachigen Kontrollgruppen in den Niederlanden und der Türkei. Die schulbezogenen Türkischleistungen der Untersuchungsgruppe sind am Ende der Grundschule (6. Schuljahr in den Niederlanden) nicht allzu weit von den Leistungen gleichaltriger Schülerinnen und Schüler in der Türkei entfernt (gleiche Werte bei Worterkennung und Leseverstehen, niedrigere Werte bei Wortschreibung, Wortverstehen und Syntax). Dabei erreichen die später eingewanderten Schülerinnen und Schüler, die noch die Schule im Herkunftsland besucht haben, bessere Werte als diejenigen, die ihre gesamte Schulzeit in den Niederlanden verbracht haben. Das gleiche Verhältnis zeigt sich bei der Bewältigung der türkischen Alltagstexte. Die schulbezogenen Niederländischleistungen der türkischen Schülerinnen und Schüler liegen sehr deutlich unter denen der einheimischen Schülerinnen und Schüler, während die Differenz bei der Bewältigung der Alltagstexte nur gering ist. Hier bleiben die später eingewanderten Schülerinnen und Schüler hinter den Leistungen derjenigen

Schülerinnen und Schüler zurück, die ihre Schulzeit in den Niederlanden verbracht haben. In allen Bereichen bestehen positive Korrelationen zwischen den türkischen und den niederländischen Schriftsprachleistungen.

Es herrscht weitgehender Konsens darüber, dass auch im Bereich der schriftsprachlichen Textfähigkeiten wie im Bereich des Erwerbs der »technischen« Lese- und Schreibfähigkeiten mit Transferleistungen gerechnet werden kann (vgl. Williams/Snipper 1990, Edwards 1998, Durgunoglu/Verhoeven 1998), die nicht nur das Prinzip der Schriftlichkeit als solches, sondern auch Lesestrategien, Textkohärenz und Textsortenkenntnis betreffen. Nach einer Studie Verhoevens in den Niederlanden ist eine hohe Wahrscheinlichkeit für einen positiven Zusammenhang der muttersprachlichen Alphabetisierung mit schriftsprachlichen Leistungen im Niederländischen (als Zweitsprache) gegeben (Verhoeven 1994b). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen amerikanische und kanadische Studien aus den achtziger Jahren für die Lesefähigkeit; es wurde durchweg eine signifikante Korrelation der Lesefähigkeit in englischer und in spanischer Sprache festgestellt (vgl. Cummins 1991). Die Studie von Carlisle (1986) erweist außerdem deutlich bessere Leistungen spanischsprachiger Schülerinnen und Schüler für den Schriftspracherwerb in beiden Sprachen, die in bilingualen Programmen beschult werden, gegenüber solchen, die ausschließlich in Englisch lernen.

Weniger untersucht ist im Bereich der Zweisprachigkeit (im Unterschied zum Bereich der allgemeinen und der fremdsprachdidaktischen Leseforschung) die Rolle des kulturspezifischen Vorwissens beim Textverstehen in beiden Sprachen. Hingewiesen werden kann auf eine Fallstudie zum Verständnis berufsorientierender Texte der deutschen Berufsberatung durch türkische Jugendliche in Deutschland (Reich/Yakut 1986), welche zeigt, dass Verstehensprobleme, die die vorausgesetzten Kenntnisse über Schulsystem und Arbeitswelt betreffen, sowohl bei dem deutschen wie bei dem türkischen Text auftauchen und durch die Übertragung »türkischer« Kenntnisse bedingt sind.

In der Literatur werden zahlreiche **Faktoren** genannt, **die den Erwerb der Schriftzweisprachigkeit beeinflussen**. Dabei bleibt es meist bei einer Aufzählung möglicher Einflüsse, eine übergreifende Theorie ist nicht in Sicht (vgl. Durgunoglu/Verhoeven 1998). Genannt werden außer den allgemeinen soziokulturellen und politischen Faktoren, die die Zweisprachigkeit generell betreffen, die sprachstrukturellen Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede

zwischen den beiden Sprachen, individuelle Eigenschaften und die Schriftsprachkultur in der Familie wie im vor-, außer- und grundschulischen Bereich.

Cummins/Swain (1986) heben die individuellen Voraussetzungen hervor und verweisen auf empirische Untersuchungen, die eine positive Korrelation zwischen überdurchschnittlichen Ergebnissen in IQ-Tests mit Ergebnissen in Tests, die »literacy related language-skills« messen, feststellten, während mit den Ergebnissen von Tests, die die mündlich konstituierten kommunikativen Fähigkeiten in der Zweitsprache messen, keine solche Korrelation vorliegt. Verhoeven stellte in seinen Untersuchungen (1994 b) keine Interdependenzen zwischen dem IQ und der Entwicklung lexikalischen Wissens bzw. der Entwicklung des morphosyntaktischen Wissens in beiden Sprachen fest, wohl aber im Bereich der »literacy skills«. (Er selbst macht auf die Widersprüchlichkeit dieses Ergebnisses aufmerksam, insoweit auch nach seiner Annahme Textverstehen unter anderem auf der Entwicklung lexikalischen und morphosyntaktischen Wissens basiert.)

In neueren Arbeiten zum Schriftspracherwerb wird vor allem die Bedeutung des Zugangs zur Schriftsprachkultur (Buchbesitz, Verfügbarkeit und Nutzung schriftsprachlicher Texte, Lese- und Vorlesegewohnheiten usw.) hervorgehoben. Die generelle Bedeutsamkeit dieses Faktors für den Schriftspracherwerb geht u.a. hervor aus einer international vergleichenden Studie von Bus/van Ijzendoorn/Pellegrini (1995), aus den Untersuchungen von Dehn u.a. (1996) in Deutschland und aus der auf die Niederlande bezogenen Arbeit von Mooren (2000). In der Studie von Verhoeven /Aarts (1998) wird ein multifaktorielles Modell entwickelt, welches sich für den türkischen wie für den niederländischen Schriftspracherwerb der Migrantenschülerinnen und -schüler sehr ähnlich darstellt. Danach kommt der stärkste Einfluss dem Maß häuslicher Anregung zu, welches teils direkt, teils vermittelt über die elterliche Unterstützung und über das Selbstbewusstsein des Kindes auf die schulbezogenen Schriftsprachleistungen und damit sekundär auch auf die Bewältigung der Alltagstexte wirkt.

Aus den USA und Kanada liegen Untersuchungen zur **Dauer des Erwerbs schriftsprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache** vor. Die bereits erwähnte Untersuchung von Hakuta u.a. (2000) findet in dem ersten der beiden untersuchten Distrikte, dass die Entwicklung der schriftsprachlichen Englischkenntnisse der mündlichen Entwicklung im

Abstand von etwa einem Jahr folgt, d.h. rasche Zunahme im 2. und 3. Grundschuljahr, langsamere Zunahme in den beiden darauf folgenden Schuljahren, wobei sich ein niedriger Sozialstatus (gemessen am Familieneinkommen) sehr viel deutlicher und sehr viel negativer bemerkbar macht als im Mündlichen. In dem anderen Distrikt findet sich insofern ein vergleichbares Bild, als hier die schriftsprachlichen wie die mündlichen Kenntnisse kontinuierlich ansteigen, allerdings wird dabei der Abstand zu den Normwerten im Laufe der Schuljahre größer, nicht kleiner.

Ein etwas anderes Verlaufsmuster zeigt die ebenfalls bereits erwähnte kanadische Untersuchung (Klesmer 1992), wo vom 1. zum 2. Schuljahr der Abstand zu den Normwerten rasch abnimmt, dann zwei Jahre lang fast gleich bleibt und schließlich vom 4. zum 5. Schuljahr noch einmal deutlich geringer wird, ohne jedoch ganz zu verschwinden. Hakuta u.a. (2000) wie vor ihnen schon Cummins (1996) ziehen daraus den Schluss, dass für den Erwerb der für den Schulerfolg erforderlichen Schriftsprachkenntnisse ein Zeitraum von 5 bis 7 Jahren zu veranschlagen ist.

Thomas/Collier (1997), welche Test-Daten aus fünf Schuldistrikten in den USA analysiert haben, kommen zu einer weiteren Auffächerung dieser Angabe nach den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler: 4 bis 7 Jahre bei den Schülerinnen und Schülern, welche über die ihrem Alter entsprechenden Schulkenntnisse im Medium der Erstsprache voll verfügen; 5 bis 7 Jahre bei denen, die im Alter zwischen 8 und 11 Jahren einreisen (und zuvor im Herkunftsland in der Erstsprache unterrichtet wurden); 7 bis 10 Jahre bei denen, die in einem jüngeren Alter einreisen.

5.5 Fazit

Zu unterscheiden ist zwischen der Entwicklung von Kompetenzen in jeder einzelnen Sprache und der sprachenübergreifenden Kompetenz Zweisprachiger. Was das Verhältnis der einzelsprachlichen Kompetenzen zueinander betrifft, so kann als einigermaßen gesichert gelten, dass positive Korrelationen den Normalfall darstellen. Dieser Befund kann theoretisch durch eine zugrunde liegende allgemeine Sprach- oder Sprachlernfähigkeit (sei sie nun genetisch oder sozial bedingt) oder durch Transferprozesse erklärt werden. Wie solche Transferprozesse im Einzelnen ablaufen, ist noch klärungsbedürftig. Es zeichnet sich ab, dass makrostrukturelle Kompetenzen (z. B. Textsortenkompetenz) eher »übertra-

gungsfähig« sind als mikrostrukturelle.

Positive Korrelationen zwischen erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen bedeuten nicht Gleichheit der Leistungen in beiden Sprachen in einem absoluten Sinne. Die vorliegenden Untersuchungen beziehen sich stets auf Gruppen von Zweisprachigen, d.h. auf die relative Verteilung der einzelsprachlichen Kompetenzen in diesen Gruppen; diese kann sehr wohl ungleich sein und dürfte sich in aller Regel im Verlauf des Heranwachsens verändern.

Genauere Erkenntnisse fehlen. Die wenigen und nur punktuellen Ergebnisse deutscher Untersuchungen deuten darauf hin, dass in vielen Migrantenfamilien zumindest in den großstädtischen Ballungsgebieten den Kindern vor Schuleintritt Kompetenzen in der Familiensprache auf einem Niveau vermittelt werden, das dem von einsprachig aufwachsenden Kindern zumindest vergleichbar ist. Gleichzeitig werden Kompetenzen im Deutschen in sehr unterschiedlichem Ausmaß erworben.

Der Schuleintritt bedeutet insofern eine radikale Veränderung der Zweisprachigkeitssituation, als der Erwerb beider Sprachen nun nicht mehr durch primärsozialisatorische Prozesse allein vorangetrieben wird, sondern durch die sprachliche Sekundärsozialisation

ganz überwiegend im Medium der Zweitsprache Deutsch bestimmt wird. Dabei kommt faktisch die Verteilung der Deutsch-Kompetenzen bei den einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern auch als Maßstab für die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler zur Anwendung.

Mit noch größerer Vorsicht ist zu vermuten, dass sich während der Schulzeit die Entwicklung der Kompetenzen in der Erstsprache im Durchschnitt und verglichen mit einsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen verlangsamt und die Sprachdominanz umschlägt, ohne dass der Durchschnitt der einsprachig deutsch aufwachsenden Kinder und Jugendlichen erreicht würde.

Was die sprachenübergreifenden Kompetenzen betrifft, so kann man als gesichert ansehen, dass – unter sonst gleichen Umständen – ein zweisprachiges Aufwachsen zu einem verglichen mit Einsprachigen etwas höheren Grad und einem etwas früheren Einsetzen von Sprachbewusstheit führt. Als spezifisch zweisprachige Kompetenz ist das kommunikativ sinnvolle Wechseln zwischen den Sprachen zu nennen, das sich offenbar bereits im Kindesalter entwickelt und im Jugendlichenalter zu einer gewissen Virtuosität gebracht werden kann.

6 | Elemente einer Didaktik der Zweisprachigkeit

Die sprachdidaktische Forschung ist traditionell aufgeteilt in spezifische Arbeiten zur Muttersprachendidaktik und zu den Fremdsprachendidaktiken. Diese Aufteilung ist bis heute wirksam, obwohl die sprachliche Wirklichkeit in den Schulen und in der Gesellschaft nicht mehr in dieser Weise strukturiert ist. Die Nationalsprachen, die in der Regel auch als Medium des Unterrichts in den nationalen Bildungssystemen dienen, sind weniger denn je die Muttersprachen aller Schülerinnen und Schüler, die Sprache des Unterrichts ist für einen wachsenden Anteil der Schülerinnen und Schüler (wie im europäischen Mittelalter und der frühen Neuzeit sowie in zahlreichen Staaten Afrikas und Asiens) eine Zweitsprache wie umgekehrt das Englische in den nicht-anglophonen Staaten und potenziell auch andere Sprachen aufhören, Fremdsprachen zu sein, und zu Zweit- oder Drittsprachen werden oder werden können.

In diesem Sinne ist im Folgenden von einer Didaktik der Mehrsprachigkeit die Rede, einer Didaktik, die allgemein genug gefasst ist, um einer Vielzahl von Sprachlernsituationen, die in raschem Wandel begriffen sind, gerecht zu werden.

Im Bereich des Niederländischen, das eine andere internationale Stellung und aufgrund der kolonialen Vergangenheit auch andere Traditionslinien hat, ist diese Aufgabe durch die Entwicklung einer spezifischen Zweitsprachendidaktik, welche sich in sprachsoziologischer und sprachdidaktischer Forschung, in didaktischen Handbüchern zum Zweitsprachenunterricht, spezifischen Tests und anderen diagnostischen Instrumenten manifestiert und auch in die Lehrerbildung Eingang gefunden hat (vgl. Verhoeven 1995, Kroon/Valen 1997, 2000 b), früher in Angriff genommen worden als in der Bundesrepublik Deutschland.

In Deutschland ist eine Didaktik der Herkunftssprachen nur in Ansätzen entwickelt; eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache gibt es als Anhängsel an Deutsch als Fremdsprache, eine Didaktik der Mehrsprachigkeit steht noch am Anfang (vgl. Belke 1999, Schader 2000, Siebert-Ott 2001). Im Folgenden werden die Ansätze in der deutschen Forschung benannt und Hinweise auf die weiterführenden Forschungen in benachbarten Ländern gegeben.

6.1 Sprachdiagnostik

In heterogenen Sprachsituationen, wie sie die heutigen Schulen kennzeichnen, gewinnt die Diagnose des Sprachstandes zunehmend an Bedeutung, da eine Kontrolle über den sprachlichen Input, wie sie im klassischen Fremdsprachenunterricht gegeben war, nicht mehr möglich (und ja eigentlich auch nicht wünschenswert) ist. Die Anwendung klassischer fremdsprachendidaktischer Testverfahren auf die Zweitsprachsituation ist daher mehrfach kritisiert worden (vgl. Deutsch lernen 1988, Baker 2001). Sprachdiagnosen, die der gegebenen Situation gerecht werden wollen, müssen sich auf beide Sprachen der Schülerinnen und Schüler richten, unterschiedliche Aspekte des Sprachsystems und des sprachlich-kommunikativen Handelns erfassen und Anhaltspunkte für eine gezielte Sprachförderung bieten (Reich 2001).

In den Niederlanden sind Tests entwickelt worden, die zur Messung von Sprachverstehen und Sprachproduktion des Niederländischen als Zweitsprache geeignet sind und zu denen auch ausführliche Handbücher vorliegen (Verhoeven u.a. 1986, Verhoeven/Vermeer 1993, 2001). Darüber hinaus sind für mehrere Sprachenpaare auch Tests zur Diagnose der Zweisprachigkeit erarbeitet worden (Verhoeven 1995).

Ein mögliches Verfahren ist das Erheben von Sprechproben und deren nachträgliche Analyse, wie sie zuerst für sonderpädagogische Kontexte, dann auch für den Bereich der Migrantenzweisprachigkeit vorgeschlagen wurde (Clahsen 1985). Dieses Verfahren wurde in nordrhein-westfälischen Fortbildungsprogrammen verwendet (Gogolin/Goll/Reich 1989) und ist für die Hamburger Erhebung (s. Hamburger Erhebung 2000) weiterentwickelt worden. Eine für Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis handhabbare Form ist in Arbeit.

Ein anderes mögliches und ergiebiges Verfahren ist die ethnografische Erfassung und Analyse von Unterrichtssituationen in vielsprachigen Klassen. Hierfür liegen aufschlussreiche Beispiele aus einem deutsch-britisch-niederländischen Projekt vor (Gogolin/Kroon 2000).

6.2 Koordiniertes Lernen in beiden Sprachen

Mehrere Ansätze zielen auf eine Koordination von Lernprozessen in der Erst- und Zweitsprache: In der Bundesrepublik Deutschland werden seit langem Erfahrungen gesammelt mit der simultanen und planvollen Alphabetisierung in zwei Sprachen, ausgehend von Berlin (Nehr 1988, Keskin 1988, Karajoli/Nehr 1994), wobei teils sprachhomogene Gruppen, teils Gruppen mit deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern in die Programme einbezogen waren. Zu diesen Berliner Erfahrungen hat es eine externe Evaluation gegeben (Felix 1993), die vor allem die orthografischen und grammatischen Fähigkeiten der bilingual alphabetisierten Schülerinnen und Schüler mit denen monolingual alphabetisierter verglichen hat. Die Evaluation kommt zu dem Ergebnis, dass im Hinblick auf die genannten Gesichtspunkte keine nennenswerten Vorsprünge der bilingual alphabetisierten Schülerinnen und Schüler festzustellen seien, und verwirft daher die Programme insgesamt. In der kritischen Diskussion dieser Evaluation wurde geltend gemacht, dass ein recht enges Verständnis von Sprachenlernen als Maßstab angelegt werde, dass nur auf kurzfristige Effekte gesehen werde und dass pädagogische Aspekte der Spracherziehung, die sich mit einer bilingualen Alphabetisierung verbinden, nicht berücksichtigt würden (Dittmar 1993, Gessinger 1993, Siebert-Ott 1997, 2001a).

Ein weiter reichender Ansatz ist die systematische Verbindung von Herkunfts- und Zweitsprachenunterricht mittels der Behandlung gleicher bzw. ähnlicher Themen, wie sie mit den niederländischen Materialien »TRIAS« und »Taalplan Kleuters« erfolgt. Der Grundgedanke ist, dass durch vorangehende Behandlung eines Themas in der Herkunftssprache die nachfolgende Bearbeitung in der Zweitsprache erheblich unterstützt wird und dass sich daraus positive Effekte für den Erwerb beider Sprachen ergeben. Zu »TRIAS« hat es eine Evaluation gegeben (Codina u.a. 1999), welche die Erwartungen, die an dieses koordinierte Vorgehen gestellt worden waren, bestätigen konnte. Insbesondere wurden positive Langzeiteffekte für das sinnentnehmende Lesen und die Wortschatzentwicklung festgestellt.

6.3 Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen

Seitens der Fremdsprachendidaktik sind in den letzten Jahren, oft im Rahmen von Initia-

tiven und Arbeiten des Europarates, zahlreiche neue Konzepte des Sprachenlernens entwickelt worden. Eines der prominentesten ist die Verbindung des Sprachenlernens mit dem Lernen von Sachverhalten, die auf dem Grundgedanken beruht, dass Sprache effektiver erworben wird, wenn sie zu bestimmten inhaltlichen Zwecken und nicht nur als solche gelernt wird.

Das Verhältnis von sprachlichem und fachlichem Lernen kann dabei in recht unterschiedlicher Weise bestimmt werden: An dem einen Ende der Skala stehen konzeptionelle Überlegungen für einen bewussteren Umgang mit der Sprache als Medium, der dazu beitragen soll, dass der Zugang zu fachlichen Lernzielen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten verstellt wird (sprachsensibler Fachunterricht, »language related content learning«). Der Fachunterricht im Medium einer anderen Sprache als der Nationalsprache (sog. bilingualer Unterricht, vor allem an Gymnasien) schließt sich hier an. Mit stärkerer Betonung des sprachlichen Lernens folgen die Konzepte des »content based language learning«, in denen die fachlichen Ziele gewissermaßen instrumentalisiert werden für die Ziele des Sprachunterrichts, und schließlich die Methode des aufgabenorientierten Sprachunterrichts, die sprachliche Fortschritte durch das sprachliche Lösen von Problemen anregt und unterstützt (Crandall 1994, Krueger/Ryan 1993).

Für den hier zur Debatte stehenden Bereich der Erziehung zur Zweisprachigkeit ist nach der Anwendbarkeit dieser Konzepte in beiderlei Richtung zu fragen:

Kann der Unterricht der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten, der ja traditionellerweise auch fachliche Lernziele verfolgt (Geschichte, Landeskunde, Kultur und Religionen der Herkunftsgesellschaft), durch eine bewusstere Gestaltung des Bezugs von sprachlichem und fachlichem Lernen verbessert werden? Lassen sich weiter reichende Lernergebnisse erzielen, wenn die Herkunftssprache als Medium des Fachunterrichts im Mainstream-Curriculum eingesetzt wird? Und: Kann der Unterricht der Zweitsprache (Nationalsprache des Aufnahmelandes) verbessert werden, wenn er in stärkerem Maße fachliche Ziele mit einbezieht? Kann er ganz oder teilweise durch einen sprachsensiblen Fachunterricht ersetzt werden?

Weiter gehend ist zu fragen, ob die beiden Konzepte – Verbindung von Sprach- und Fachunterricht und Verbindung von Erst- und Zweitsprachenunterricht – auch miteinander kombiniert werden können, wie also ein Fach-

unterricht zu konzipieren wäre, in dem parallel (oder mit kurzen zeitlichen Abständen) in zwei Sprachen gearbeitet wird.

Fachbezogener Sprachunterricht und sprachbezogener Fachunterricht (in der ersten oder zweiten Sprache oder auf integrierte Weise) sind in den letzten Jahren in den Niederlanden in mehreren Forschungsprojekten (zum Beispiel Hajer 1996) beobachtet und in didaktischen Experimenten erprobt worden (Hajer/Meestringa/Miedema 2000).

In Deutschland liegen zu all diesen Ansätzen auch im Bereich der Migrantenbildung praktische Erfahrungen vor. Einen weiter gehenden Vorschlag, welcher bislang nicht realisiert worden ist, nämlich herkunftssprachliche Computerprogramme zur Unterstützung des fachlichen Lernens zweisprachiger Schülerinnen und Schüler in Koordination mit deutschsprachigem Fachunterricht einzusetzen, hat Hopf bereits 1984 vorgelegt. Die Entwicklung von bilingualen Lehrmaterialien haben Baur u.a. (1997) exemplarisch in Angriff genommen; auch diese Entwicklung ist früh stecken geblieben. Es fehlt an wissenschaftlicher Deskription und Analyse, erst recht an wissenschaftlicher Evaluation, auch an politischer Unterstützung.

6.4 Sprachlernstrategien

Eine weiteres Konzept der neueren Fremdsprachendidaktik verdient Aufmerksamkeit im Bereich der Erziehung zur Zweisprachigkeit: Ausgehend von lernpsychologischen Überlegungen zur engeren Verbindung der Sprachfächer untereinander, wird dem Erwerb von Sprachlernstrategien durch die Schülerinnen und Schüler eine zunehmend größere Bedeutung beigemessen. Dieser Ansatz ist vor allem darum bedeutsam, weil hier – wie oben bereits erwähnt – günstige kognitive Voraussetzungen bei den zweisprachigen Schülerinnen und Schülern angenommen werden können.

Die deutsche PISA-Studie empfiehlt, diese didaktische Möglichkeit in verstärktem Maße wahrzunehmen, da sie nach den vorliegenden Analysen einen beachtlichen Einfluss auf die Leseleistungen hat und zugleich didaktischer Intervention in breiterem Maße als andere Einflussfaktoren zugänglich sei (Artelt u.a. 2001).

6.5 Sprachförderung im Elementarbereich

In der Bundesrepublik Deutschland hat es in den 80er Jahren eine Reihe von Modellversuchen zur Sprachförderung im Elementarbereich gegeben, die zahlreiche – auch konkur-

rierende – didaktische Ideen hervorgebracht haben (Akpınar/Zimmer 1984, Staatsinstitut 1985/86, Heuchert 1989, Maier 1989). Hierüber liegen vor allem programmatische Veröffentlichungen und einige Erfahrungsberichte vor; von empirischer Kontrolle kann nicht die Rede sein.

Im Vordergrund der gegenwärtigen Bemühungen steht die Vorstellung einer Diagnose des Sprachstandes in der Zweitsprache Deutsch, etwa ein Jahr vor Eintritt in die Grundschule, welche ein Angebot vorschulischer Deutschförderung für diejenigen Kinder zur Folge haben soll, die einen vergleichsweise niedrigen Sprachstand im Deutschen aufweisen. Solche Pläne werden in mehreren Bundesländern verfolgt. Sie stehen in Konkurrenz zu Modellen der »integrierten Sprachförderung« im Elementarbereich, die in stärkerem Maße auf die alltägliche Kommunikation als Medium der Sprachförderung vertrauen (vgl. Heuchert 1995, Militzer u.a. 1999), und zu Modellen zweisprachiger Förderung. Über die Arbeit der Kindertagesstätten, die Elemente bilingualer Erziehung einschließen oder einem Programm bilingualer Erziehung folgen oder die Mehrsprachigkeit des Kindergartenalltags als sprachdidaktische Ressource nutzen, ist jedoch wenig bekannt. Über einige lokale Ansätze informiert der bereits erwähnte Tagungsbericht des Deutschen Jugendinstituts (2001). In allen Fällen fehlt es an wissenschaftlicher Begleitung.

Anstrengungen, die Spracherziehung in den Familien zu unterstützen und dadurch auch die Zusammenarbeit von Eltern und Kindergarten zu festigen, werden mehreren Orten unternommen. Zu diesen Bemühungen zählt das in Israel entwickelte Programm »HIPPY« (»Home Instruction Program for Preschool Youngsters«), das in Bremen, Nürnberg und Fulda durchgeführt wird (vgl. Sindbert 2001). Im Rahmen dieses Projekts üben Mütter mit Hilfe von Bilderbüchern und Arbeitsblättern mit ihren Kindern Deutsch. Die Mütter werden von einer ‚Laienhelferin‘ unterstützt und nehmen zudem an Gruppentreffen teil, in denen auch über unterschiedliche Erziehungsfragen gesprochen wird.

In den Niederlanden gibt es mehrere Programme, die der Förderung im Vorschulalter dienen. Kennzeichnend ist die Zusammenarbeit zwischen den Kindertagesstätten, den Grundschulen und manchmal auch den Familien. Die meisten Programme sehen eine solche Zusammenarbeit vor und verbinden fördernde Aktivitäten im Bereich der kognitiven, sozial-emotionalen und sprachlichen Entwicklung in diesen drei Instanzen miteinander. Die Sprach-

förderung in dieser Phase zielt vor allem auf die Förderung des Wortschatzes und die Einführung in die Schriftlichkeit (»emergent literacy«), den Umgang mit Büchern und Vorlesen sowie auf Aktivitäten zur Förderung der Sprachaufmerksamkeit (»metalinguistic awareness«, Vorbereitung zum Lesenlernen usw.).

Die beiden von den nationalen Behörden bevorzugten Programme der institutionellen kognitiven und sprachlichen Förderung sind »Piramide« und »Kaleidoscoop«, die in der niederländischen Sprache durchgeführt werden, woran aber nicht nur einsprachige, sondern auch zweisprachige Fachkräfte beteiligt sein können. Die Sprachförderungsaktivitäten werden in der Regel mit Kindergartengruppen insgesamt durchgeführt, oft in Projektform, wobei das Maximum etwa bei drei bis vier halben Tagen pro Woche liegt.

Die beiden genannten Programme werden darum bevorzugt, weil hier positive Ergebnisse aus zwei umfassenden Evaluationen vorliegen (Veen/Roeleveld/Leseman 2000; Schoneville/Kloprogge/Van der Ley 2000). Die Ergebnisse besagen im Wesentlichen, dass bei den teilnehmenden Kindern sowohl im Bereich der kognitiven als auch der sprachlichen Entwicklung eine Reihe von positiven Effekten erzielt werden. Ersteres trifft eher für »Piramide«, Letzteres eher für »Kaleidoscoop« zu. Im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung, die ebenfalls gefördert werden soll, stellen sich laut der Evaluation von Schoneville/Kloprogge/Van der Ley (2000) deutlich geringere Effekte heraus. Weiter wird in dieser Evaluation festgestellt, dass im Großen und Ganzen alle Effekte relativ bescheiden ausfallen, aber dass sie immerhin als verheißungsvoll charakterisiert werden können.

Hinsichtlich der Sprachförderung in der Familie gibt es ebenfalls eine Vielzahl von Programmen, von denen die meisten unter dem Oberbegriff »Stap«-Programme zusammengefasst werden und bereits eine längere Entwicklungsgeschichte hinter sich haben; sie beruhen auf dem bereits erwähnten HIPPY-Programm. Sinn dieser Programme ist eine kurze tägliche Sprachförderung durch die Mütter (15 Min.), wobei sprachfördernde Aktivitäten in der Familiensprache im Vordergrund stehen. Ange raten wird den Müttern, die Sprache zu verwenden, die sie am besten beherrschen. Es sind Fassungen in den Sprachen Türkisch, Arabisch und – weniger umfangreich – Papiamentu und Berber verfügbar. Diese familiäre Sprachförderung ist eingebunden in ein Unterstützungsnetz (Mütter aus der Nachbarschaft, verschiedene Fachberater). Auch hierzu ist eine Evaluation durchgeführt worden (van Tuijl/Leseman/Rispens 2001), die bei den türkischen Kindern positive Auswirkungen im kognitiven und im prämathematischen Bereich sowie in Bezug auf die Entwicklung des Türkischen belegt. Positive Ergebnisse bei den marokkanischen Kindern wurden nicht erzielt; dies hängt möglicherweise mit den komplizierten sprachlichen Verhältnissen zwischen Berber, Standardarabisch und marokkanischem Arabisch zusammen. Sie haben in vielen Fällen dazu geführt, dass die marokkanischen Familien die niederländische Version des Programms gewählt haben, sich also für die Durchführung des Programms in einer Sprache entschieden haben, die sie nicht oder in ungenügendem Maße beherrschen. Eine Übersicht über die in den Niederlanden vorhandenen Home-based-Programme liefert der Artikel von Vedder/Kloprogge (2001).

7.1 Allgemein akzeptierte Erkenntnisse

Die folgenden Aussagen können als derzeitiger Konsens in den Forschungen zu Zweisprachigkeit und zweisprachiger Bildung gelten. Sie stellen die wissenschaftlichen Voraussetzungen bildungspolitischen Handelns dar, die bei praktischen bildungspolitischen Entscheidungen zu beachten sind:

1. Individuelle und gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit sind, weltweit und weltgeschichtlich betrachtet, eine Normalität. Die europäischen Einwanderungsstaaten erfahren heute – nach einer vorangegangenen Epoche starker Sprachvereinheitlichung in den Grenzen ihrer Territorien – diese Normalität von neuem. Eine künftige Ausweitung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in diesen Staaten ist wesentlich wahrscheinlicher als ein Rückgang.
2. Individuelle Zweisprachigkeit stellt keine intellektuelle Überforderung dar. Sie hat als solche keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Nicht selten geht sie sogar mit einer früher entwickelten Sprachbewusstheit einher.
3. Die Erstsprache und die Zweitsprache zweisprachiger Kinder und Jugendlicher beeinflussen sich im Entwicklungsprozess gegenseitig im Sinne von Transfereffekten. Die in der Öffentlichkeit manchmal vertretene Vorstellung von systematischen Blockadeeffekten ist wissenschaftlich nicht haltbar.
4. Persönliche Probleme mit der Zweisprachigkeit haben Ursachen im engeren oder weiteren sozialen Umfeld. Diese können vielfältig und komplex sein. Die wissenschaftliche Systematisierung der Zusammenhänge ist jedoch nicht so weit vorangeschritten, dass allgemeingültige Aussagen hierüber vertreten werden könnten.
5. Schulische Erfolge oder Misserfolge zweisprachiger Schülerinnen und Schüler sind Ergebnisse von Interaktionsgeschichten zwischen der Schule und den Schülerinnen und Schülern. Der Erwerb der Zweitsprache

bis zu einem Niveau, das eine chancengleiche Teilhabe am Unterricht gleichaltriger (einsprachiger) Schülerinnen und Schüler ermöglicht, ist auch unter günstigen Umständen ein mehrjähriger Prozess. (Es ist zu berücksichtigen, dass sich das Zielniveau von Schuljahr zu Schuljahr erhöht.)

6. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sind die Sozialschichtzugehörigkeit und die Beherrschung der Unterrichtssprache die beiden einflussreichsten Faktoren.
7. Auf Seiten der Schule ist das Verhältnis der Einflussfaktoren nicht geklärt. In Betracht zu ziehen sind das Schulklima, die Passung des Curriculums und die Qualität des Unterrichts, welche ihrerseits von der sprachlichen und didaktischen Qualifikation der Lehrkräfte abhängt. Unter sonst gleichen Bedingungen hat eine Nutzung der Erstsprache im Unterricht positive Auswirkungen auf das fachliche Lernen und den Erwerb der Zweitsprache auf dem von der Schule geforderten Niveau.

7.2 Schul- und Unterrichtsorganisation

Die Gültigkeit der vorliegenden empirischen Erkenntnisse zur Organisation der Bildungsprozesse zweisprachiger Schülerinnen und Schüler ist noch vergleichsweise eng gebunden an bestimmte (nationale) Bildungssysteme. Die Untersuchungen beziehen sich vielfach nur auf regionale oder lokale Verhältnisse. Bildungspolitisches Handeln kann diese Erkenntnisse vergleichend zur Analyse des je eigenen Handlungsfeldes heranziehen, sollte aber auf Begleitforschung und Evaluation im eigenen Handlungsfeld nicht verzichten.

An Umfang und Methode sind die US-amerikanischen Untersuchungen zu den »Modellen zweisprachiger Erziehung« (die sich im Wesentlichen durch Art und Umfang der Einbeziehung der Erstsprache in den Unterricht voneinander unterscheiden) den Untersuchungen in anderen nationalen Kontexten voraus. Sie lassen zunächst erkennen, dass die Erfüllung oder Nichterfüllung pädagogischer Qualitätskriterien wichtiger ist als die Entscheidung für die eine oder andere schul- und unterrichtsorganisatorische Option. Bezogen

auf die schul- und unterrichtsorganisatorischen Optionen kommen sie zu folgenden Feststellungen:

- Eine zusätzliche (separate) Förderung der Zweitsprache unterstützt den Zweitspracherwerb und verbessert die Lernbedingungen für die übrigen Fächer, ist aber ein vergleichsweise schwaches Instrument; es wirkt nicht nachhaltig.
- Unterricht im Medium der Erstsprache bewirkt nicht nur die weitere Entwicklung dieser Sprache, sondern auch höhere Leistungen im Medium der Zweitsprache (z. B. in Mathematik), wenn er über mehrere Jahre hinweg fortgeführt wird.
- Unterricht im Medium beider Sprachen ist ein starkes Instrument zur Verbesserung des Schulerfolgs zweisprachiger Schülerinnen und Schüler und kann, wenn weitere Qualitätskriterien erfüllt sind, zur Chancengleichheit mit einsprachigen Schülerinnen und Schülern führen.

Auch in den Bildungssystemen europäischer Einwanderungsstaaten finden sich Modellschulen, welche Fragen der Sprachenverteilung zur Grundlage schul- und unterrichtsorganisatorischer Entscheidungen gemacht haben (z.B. Berliner Europaschulen, Minderheitenschulen in Nordfriesland, Kopenhagener Modellversuch). In der Breite jedoch herrscht ein wenig koordiniertes Nebeneinander von Regelunterricht, Zweitsprachförderung und Herkunftssprachenunterricht, wobei die curricularen Funktionen des Herkunftssprachenunterrichts in erheblichem Maße variieren.

Für die Bundesrepublik Deutschland gilt, dass weder über die Modellprojekte noch über die gewöhnlichen Praktiken empirische Untersuchungen vorliegen, die zu auch nur annähernd tragfähigen oder verallgemeinerbaren Erkenntnissen geführt hätten. Die Bedingungs- und Wirkungsanalyse von Organisationsformen der Deutschförderung und des Herkunftssprachenunterrichts in ihrem Verhältnis zur Schul- und Unterrichtsorganisation insgesamt bleibt also eine Aufgabe künftiger Forschung, gerade auch angesichts der neu aufgeflammtten Kontroversen um diese beiden pädagogischen Aufgaben. Die von zahlreichen Bundesländern neu in Gang gesetzten vorschulischen Deutschfördermaßnahmen bieten mit ihren unterschiedlichen institutionellen, zeitlichen und pädagogischen Vorgaben ausgesprochen interessante Ansatzpunkte für vergleichende Untersuchungen. In einem weite-

ren Sinne geht es um die Berücksichtigung von Zwei- und Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung neuer Lehr- und Lernformen, bei der Erarbeitung von Schulprofilen und bei der Verstärkung von Kontakten mit außerschulischen Partnern – den Prozessen also, die in den aktuellen Diskussionen um Schulautonomie allgemein und Ganztagschulkonzepte im Besonderen eine wesentliche Rolle spielen.

7.3 Didaktik

Die Didaktik des Englischen als Zweitsprache ist weit entwickelt, es liegen aber auch Erfahrungen und einige Untersuchungen zur Zweitsprachdidaktik anderer Sprachen in europäischen Einwanderungsstaaten vor. Weniger entwickelt sind die Arbeiten zur Koordination erst- und zweitsprachlicher Lernprozesse und zur Didaktik des Unterrichts der Herkunftssprachen und des Unterrichts im Medium von Herkunftssprachen. Bildungspolitisches Handeln sollte sich hinsichtlich der Zweitsprachdidaktik zum gegenwärtigen Zeitpunkt vor allem auf Aktualisierung, Anwendung, Austausch und Verbreitung vorhandener Einsichten und die Entwicklung der dazu erforderlichen Fähigkeiten konzentrieren. Hinsichtlich der Koordination erst- und zweitsprachlichen Lernens und der Didaktik der Herkunftssprachen ist dagegen auch noch wissenschaftliche Grundlagenarbeit zu leisten.

Zwei Arbeitsfelder erscheinen aktuell von besonderem Interesse:

- Koordination sprachlicher Lernprozesse: Ausgehend von den Erkenntnissen zum Transfer zwischen Sprachen im Erwerbs- und Entwicklungsprozess sollte es möglich sein, schulische Sprachcurricula inhaltlich und methodisch so anzulegen, dass Transfereffekte auch durch den Unterricht angeregt und unterstützt werden. Diese Aufgabe betrifft sowohl die Revision der Lehrpläne als auch die Erprobung unterrichtlicher Verfahren und die Entwicklung entsprechender Materialien. Deutschunterricht (besser: allgemeiner Sprachunterricht) in mehrsprachigen Klassen könnte als Zentrum einer solchen Koordination fungieren, doch sind auch andere curriculare Lösungen denkbar.
- Übertragung, Verbreitung und begleitende Evaluation von Methoden des »content based language learning« (Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen): Die Annahme ist gut begründet, dass ein sprachliches Lernen »an den Sachen« einem bloßen

Sprach- (und Literatur-) Unterricht überlegen ist. Diese Annahme sollte nicht nur im sog. ‚bilingualen‘ Unterricht an Gymnasien (Sachfachunterricht im Medium einer Fremdsprache) zur Geltung kommen, sondern auch in einer weiter zu entwickelnden Didaktik des Herkunftssprachenunterrichts sowie im deutschsprachigen Fachunterricht, insofern dieser für zweisprachige Schülerinnen und Schüler ein Lernen im Medium einer Zweitsprache darstellt. Die letztgenannte Entwicklung würde auch den langsamer lernenden einsprachigen Schülerinnen und Schülern zugute kommen.

7.4 Lehrerbildung

Fragen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften mit Blick auf den Unterricht in mehrsprachigen Klassen waren bisher zumindest in der Bundesrepublik Deutschland kein Gegenstand empirischer Untersuchungen. Es besteht aber kein Zweifel, dass eine zielgerichtete Qualifikation der Lehrkräfte eine wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Förderung der Zweisprachigkeit und damit für eine Verbesserung der Schulerfolgsquoten zweisprachiger Schülerinnen und Schüler darstellt. Es fehlt nicht an einschlägigen Forderungen von universitärer wie von administrativer Seite.

Die intensive Diskussion und die ersten Schritte zu einer Reform der Lehrerbildung, die derzeit in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland unternommen werden, eröffnen die Chance, Inhalte und Ziele vor allem im Bereich der Erstausbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Sinne der oben genannten didaktischen Entwicklungen zu verändern und diese Veränderungen wissenschaftlich zu evaluieren. Benötigt werden sowohl spezifische Qualifikationen, wie die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und die Didaktik des Herkunftssprachenunterrichts, als auch allgemeine Qualifikationen wie das Nutzen mehrerer Sprachen zu fachlichen Zwecken und das bewusste Handhaben der (deutschen) Sprache als des wichtigsten Mediums des Unterrichts in (fast) allen Fächern.

In den Ausbildungsgängen der Erzieherinnen und Erzieher ist das Thema der Sprachförderung im Elementarbereich erheblich zu verstärken und vor allem um die Fragen der Sprachförderung unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu erweitern.

7.5 Internationalisierung des Bildungswesens

In den Debatten um die Europäisierung und Internationalisierung des Bildungswesens haben Programme und Maßnahmen zum Spracherwerb und zur Sprachbildung zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher nur eine marginale Rolle gespielt. Hier deutet sich mit der beginnenden Einbeziehung dieser Fragen in die großen Vergleichsstudien eine Wende an. Schulerfolg und Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind als vergleichbare Aufgabe vieler (nationaler) Bildungssysteme erkannt und als Qualitätskriterien der Schulentwicklung anerkannt. Bildungspolitisches Handeln sollte auf eine konsequente Fortführung dieser Anfänge gerichtet sein.

Zu einer solchen Entwicklung gehört auch die Verstärkung des internationalen Austauschs und eine breite Information über die Entwicklung in anderen Ländern. Dies würde es ermöglichen, nationale Erkenntnisse und Modelle zur Bildung zweisprachiger Schülerinnen und Schüler in international erarbeitete Rahmenmodelle bildungspolitischen Handelns zur Lösung genereller Bildungsprobleme der Gegenwart in integraler Weise einzufügen.

- Akpinar, Ünal/Zimmer, Jürgen (Hrsg.):* Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 3 Bände. München: Kösel, 1984
- Androustopoulos, Jannis K.:* From the streets to the screens and back again: On the mediated diffusion of ethnolectal patterns in contemporary German. In: LAUD Linguistic Agency, Universität Essen, 2001 (<http://www.archetype.de/papers/iclavedraft.html>)
- Appel, René:* Straattaal. De mengtaal van jongeren in Amsterdam. In: E. Huls/G. Meijers/B. Weltens (Hrsg.): Thema's en trends in de sociolinguïstiek. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen 62, 1999, Heft 2, S. 39 - 55
- Appel, René/Muysken, Pieter:* Language contact and bilingualism. London u.a.: Arnold, 1987
- Artelt, Cordula u.a.:* Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001, S. 69-137
- Arbeitsgruppe »Aus- und Weiterbildung« im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit:* Aus- und Weiterbildung von jungen Migrantinnen und Migranten. Beschluss vom 26. Juni 2000. (<http://www.bundesregierung.de/top/sonstige/Schwerpunkte/Buendnis.fuer.Arbeit/ix7274.htm>)
- Auer, Peter:* Bilingual Conversation. Amsterdam: Benjamin, 1984
- Auer, Peter/Dirim, Inci:* Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske u. Budrich, 2000, S. 97-112
- Auer, Peter/Dirim, Inci:* Zum Gebrauch türkischer Routinen bei Hamburger Jugendlichen nicht-türkischer Herkunft. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hrsg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. Tübingen: Stauffenburg, im Erscheinen
- Aytemiz, Aydin:* Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen. Frankfurt u.a.: Lang, 1990
- Baetens-Beardsmore, Hugo:* Bilingualism: Basic Principles. Clevedon: Multilingual Matters, 1986
- Baker, Colin:* Attitudes and Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1992
- Baker, Colin:* Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (= Bilingual Education and Bilingualism). Clevedon: Multilingual Matters, 1996, 3. Aufl. 2001
- Baker, Colin/Hornberger, Nancy H. (Hrsg.):* An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Clevedon: Multilingual Matters, 2001
- Baker, Colin/Prys Jones, Sylvia:* Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters, 1998
- Baker, Philip/Eversley, John (Hrsg.):* Multilingual Capital. The language of London's school-children and their relevance to economic, social and educational policies. London: Battlebridge, 2000
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.):* PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor:* Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch 106, 1989, S. 119-135
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor:* Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S. u.a. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider, 1992, S. 109-140
- Baur, Rupprecht S. u.a.:* Biologie heute – Zusatzmaterialien für Schüler mit Russisch als Ausgangssprache. Hannover: Schroedel, 1997
- Becker, Jörg:* Zwischen Integration und Dissoziation: Türkische Medienkultur in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44-45, 1996, S. 39-47
- Becker, Jörg:* Taking Turkish Seriously: The Rise of Turkish Media in Germany. In: Robins, Kevin (Hrsg.): Programming for People. From Cultural Rights to Cultural Responsibilities. United Nations World Television Forum. Genève: European Broadcasting Union, 1997, S. 104-117
- Becker, Jörg:* Die Ethnisierung der deutschen Medienlandschaft – Türkische Medienkultur zwischen Assoziation und Dissoziation. In: Lieberknecht, Christine (Hrsg.): Der Staat in der Informationsgesellschaft. 9. Ettersburger Gespräche. Erfurt: Ministerium für Bundesangelegenheiten, 1998, S. 71-75
- Becker, Jörg:* Türkisch-deutsche Medienbeziehungen: Phasen und Systematik. In: Heribert Schatz u.a. (Hrsg.): Migranten und Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000, S. 106-115.

- Belke, Gerhild*: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider, 1999
- Berber, Ikbāl*: Soziales Sprachverhalten bei türkischen Kindern: Kodewechsel. In: Kutsch, Stefan/Desgranges, Ilka (Hrsg.): Zweitsprache Deutsch – ungesteuerter Erwerb. Tübingen: Niemeyer, 1985, S. 321-332
- Berend, Nina*: Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Russlanddeutschen. Tübingen: Narr, 1998
- Berkemeier, Anne*: Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1997
- Berry, John W./Sam, David*: Acculturation and adaptation. In: Berry, John W./Segall, Marshall H./Kagitçibasi, Cigdem (Hrsg.): Handbook of cross-cultural psychology. Band 3. Boston: Allyn & Bacon, 1997, S. 291-326
- Bialystock, Ellen*: Words as things: Development of word concept by bilingual children. In: Studies in second language learning 9, 1987, S. 133-140
- Bialystock, Ellen/Hakuta, Kenji*: In other words. The science and psychology of second-language acquisition. New York: Basic Books, 1994
- Birdsong, David (Hrsg.)*: Second language acquisition and the critical period hypothesis. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999
- Boeschoten, Hendrik E.*: Acquisition of Turkish by immigrant children. A multiple case study of Turkish children in the Netherlands aged 4 to 6. Wiesbaden: Harrassowitz, 1990
- Bongaerts, Theo u.a.*: Can late starters attain a native accent in a foreign language? A test of the critical period hypothesis. In: Singleton, David/Lengyel, Zolt (Hrsg.): The age factor in second language acquisition. A critical look at the critical period hypothesis. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 1995, S. 30-50
- Boos-Nünning, Ursula*: Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen »Offenen Modells«. In: Deutsch lernen, H. 2/1981, S. 40-70
- Boyd, Sally/Holmen, Anne/Jørgensen, Jens Norman (red.)*: Sprogbrug og sprogvælg blandt indvandrere i Norden, Bind 1: Gruppebeskrivelser (= Københavnerstudier i sprogteori, Band 22). København: Danmarks Lærerhøjskole, 1994
- Broeder, Peter/Extra, Guus*: Language, Ethnicity & Education. Case studies of Immigrant Minority Groups and Immigrant Minority Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1999
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)*: Mediennutzungsanalyse der türkischen Bevölkerung in der Bundesrepublik. Kurzfassung der Forschungsergebnisse. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, o. J. [2001] (masch.)
- Bus, Adriana G./van Ijzendoorn, Marinus H./Pellegrini, Anthony*: Joint book reading makes for success in learning to read. Review of Educational Research 65 (1), 1995, S. 1-21
- Carlisle, R. S.*: The writing of Anglo and Hispanic fourth and sixth graders in regular, submersion and bilingual programs. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1986
- Castles, Stephen*: Migration und Rassismus in Westeuropa. Berlin: EXpress, 1987
- Clahsen, Harald*: Profiling second language development: A procedure for assessing L 2 proficiency. In: Hyldenstam, Kenneth/Pienemann, Manfred (Hrsg.): Modelling and assessing second language acquisition. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 1985, S. 283-331
- Clahsen, Harald*: Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold, 1986
- Clahsen, Harald*: Normale und gestörte Kindersprache. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred*: Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Ser. A, 3). Tübingen: Narr, 1983
- Codina, Eugenia u.a.*: Van eerste naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias. Rotterdam: Centrum Educatieve Dienstverlening, 1999
- Coenen, Marja/Vallen, Ton*: Itembias in de Eindtoets Basisonderwijs. In: Pedagogische Studien 68, Heft 1, 1991, S. 15-26
- Crandall, Jo*: Content-centered learning in the United States. In: Annual Review of Applied Linguistics, 1994
- Cummins, Jim*: Bilingualism and special education. Issues in assessment and placement. Clevedon: Multilingual Matters, 1984
- Cummins, Jim*: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die deutsche Schule, Heft 3, 1984, S. 187-198
- Cummins, Jim*: Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education, 1996
- Cummins, Jim*: Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000
- Cummins, Jim/Swain, Merrill*: Towards a theory of bilingual proficiency development. In: Cummins, Jim/Swain, Merrill (Hrsg.):

- Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. London u.a.: Longman, 1986, S. 207-213
- de Bot, Kees/Driessen, Geert/Jungbluth, Paul:* De effectiviteit van het onderwijs in eigen taal en cultuur. Prestaties van Marokkanse, Spaanse en Turkse leerlingen. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Instituut voor Toegepaste Taalkunde, 1989
- de Bot, Kees/Driessen, Geert/Jungbluth, Paul:* An evaluation of migrant teaching in the Netherlands. In: Jaspaert, Koen/Kroon, Sjaak (Hrsg.): Ethnic minority languages and education. Amsterdam usw.: Swets & Zeitlinger, 1991, S. 25-23
- Deutsch lernen.* Heft 3-4, 1988
(Themenheft Sprachdiagnose)
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.):* Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Ergebnisse einer Kinderbefragung. München, 2000
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.):* Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. München, 2001
- di Luzio, Aldo:* On the meaning of language choice for the sociocultural identity of bilingual migrant children. In: Auer, Peter/di Luzio, Aldo (Hrsg.): Interpretative Sociolinguistics. Migrants – Children – Migrant Children. Tübingen: Narr, 1984, S. 87-112
- Dickopp, Karl-Heinz:* Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell. Düsseldorf: Schwann, 1982
- Dirim, Inci (unter Mitarbeit von Susan Lange):* Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.: Waxmann, 1997, S. 217-249
- Dirim, Inci:* Var mı lan Marmelade? Türkisch-deutscher Sprachkontakt in einer Grundschulklasse. Münster: Waxmann, 1998
- Dirim, Inci:* Erfassung der »besonderen sprachlichen Fähigkeiten« bilingualer Kinder: Bestandsaufnahme und Ausblick. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. München: DJI, 2001, S. 83-89
- Dittmar, Norbert:* Zweisprachigkeit oder Doppelzüngigkeit. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 4, 1993, S. 192-196
- Durgunoglu, Aydin Yücesan/Verhoeven, Ludo:* Multilingualism and literacy development across different cultures. In: Durgunoglu, Aydin Yücesan/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): Literacy development in an multilingual context. London: Erlbaum, 1998, S. 289-298
- Edwards, Viv:* The power of Babel. Teaching and learning in multilingual classrooms. Oakhill: Trentham, 1998
- Ellis, Rod:* The study of second language acquisition. Oxford: University Press, 1994
- Esdahl, Trine:* Variation og udvikling i kodevalg og fokus i drenges og pigers samtaler. In: Jørgensen, Jens Normann (Hrsg.): En køn strid. Sprog, magt og køn hos tosprogede børn og unge. 2001
- Extra, Guus/de Ruiter, Jan Jaap (Hrsg.):* Babylon aan de Noordzee. Amsterdam: Bulaaq, 2001
- Extra, Guus/Mol, Tamara/de Ruiter, Jan Jaap:* De status van allochtone talen thuis en op school. Tilburg: Babylon, 2001
- Extra, Guus/Verhoeven, Ludo:* A bilingual perspective on Turkish and Moroccan children and adults in the Netherlands. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): Immigrant Languages in Europe. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 1993, S. 67-100
- Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hrsg.):* Bilingualism and migration (= Studies on Language Acquisition 14). Berlin, New York: de Gruyter, 1999
- Felix, Sascha W.:* Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Passau: Lehrstuhl für Allgemeine Linguistik der Universität Passau, 1993
- Figge, Udo L.:* Mutterspracherwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdspracherwerb. In: Helbig, Beate u.a. (Hrsg.): Sprachlehrforschung im Wandel. Tübingen: Stauffenburg, 2000, S. 511-520
- Fishman, Joshua A.:* Language loyalty in the United States. Den Haag: Mouton, 1966
- Fishman, Joshua A.:* Reversing language shift. Clevedon: Multilingual Matters, 1991
- Forum Bildung (Hrsg.):* Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn, 2001
- Frey, Sibylle:* Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.: Waxmann, 1997, S. 148-175
- Fthenakis, Wassilios u.a.:* Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber, 1985
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid:* Sprachliches Grenzgängertum. Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. In: List, Gudula/List, Günther (Hrsg.): Quersprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg, 2001
- Gessinger, Joachim:* Editorial zu: Das Glück der Tüchtigen oder: Der Konflikt um die zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Kinder in der Grundschule.

- Mit Stellungnahmen von Heidi Rösch, Norbert Dittmar, Ulrich Steinmüller u.a.. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 47, 1993, S. 187 - 189
- Giles, Howard/Bourhis, Richard/Taylor, Donald:* Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In: Giles, Howard (Hrsg.): Language, Ethnicity and Intergroup Relations. London: Academic Press, 1977
- Giles, Howard/Coupland, Nikolas:* Language: contexts and consequences. Milton Keynes: Open University Press, 1991
- Gillborn, David/Gipps, Caroline:* Recent research on the achievements of ethnic minority pupils. London: HMSO, 1996
- Gimbel, Jørgen/Holmen, Anne/Jørgensen, Jens Norman:* »Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil«. Beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skole-distrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-1999 (= Københavnerstudier i tosprogethed, 31). København: Danmarks Lærerhøjskole, 2000
- Gogolin, Ingrid:* Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann, 1994
- Gogolin, Ingrid/Goll, Alfred/Reich, Hans H.:* Sprachwahrnehmungstraining für Lehrer ausländischer Schüler. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1989
- Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak (Hrsg.):* »Man schreibt, wie man spricht«. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster u.a.: Waxmann, 2000
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.):* Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster u.a.: Waxmann, 1997
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula:* Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien (= Analysen. Projekt Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung). Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung, 1998
- Gogolin, Ingrid/Reich, Hans H.:* Immigrant languages in federal Germany. In: Extra, Guus/Gorter, Durk (Hrsg.): The other languages of Europe. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 2001, S. 193-214
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf:* Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 321-341
- Goudaillier, Jean-Pierre:* Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités. Paris: Maisonneuve & Larose, 1997
- Goudaillier, Jean-Pierre:* La langue des cités françaises comme facteur d'intégration ou de non intégration. Rapport de la Commission Nationale 'Culture, facteur d'integration' de la Fédération Nationale des Collectivités territoriales pour la Culture. Paris: Conseil Economique et Social, 1996
- Greene, J.:* A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education. Claremont, CA: Thomas Rivera Policy Institute, 1998
- Grosjean, François:* Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge, Mass./London UK: Harvard University Press, 1992
- Grosse, Ingrid:* Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Unveröffentl. Diplomarbeit, Universität Wien, 2000
- Hacquebord, Hilde:* Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dordrecht: Foris Publications (Dissertation), 1989
- Haig, Geoffrey/Braun, Friederike:* The state of the Turkish language in Germany. In: TASG News. Newsletter of the Turkish Area Study Group 49, 1999, S. 13-18
- Hajer, Maaïke/Meestringa, Theun/Miedema, Marijke:* Taalgericht vakonderwijs; een nieuwe impuls voor taalbeleid. In: Levende Talen Tijdschrift (1), 2000, S. 34-43
- Hajer, Maaïke:* Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Groningen: Wolters-Noordhoff (Dissertation), 1996
- Hakuta, Kenji:* A critical period of second language acquisition? A status review. To be published. Draft 1999, available on Internet: <http://www.stanford.edu/~hakuta>
- Hakuta, Kenji/Butler, Yuko Goto/Witt, Dania:* How long does it take English learners to attain proficiency? Stanford: The University of California Linguistic Minority Research Institute, 2000
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000.* Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999. Landau in der Pfalz: Institut für Interkulturelle Bildung, 2000 (masch.)
- Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Sprachentwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000.* Bericht über die Erhebung von Schreibkenntnissen im 1. Schuljahr. Landau in der Pfalz: Institut für Interkulturelle Bildung, 2001 (masch.)
- Hansen, Christiane:* Bilingualer Schriftspracherwerb am Beispiel einer italienisch-deutschen Modellklasse einer Hamburger Grundschule (Examensarbeit an der Universität Hamburg), 2001

- Heintze, Andreas*: Erfolgsstory oder Sackgasse – Zur Kontroverse um zweisprachige Erziehung in den USA. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen, München: DJI 2001, S. 33-47
- Helmke, Andreas/Reich, Hans H.*: Die Bedeutung der sprachlichen Herkunft für die Schulleistung. In: Empirische Pädagogik 15, Heft 4, 2001, S. 567-600
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus*: Wörter und Begriffe – Lücken im Kindesalter = Verlust der Gleichberechtigung in Beruf und Gesellschaft. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1988
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus*: Muttersprache und Zweitsprache. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1991
- Heuchert, Lucija*: Zweisprachigkeit (= Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten 3). Berlin: OWB, 1989
- Heuchert, Lucija*: »Sie müssen doch Deutsch lernen!« Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kindergarten. Mannheim: Stadtjugendamt, 1994
- Hewitt, Roger*: White talk black talk. Interracial friendship and communication amongst adolescents. Cambridge: University Press, 1986
- Holmen, Anne/Jørgensen, Jens Norman*: Aspects of the linguistic development of minority children in a majority school. In: Jørgensen, Jens Norman/Holmen, Anne (Hrsg.): The development of successive bilingualism in school-age children (= Copenhagen Studies in Bilingualism, 27). Copenhagen: Royal Danish School of Educational Studies, 1997, S. 129-148
- Holmen, Anne/Jørgensen, Jens Norman (Hrsg.)*: Det er Conversation 801, degil mi? Perspectives on the bilingualism of Turkish speaking children and adolescents in North Western Europe. (= Copenhagen Studies in Bilingualism the Køge Series, K7). Copenhagen: The Danish University of Education, 2000
- Holmen, Anne/Jørgensen, Jens Norman*: Tosproget udvikling og dansk som andetsprog. Nogle resultater af Køge-projektet. In: Wagner, Johannes (Hrsg.): Pædagogik og læring i fremmed- og andetsprog. Odense: University of Southern Denmark, 2001, S. 107-173
- Hopf, Diether*: Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen. Weinheim und Basel: Beltz, 1984
- Hopf, Diether*: Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Zu den Publikationen von Michalis Kanavakis. In: Deutsch lernen, Heft 1, 1992, S. 85-89
- Hyla-Brüschke, Mirella*: Bericht über die Ergebnisse des quantitativen Teils der Fragebogenuntersuchung unter polnischen Schülern der Klassenstufen 7 bis 13 an Hamburger Schulen. Hamburg: Universität, o. J. [1999]
- Jungk, Sabine*: Die Neuregelung der Sprachförderung und Modelle zur Integrationsförderung von Neuzuwanderern in Deutschland. In: Krüger-Potratz, Marianne u.a. (Hrsg.): Integration und Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. Osnabrück: rasch, 2002, S. 26-48
- Kanavakis, Michalis*: Griechische Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland – Eine Untersuchung über ihre Entstehungsgründe und -bedingungen sowie über die pädagogischen Motive griechischer Auswanderer. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 1989
- Kanavakis, Michalis*: Piges – Quellen zu griechischen Schulinitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. 6 Bände, Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1989 ff.
- Karajoli, Edeltraut/Nehr, Monika*: Schriftspracherwerb unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. In: Handbuch Schrift und Schriftlichkeit. Berlin: de Gruyter, 1994
- Karasu, Ibrahim*: Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 50). Frankfurt: Lang, 1995
- Keim, Inken*: Sprachvarianten und kommunikativer Stil in einer jugendlichen Migrantengruppe in Mannheim. In: List, Gudula/List, Günther (Hrsg.): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen: Stauffenburg, 2001, S. 65-87
- Keskin, Anne*: Alphabetisierung in der Muttersprache. In: Deutsch lernen, Heft 2, 1988, S. 18-45
- Klatter-Folmer, Jetske*: Turkse kinderen en hun schoolsucces. Tilburg: University Press, 1996
- Kleff, Hans-Günter*: Türkisches im Web. In: ayna Nr. 9, 2001. Themenheft Multimedia & Internet, S. 5
- Klesmer, H.*: E.S.L. achievement projekt: Development of English as a second language: Achievement criteria as a function of age and length of residence in Canada. North York: Board of Education, 1993
- Knapp, Werner*: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer, 1997
- Kotsinas, Ulla-Britt*: Language contact in Rinkeby, an immigrant suburb. In: Androutsopoulos, Jannis K./Scholz, Arno (Hrsg.): Jugendsprache. Frankfurt usw.: Lang, 1998, S. 125-148
- Kroon, Sjaak/Gogolin, Ingrid (Hrsg.)*: »Man schreibt, wie man spricht«. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster: Waxmann, 2000

- Kroon, Sjaak/Vallen, Ton:* Bilingual education for migrant students in the Netherlands. In: Cummins, Jim/Corson, David (Hrsg.), The encyclopedia of language and education. Volume 5: Bilingual Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997, S. 199-208
- Kroon, Sjaak/Vallen, Ton:* Schulsprachenpolitik: Hintergründe, Entwicklung und Durchführung. Am Beispiel der Niederlande. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag, 2000 a, S. 137-157
- Kroon, Sjaak/Vallen, Ton:* Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Rahmen der Lehrerbildung in den Niederlanden. In: Laasner, Kirsten/Santel, Bernhard (Hrsg.): Wissenschaftsforum: Migration, Mehrsprachigkeit und wissenschaftliche Ausbildung. Solingen: LZZ-NRW, 2000 b, S. 37-56
- Kroon, Sjaak/Vallen, Ton:* Sprachpolitik an mehrsprachigen Schulen. Sociolinguistica 14, 2000 c, S. 174-182
- Krueger, M./Ryan, F.:* Language and content. Discipline- and content-based approaches to language study. Lexington: Heath, 1993
- Kuhberg, Heinz:* Der Erwerb der Temporalität des Deutschen durch zwei elfjährige Kinder mit Ausgangssprache Türkisch und Polnisch. Eine Langzeituntersuchung. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 1987
- Kuhberg, Heinz:* Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen: Eine Longitudinalstudie unter besonderer Berücksichtigung kontrastiv-linguistischer Gesichtspunkte. In: Deutsch lernen, Heft 1, 1990, S. 25-43
- Kuhs, Katharina:* Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Narr, 1989
- Kuhs, Katharina:* Förderunterricht für Migrantenschüler/innen: Lernchance oder vertane Zeit? In: Deutsch lernen, Heft 4, 1993, S. 335-364.
- Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hrsg.):* Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach, 1998
- Kupfer-Schreiner, Claudia:* Sprachdidaktik und Sprachentwicklung im Rahmen interkultureller Erziehung. Das Nürnberger Modell. Ein Beitrag gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994
- Landry, Rodrigue/Allard, Réal (Hrsg.):* Ethnolinguistic Vitality. In: International Journal of the Sociology of Language 108, 1994
- Laurén, Christer:* Språkbud, Forskning och praktik. Vaasa: Vasa Universitet, 1999
- Laursen, Helle:* Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilignelsen. København: Akademisk Forlag, 2001
- Lehmann, Rainer H./Gänsfuß, Rüdiger/Peek, Rainer:* Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1997
- Lehmann, Rainer H./Gänsfuß, Rüdiger/Peek, Rainer:* Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, 1999
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger/Husfeldt, Vera:* Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2002
- Lindholm-Leary, Kathryn J.:* Dual Language Education. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 2001
- List, Gudula:* Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. München, 2001, S. 11-17
- List, Gudula:* Zur Entwicklung muttersprachlicher Fähigkeiten. In: Der Deutschunterricht 44, 1992, S. 15-23
- List Gudula:* Sprachpsychologie. In: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl., im Erscheinen
- Löfgren, Horst:* Elever med annat hemspråk än svenska. En jämförande studie mellan invandrargrupper och en svensk jämförelsegrupp. Malmö: Lärarhögskolan, 1991
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich:* Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland. In: Oltmer, Jochen (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Osnabrück: IMIS, 2002
- Maegaard, Marie:* Sprogvalget i gruppesamtaler. In: Møller u.a. (Hrsg.): Tosproget udvikling, 1998, S. 21-40
- Maier, Wolfgang (Hrsg.):* Neue Wege der Sprachförderung. München: Don Bosco, 1989
- Mediennutzungsanalyse der türkischen Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland.* Kurzfassung der Forschungsergebnisse. (o. O.), 2001
- Mehrländer, Ursula u.a.:* Repräsentativuntersuchung '95: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin u.a.: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 1996

- Migrationsbericht: Zu- und Abwanderungen nach und aus Deutschland*, hrsg. von der Ausländerbeauftragten des Bundes. Berlin (Mitteilungen der Ausländerbeauftragten), 1999
- Militzer, Renate/Demandewitz, Helga/Fuchs, Ragnhild*: Hallo, Hola, Ola. Sprachförderung in Kindertagesstätten. Berlin, Bonn: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 1999
- Militzer, Renate/Demandewitz, Helga/Fuchs, Ragnhild*: Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Düsseldorf: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, 2001
- Møller, Janus/Quist, Pia/Holmen, Anne/Jørgensen, Jens Norman* (Hrsg.): Tosproget udvikling (= Københavnerstudier i tosprogethed Køgeserien, K4). København: Danmarks Lærerhøjskole, 1998
- Mooren, Piet*: Het prentenboek als springplank. Nijmegen: Sun (Dissertation Universität Tilburg), 2000
- Müller, Romano*: Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Aarau u.a.: Sauerländer, 1997
- Nehr, Monika u.a.*: In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim und Basel: Beltz, 1988
- Nehr, Monika/Karajoli, Edeltraud*: Bilingual literacy education of Turkish schoolchildren in Berlin. Paper presented to the Council of Europe. Confidence Building Measures. Berlin, 1995
- Neumann, Ursula/Popp, Ulrike*: Die Elternschaft der Faberschule. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Münster u.a.: Waxmann, 1997, S. 47-78
- Niederberger, Andrea*: Zweisprachigkeit bei Menschen mit geistiger Behinderung. In: Deutsch lernen, Heft 3, 2000, S. 213-239
- Nortier, Jacomine*: Murks en Straattaal. Amsterdam: Prometheus, 2001
- Obler, Loraine K./Hannigan, Sharon*: Neuro-linguistics of second language acquisition and use. In: Ritchie, William C./Bhatia, Tej K. (Hrsg.): Handbook of second language acquisition. San Diego u.a.: Academic Press, 1996, S. 509-523
- OECD* (Hrsg.): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD, 2001
- Oksaar, Els*: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 2000
- Olechowski, Richard/Hanisch, Günter/Katschnig, Tamara/Khan-Svik, Gabriele/Persy, Elisabeth*: Zwischenbericht zur Studie Bilingualität und Schule. In: Weidinger, Walter (Hrsg.): Bilingualität und Schule. Wien, 2000, S. 276-284
- Olechowski, Richard/Hanisch, Günter/Katschnig, Tamara/Khan-Svik, Gabriele/Persy, Elisabeth*: Bilingualität und Schule – Eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In: Weidinger, Walter (Hrsg.): Bilingualität und Schule II. Wien, 2002, S. 8-63
- Onderwijsraad*: Samen naar de Taalschool. Den Haag: Onderwijsraad, 2001
- Peltzer-Karpf, Annemarie/Wurnig, Vera/Lederwasch, Klaus/Piwonka, Dijana/Akkus, Reva/Karabinova, Diana/Sundl, Petra/Kümmel, Ruth*: Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2000
- Peltzer-Karpf, Annemarie/Wurnig, Vera/Lederwasch, Klaus/Schwab, Barbara/Sundl, Petra/Piwonka, Dijana/Akkus, Reva*: Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2001
- Peltzer-Karpf, Annemarie/Wurnig, Vera/Schwab, Barbara/Piwonka, Dijana/Akkus, Reva/Lederwasch, Klaus*: Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das dritte Schuljahr: Erster Zwischenbericht. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2002
- Peltzer-Karpf, Annemarie/Zangl, Renate* (Hrsg.): Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 441). Tübingen: Narr, 1998
- Perdue, Clive* (Hrsg.): Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives. Cambridge: University Press, 1993
- Pfaff, Carol*: Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): The cross-linguistic study of bilingual development. Amsterdam: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences, 1994, S. 75-97
- Pfaff, Carol*: Changing patterns of language mixing in a bilingual child. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): Bilingualism and Migration (= Studies on Language Acquisition 14). Berlin, New York: de Gruyter, 1999, S. 97-12
- Pienemann, Manfred*: Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Bouvier, 1981
- Preibusch, Wolfgang/Kröner, Birgit*: Deutsch-türkische Sprachenbalance bei türkischen Fünftklässlern. In: Deutsch lernen, Heft 4, 1987, S. 19-29
- Preibusch, Wolfgang*: Die deutsch-türkischen Sprachenbalancen bei türkischen Grundschulern. Eine clusteranalytische Untersuchung (= Europäische Hochschulschriften,

- Reihe XI, Pädagogik, Bd. 495). Frankfurt am Main u.a.: Lang, 1992
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung*: Freizeitgestaltung und Mediennutzung bei Kindern türkischer Herkunft. Kurzfassung. Bonn, 2001
- Pries, Ludger*: »Transmigranten« als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 415-437
- Quist, Pia*: Ind i grupper, ind i sproget – en undersøgelse af sammenhænge mellem andetsprogstilegnelse og identitet (= Københavnstudier i tosprogethed Køgeserien, K5). København: Danmarks Lærerhøjskole, 1998
- Quist, Pia*: Ny københavnsk 'multietnolekt'. Om sprogbrug blandt unge i sprogligt og kulturelt heterogene miljøer. In: Danske Talesprog Bind 1, København: C. A. Reitzels Forlag, 2000, S. 143-209
- Ramírez, J. David/Yuen, Sandra D./Ramey, Dena R. u.a.*: Final Report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. Report submitted to the US Department of Education. San Mateo, CA: Aguirre International, 1991
- Rampton, Ben*: Crossing: Language and ethnicity among adolescents. London: Longman, 1995
- Rampton, Ben*: The use of interracial Panjabi in a multilingual adolescent group. In: European Science Foundation (Hrsg.): Network on Code-Switching and Language Contact: Papers for the Workshop
- Reich, Hans H.*: Community language teaching. Herkunftssprachenunterricht in England. Münster u.a.: Waxmann, 1995
- Reich, Hans H.*: Langues et cultures d'origine. Herkunftssprachenunterricht in Frankreich. Münster u.a.: Waxmann, 1995
- Reich, Hans H.*: Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden. Münster u.a.: Waxmann, 1996
- Reich, Hans H.*: Machtverhältnisse und pädagogische Kultur. Die Legitimierung des Unterrichts in den Herkunftssprachen von Migranten als Gegenstand eines internationalen Vergleichs. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 343-364
- Reich, Hans H.*: Verfahren zur Beschreibung der Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen, München, 2001, S. 77-82
- Reich, Hans H.*: Sprache und Integration. In: Bach, Klaus J. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück: IMIS, 2001, S. 41-50
- Reich, Hans H./Hienz de Albentis, Milena*: Der Herkunftssprachenunterricht. Erlasslage und statistische Entwicklung in den alten Bundesländern. In: Deutsch lernen, Heft 1, 1998, S. 3-45
- Reich, Hans H./Reid, Euan*: Education for bilingualism. In: Reid, Euan/Reich, Hans H. (Hrsg.): Breaking the boundaries. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, S. 134-178
- Reich, Hans H./Yakut, Atilla*: Sprachliche Probleme beim Verstehen berufsorientierender Texte. In: Yakut, Atilla u.a. (Hrsg.): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin: Express, 1986, S. 343-388
- Röhr-Sendlmeier, Una Maria*: Zweitspracherwerb und Sozialisationsbedingungen. Frankfurt u.a.: Lang, 1989
- Romaine, Suzanne*: Bilingualism. Oxford: Blackwell Publishers, 1994 (2. Aufl.)
- Romaine, Suzanne*: Bilingual language development. In: Barrett, Martin (Hrsg.): The Development of language. Psychology Press, 1999, S. 251-275
- Rossell, Christine H./Baker, Keith*: The effectiveness of bilingual education. In: Research in the teaching of English 30, 1996, S. 7-74
- Rothe, Claus*: Schulerfolg italienischer Kinder im baden-württembergischen Schulwesen. Zusammenfassender Bericht und Empfehlungen. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, 2001
- Rüesch, Peter*: Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern u.a.: Lang, 1998
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.)*: Lehrplan Deutsch als Zweitsprache. Dresden, 2000
- Saïdi, Redouan*: The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan pupils in elementary schools in the Netherlands. A study of proficiency, status and input. Tilburg: Babylon (Dissertation), 2001
- Schader, Basil*: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: orell füssli, 2000
- Schonewille, Berend/Klopprogge, J./Van der Ley, A.*: Piramide en Kaleidoscoop. Samenvattend Evaluatierapport. Utrecht: Sardes, 2000
- Schwippert, Knut/Schnabel, Kai Uwe*: Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik und Naturwissenschaftsstudie – Mathematik und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band I. Opladen: Leske + Budrich, 2000, S. 282-300

- Scovel, Thomas: A critical review of the critical period research. In: Annual of applied linguistics 20, 2000, S. 213 - 223
- Selinker, L./Swain, M./Dumas, G.: The inter-language hypothesis extended to children. Language Learning 25, 1975, S. 139 - 152
- Siebert-Ott, Gesa: Frühe Mehrsprachigkeit – Probleme und Chancen. In: Dürscheid, Christa u.a. (Hrsg.): Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater. Tübingen: Niemeyer, 1997, S. 457 - 471
- Siebert-Ott, Gesa: Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. In: Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1998, S. 151-182
- Siebert-Ott, Gesa: »Elitebilingualismus« und »Konfliktzweisprachigkeit« (folk bilingualism). Über den Umgang mit Problemen und Chancen von Mehrsprachigkeit auch in der Lehrerbildung. In: Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck, Wien, München: Studien Verlag, 2000 a, S. 89 - 105
- Siebert-Ott, Gesa: Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz zweisprachig aufwachsender Kinder im Grundschulalter: Ergebnisse der empirischen (Schul-) Forschung. Köln (Manuskript), 2000 b
- Siebert-Ott, Gesa: Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten (= Linguistische Arbeiten 440). Tübingen: Niemeyer, 2001 a
- Siebert-Ott, Gesa: 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, 2001 b
- Sindbert, Renate: HIPPY – Home Instruction Program for Preschool Youngsters. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. München, 2001, S. 91-95
- Skutnabb-Kangas, Tove: Gastarbeiter oder Immigrant – verschiedene Arten, eine Unterschicht zu reproduzieren. In: Deutsch lernen, Heft 1, 1982, S. 59-80
- Skutnabb-Kangas, Tove: Bilingualism or not. The education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters, 1984
- Skutnabb-Kangas, Tove/Phillipson, Marc/Rannut, Mart: Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination. Berlin/ New York: Mouton De Gruyter, 1995
- Smolicz, Jerzy J.: Minority languages as core values of ethnic cultures: A study of maintenance and erosion of Polish, Welsh and Chinese languages in Australia. In: Fase, Willem u.a. (Hrsg.): Maintenance and loss of minority languages. Amsterdam: John Benjamins, 1991
- Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder im Kindergarten, 7 Bände, Donauwörth: Auer, 1985/86
- Statistisches Bundesamt: Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahr 2050. Ergebnisse der 9. koordinierten Bevölkerungsberechnung, 2000
- Steensig, Jakob: Notes on some uses of code-switches and other interactional devices in conversation 801. In: Hohnen, Anne/Jørgensen, Jens Norman (Hrsg.): Det er Conversation 801 degil mi? Perspectives on the bilingualism of Turkish speaking children and adolescents in North Western Europe. Copenhagen: Danish University of Education, 2000, S. 29-30
- Steinmüller, Ulrich: Förderung des Zweitspracherwerbs ausländischer Kinder. Konzepte und Erfahrungen an der 2. O. (Gesamtschule) in Berlin-Kreuzberg. In: Zielsprache Deutsch 3, 1983
- Steinmüller, Ulrich: Sprachstandserhebungen in Berlin. Bericht über zwei Projekte. In: Sprachstandserhebungen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen. Tagungsbericht II. Zusammengefasst von Barbara Schlotmann. Essen: RAA, 1984
- Steinmüller, Ulrich: Sprachstandserhebungen und Sprachförderung bei ausländischen Schülern der Sekundarstufe. In: Diskussion Deutsch 75, 1984
- Steinmüller, Ulrich: Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch »Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen«. In: Gesamtschulinformationen. Sonderheft 1: Modellversuch »Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen (1982 - 1986)«. Berlin, 1988
- Steinmüller, Ulrich: Spracherwerbsbiografie und Zweisprachigkeit. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe Geistes- und Sozialwissenschaften 41, 1992, Heft 5, S. 25 - 40
- Stern, Otto u.a.: 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, 1998
- Swain, Merrill: A review of immersion education in Canada: Research and evaluation studies. In: Cummins, Jim/Swain, Merrill (Hrsg.): Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. London u.a.: Longman, 1986, S. 37- 56
- Teunissen, Frans: Eén school, twee talen. Utrecht: Universiteit (Dissertation), 1986

- Teunissen, Frans*: Herkunftssprache und Herkunftskultur an Sekundarschulen. Erfahrungen in Flandern. Münster u.a.: Waxmann, 1996
- Thomas, Wayne P./Collier, Virginia*: School effectiveness for language minority students. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1997
- Thürmann, Eike*: Streit um (schul-)sprachenpolitische Grundentscheidungen: das amerikanische Beispiel. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999
- TIMSS/III – Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie*: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Hrsg. v. Jürgen Baumert, Wilfried Bos u. Rainer Lehmann. Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske + Budrich, 2000
- Tracy, Rosemarie*: Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. In: Sprache & Kognition 15/1-2, 1996, S. 70 - 92
- Tracy, Rosemarie/Gawlitzek-Maiwald, Ira*: Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Sprachentwicklung. Göttingen u.a.: Hogrefe, 2000, S. 495 - 535
- Tribalat, Michèle*: Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants. Paris: La Découverte, 1995
- Turkenburg, Monique*: Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2001
- Uiterwijk, Henny*: De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen. Arnhem: Cito (Dissertation), 1994
- Unabhängige Kommission »Zuwanderung«*: Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Berlin: BMI, 2001
- Vallen, Ton*: Babylon in de klas. De uitdaging van veeltaligheid. Tilburg: Babylon (Antrittsrede), 2000
- van der Avoird, Tim/Broeder, Peter/Extra, Guus*: Immigrant minority languages in the Netherlands. In: Extra, Guus/Gorter, Deek (Hrsg.): The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic an educational perspectives. Clevedon u.a.: Multilingual Matters, 2001, S. 215-242
- Van Tuijl, Cathy/Leseman, Paul/Rispens, Jan*: Efficacy of an intensive home-based educational intervention programme for 4- to 6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. In: International Journal of Behavioral Development 25, Heft 2, 2001, S. 148-159
- Vedder, P./Klopprogge, J.*: Onderwijskansen op tafel. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs, 2001
- Veen, Annemiek/Roeleveld, Jaap/Leseman, Paul*: Evaluatie van Piramide en Kaleidoscoop. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut, 2000
- Verhoeven, Ludo*: Functional literacy: Theoretical issues and educational implications. Amsterdam: Benjamins, 1994 a
- Verhoeven, Ludo*: Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: Language Learning 44/3, 1994 b, S. 381-415
- Verhoeven, Ludo*: Toets Tweetaligheid. Arnhem: Cito, 1995
- Verhoeven, Ludo/Aarts, Rian*: Attaining functional biliteracy in the Netherlands. In: Durgunoglu, Aydin Yücesan/Verhoeven, Ludo (Hrsg.): Literacy development in a multilingual context. London: Erlbaum, 1998, S. 111-133
- Verhoeven, Ludo/Vermeer, Anne/van de Guchte, Carry*: Taaltoets allochtone kinderen, Tilburg: Zwijzen, 1986
- Verhoeven, Ludo/Vermeer, Anne*: Taaltoets allochtone kinderen: bovenbouw. Tilburg: Zwijzen, 1993
- Verhoeven, Ludo/Vermeer, Anne*: Taaltoets Alle Kinderen. Diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met 4. Arnhem: Citogroep, 2001
- Vermeer, Anne*: Moroccan and Turkish children in the Netherlands: the influence of social factors on tempo and structure of L2 acquisition. In: Extra, Guus/Vallen, Ton (Hrsg.): Ethnic minorities and Dutch as a second language. Studies on language acquisition. Dordrecht: Foris Publications, 1985
- Walter, Paul*: Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Opladen: Leske + Budrich, 2001
- Weidacher, Joseph*: In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich (= DJI-Ausländer-survey). Opladen: Leske + Budrich, 2000
- Westerbeek, Karin*: The colours of my classroom. A study into the effects of the ethnic composition of classrooms on the achievement of pupils from different ethnic backgrounds. Florence: European University Institute (Dissertation), 1999
- Westerbeek, Karin/Wolfgram, Peter*: Deltaplan en het tij. 7 jaar taalbeleid in Rotterdam: Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs. Rotterdam: Het Projectbureau/CED, 1999
- Williams, James D./Snipper, Grace Cappizzi*: Literacy and Bilingualism. New York and London: Longman, 1990

- Wode, Henning*: Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Bd. 1: Testentwicklung und holistische Bewertung. Kiel: l&f Verlag, 1994 a
- Wode, Henning*: Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Bd. 2: Analytische Auswertungen. Kiel: l&f Verlag, 1994 b
- Wode, Henning*: Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber, 1995
- Ytsma, Jehannes/Beetsma, Danny*: Drietalig basisonderwijs in Fryslân. Moer, 5/2001, S. 3-10
- Zaimoglu, Feridun*: Kanak Sprak: 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft. Hamburg: Rotbuch, 1995
- Zangl, Renate*: Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erstspracherwerb und Fremdspracherwerb. Tübingen: Narr, 1998
- Zentrum für Türkeistudien*: Evaluation der Intervention des Projekts »Interkulturelle Elternarbeit« im Arbeitskreis Neue Erziehung: Familienstruktur, Erziehungswünsche und Beurteilung der interkulturellen Elternbriefe von türkischstämmigen Eltern mit Kindern unter sieben Jahren. Essen, 2001
- Zuwanderung steuern und begrenzen*. Integration fördern. Beschluss des Bundesausschusses der CDU Deutschlands vom 7. Juni 2001 in Berlin
- Zydati, Wolfgang*: Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme. Ismaning: Hueber, 2000