



*Ingrid Gogolin, Ursula Neumann,
Hans-Joachim Roth*

*unter Mitarbeit von
Annette Grevé, Christiane Hansen, Gaby Kohl-
meyer, Thorsten Klinger, Angela Neumann*

Bericht 2003

Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg

Universität Hamburg

Fachbereich
Erziehungswissenschaft
Arbeitsstelle
Interkulturelle Bildung

Von Melle Park 8
D-20146 Hamburg

Stand der wissenschaftlichen Begleitung

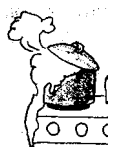
Elternbefragungen

Einbettung in die Schulen

Unterrichtsbeobachtungen

Sprachstandsanalysen

Alphabetisierung



■ **Inhalt**

0	Einleitung	3
1	Ablauf der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen	5
1.1	Berichtszeitraum, Entwicklungen an den Schulen	5
1.2	Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen	5
1.3	Serviceleistungen für die Schulen (Info-Abende, Workshops)	7
1.4	Bisher vorgelegte Berichte	7
1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse von Kap. 2 und 3	11
1.5.1	Zum Kontext der Arbeit des Schulversuchs	11
1.5.2	Zu den Ergebnissen der Sprachstandsmessungen	13
2	Schulorganisatorische und didaktische Aspekte des Schulversuchs	14
2.1	Klassenzusammensetzung unter sprachlichen Gesichtspunkten	14
2.2	Klassenzusammensetzung unter sozialen Gesichtspunkten	19
2.3	Die Modellklassen im Kontext der Schule: Ergebnisse einer Befragung der nicht am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrer	21
2.4	Einstellungen der Eltern zur Unterrichtsorganisation und Erwartungen an das sprachliche Lernen (am Beispiel der portugiesisch-deutschen Klasse)	27
2.5	Beobachtungen aus dem Unterricht: Organisation und Gestaltung des bilingualen Lernens und Lehrens	33
3	Die sprachliche Entwicklung der Kinder	43
3.1	Zur Logik der Auswertung	43
3.2	Portugiesisch-deutsche Klasse (1. Sj.)	46
3.3	Italienisch-deutsche Klasse	53
3.4	Zusammenfassende Überlegungen	60
3.5	Befunde aus der italienischen Kindersprachforschung	62
3.6	Alphabetisierung	66
3.6.1	Portugiesisch-deutsche Klasse	67
3.6.2	Italienisch-deutsche Klasse	68
4	Literatur	72

■ 0 Einleitung

Der Schulversuch “Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg” befindet sich inzwischen im dritten Jahr seiner Laufzeit seit regulärem Projektbeginn. Im nachfolgenden Bericht werden daher Zwischenbilanzen zu verschiedenen Aspekten der wissenschaftlichen Begleitung gezogen – insbesondere vorläufige Auskünfte über absehbar Gelingendes, erfolgversprechende Ansätze und die Bedingungen, unter denen sie zustande kamen.

In der bisherigen Laufzeit ist der Schulversuch nicht von seinen ursprünglichen Zielvorstellungen abgewichen. Intendiert ist, dass im Rahmen des Versuchs den teilnehmenden Kindern aus deutsch-einsprachigen Familien und den Kindern, die bilinguale Spracherfahrungen mit Deutsch und Italienisch, Deutsch und Portugiesisch sowie Deutsch und Spanisch besitzen, die Möglichkeit eröffnet wird, vom ersten Schultag an gemeinsam beide Sprachen zu lernen und bikulturelle Erfahrungen zu machen. Angestrebt ist, dass die Kinder eine Zweisprachigkeit auf möglichst hohem Niveau sowohl im Mündlichen als auch im Schriftlichen entwickeln.

Darüber, wie weit und in welchen Teilbereichen dieses Ziel bislang schon erreicht werden konnte, gibt der nachfolgende Bericht detailliert Auskunft. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass diese Auskunft nur vorläufig sein kann. Hauptgrund dafür ist, dass nach allen vorliegenden Ergebnissen der Forschung über Modelle zweisprachigen Unterrichtens oder Alphabetisierens nachhaltige Effekte des Unterrichts nur *langfristig* zu erzielen sind. Die Fachwelt besitzt Konsens darüber, dass ein Zeitraum von sechs Jahren Unterricht veranschlagt werden muss, damit die positiven Ergebnisse – die dann im Übrigen nicht nur die sprachlichen, sondern auch andere Lernbereiche betreffen werden – sicher verankert und messbar sind. Dies weist darauf hin, dass für den Schulversuch in Hamburg eine Perspektive über das Ende der Grundschulzeit hinaus entwickelt werden muss.

Der nachfolgende Bericht ist wie folgt aufgebaut:

Im ersten Kapitel wird ein Überblick über den Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen sowie ihre methodische Gestaltung und den inzwischen vorliegenden Datenbestand gegeben. Ferner enthält dieses Kapitel einen kurzen Bericht über Serviceleistungen für die Schulen, die die wissenschaftliche Begleitung angeboten hat, sowie eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte von bisher vorgelegten Ausarbeitungen der wissenschaftlichen Begleitung. Es sei darauf hingewiesen, dass hierbei Ergebnisse einiger studentischer Qualifikationsarbeiten (Staatsexamensarbeiten) mit eingeflossen sind. Dies verweist darauf, dass das Projekt auch einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Verbesserung der Lehrerbildung in Hamburg leistet, indem Studierende intensiv in eine schulpraxisnahe Forschung einbezogen werden.

Das zweite Kapitel ist den bisher vorliegenden Ergebnissen zum Kontext der Arbeit im Schulversuch gewidmet. Zunächst wird eine Übersicht über die Zusammensetzung der am Versuch beteiligten Klassen gegeben, und zwar einerseits in sprachlicher, andererseits in sozialer Hinsicht. Zur Illustration der Lage wird ein vertiefter Einblick in die sprachliche und soziale Zusammensetzung einer Klasse gegeben.

Der zweite Berichtsaspekt gilt der Akzeptanz des Schulversuchs in den jeweiligen Schulen. Hier geht es zunächst um Kenntnisse und Einstellungen der Lehrkräfte, die nicht unmittelbar am Projekt beteiligt sind. Sodann werden die Ergebnisse einer Elternbefragung über die Erwartungen an das Projekt referiert.

Dem dritten Teil des kontextbezogenen Ergebnisberichts liegen Unterrichtsbeobachtungen und Gespräche mit den beteiligten Lehrkräften zugrunde. Sie wurden unter dem Gesichtspunkt ausgewertet, Auskünfte über zentrale didaktische und methodische Grundentscheidungen sowie Vorgehensweisen in den untersuchten Klassen zu erhalten. Über längere Sicht gesehen ergeben sich hieraus wichtige Anhaltspunkte für die Prüfung der Frage, welche Merkmale des Unterrichts für das Gelingen des Modells besonders günstig sind und welche eher den Erfolg beeinträchtigen könnten.

Das dritte Hauptkapitel des Berichts enthält die bislang vorliegenden Ergebnisse der Sprachstandserhebungen. Zunächst wird in Prinzipien und Gestalt der von der wissenschaftlichen Begleitung eingesetzten, in wesentlichen Teilen selbst entwickelten Instrumente eingeführt. Es ist darauf hinzuweisen, dass die wissenschaftliche Begleitung im Hinblick auf die Entwicklung der Instrumente Pionierarbeit leisten muss: Es lagen bislang weder Verfahren zur auf Zweisprachigkeit bezogenen Sprachdiagnostik für die am Schulversuch beteiligten Sprachenpaare vor, die den Qualitätsanforderungen des Projekts genügten, noch ist ein befriedigender Stand der Kindersprachforschung vorhanden, auf den man sich ohne weiteres stützen könnte. Aus diesem Grunde ist die Entwicklung der Instrumente prozesshaft, sie kann nur im Gleichschritt mit dem Voranschreiten des Schulversuchs selbst geschehen.

Dies bedenkend werden im zweiten und dritten Teil des Kapitels detaillierte Auswertungsergebnisse für die portugiesisch-deutsche und die italienisch-deutsche Klasse vorgestellt und unter ausgewählten Gesichtspunkten im Hinblick auf die bisher erkennbaren Erfolge des Projekts diskutiert.

■ 1 Ablauf der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen

1.1 Berichtszeitraum, Entwicklungen an den Schulen

Der Berichtszeitraum umfasst die Schuljahre 2000/01 und 2001/02, wobei der Schwerpunkt auf dem Jahr 2001 liegt.

Nachdem die Anfangsphase des Schulversuchs mit den ersten Klassen an der Grundschule Döhrnstraße mit der italienisch-deutschen Klasse und an der Primarstufe der Rudolf-Roß-Gesamtschule mit der portugiesisch-deutschen Lerngruppe im Schuljahr 1999/2000 wegen Anlaufschwierigkeiten zur Pilotphase erklärt worden war (wie im Projektbericht vom Okt. 2001 erläutert), starteten im Schuljahr 2000/01 an den beiden genannten Schulen die beiden Modellklassen des Versuchs "Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg". Im Schuljahr 2001/02 kamen mit den Schulen Wielandstraße und Lutterothstraße zwei weitere Schulen mit jeweils spanisch-deutschen Klassen hinzu. Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Berichts im Schuljahr 2002/03 befinden sich also die Kinder der italienisch-deutschen und portugiesisch-deutschen Modellklassen in ihrem 3. Schuljahr, die Kinder der beiden spanisch-deutschen Modellklassen in ihrem 2. Schuljahr. In allen Schulen ist in den jeweils nachfolgenden Jahrgängen je eine bilinguale Klasse eingerichtet worden, in denen die Lehrerinnen der Partnersprachen (Konsulatslehrerinnen) ebenfalls unterrichten. In den Schulen Döhrnstraße und Rudolf-Roß ist eine zweite Lehrerin hinzugekommen.

1.2 Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen

In allen **ersten Klassen** wurden zu Beginn und Ende des Schuljahres jeweils zwei mündliche Sprachproben in beiden Sprachen genommen, die nach den Erfahrungen der Pilotphase von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurden. Es handelt sich um die bereits validierten Instrumente einer Situationsbeschreibung – das 'Küchenbild' – sowie um eine Verlaufsbeschreibung anhand der Bildergeschichte 'Katze und Vogel' (siehe hierzu 3.2 und 3.3 des vorliegenden Berichts).

Schriftliche Proben zur Erfassung des Stands der Alphabetisierung der Kinder wurden in allen ersten Klassen zu Beginn, in der Mitte und zum Ende des Schuljahres in jeweils beiden Sprachen erhoben. Angewendet wurden hierzu die ebenfalls validierten Instrumente das 'leere Blatt', der 'Sofa'-Test (Lernbeobachtung Schreiben) im Deutschen bzw. seine Pendanten für die drei Partnersprachen, der Emblemtest sowie das Buchstabendiktat (siehe hierzu 3.6.1 und 3.6.2 des vorliegenden Berichts).

Weiterhin wurden in allen ersten Klassen Befragungen der Eltern durchgeführt, um die sprachlichen Hintergründe der Kinder sowie die Motivation zur Beteiligung am Modellversuch und die Erwartungen daran kennen zu lernen (zur Auswertung siehe 2.2 des vorliegenden Berichts).

Mit den Lehrerinnen der bilingualen Klassen sowie den Schulleiterinnen und -leitern vereinbarte Interviews über ihre Einstellungen und Einschätzungen wurden im Schuljahr 2000/01 geführt bzw. im Schuljahr 2001/02 von den Lehrerinnen in Fragebogenform erbeten. Letztere haben bisher keinen vollständigen Rücklauf erfahren, wofür Zeitmangel als Grund genannt wurde. Schulleitungsinterviews wurden nicht mehr durchgeführt.

Von den am Modellversuch nicht beteiligten Lehrerinnen und Lehrern an den vier Schulen wurde jeweils während des ersten Schuljahres der Modellklassen das Ausfüllen von Fragebögen über ihre Einstellungen und Einschätzungen des Schulversuchs erbeten. Über die Ergebnisse wird in Teil 2.3 berichtet. Der Rücklauf ist unterschiedlich reichlich ausgefallen; Gründe für Nichtbeteiligung können aufgrund der Anonymität nicht erfragt werden. Von den beteiligten Schulen wurden der wissenschaftlichen Begleitung 13, 25, 12 bzw. 10 Fragebögen zurückgegeben, deren Auswertungsergebnisse unter Teil 2.3 des vorliegenden Berichts zu finden sind.

In den **zweiten Klassen** werden von den Kindern jeweils eine mündliche und eine schriftliche Probe in beiden Sprachen genommen. In der italienisch-deutschen und der portugiesisch-deutschen Klasse ist dieses am Ende des Schuljahres 2001/02 mit den mündlichen Beschreibungen zur Situation 'Straßenbild' und zur Bildergeschichte 'Donald und der Wasserschlauch' erfolgt. Für die Schreibprobe wurde die den Kindern bereits bekannte Bildergeschichte 'Katze und Vogel' herangezogen. Dieselben Erhebungen werden mit den beiden spanisch-deutschen Klassen am Ende des laufenden Schuljahres 2002/03 vorgenommen werden.

Für die jetzigen **dritten Klassen** der italienisch-deutschen und portugiesisch-deutschen Klassen werden ebenfalls zum Ende des laufenden Schuljahres 2002/03 jeweils eine mündliche und eine schriftliche Probe in beiden Sprachen genommen werden. Die neuen Impulse für die Sprach- und Schreibproben werden zur Zeit von der wissenschaftlichen Begleitung getestet.

In jedem Schuljahr wurden und werden zur Beobachtung des Unterrichtsgeschehens an drei verschiedenen Zeitpunkten zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Schuljahres jeweils vierstündige Unterrichtshospitationen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der wissenschaftlichen Begleitung unternommen, die schriftlich protokolliert und fotografisch festgehalten werden (siehe hierzu 2.5 dieses Berichts).

Die für alle mündlichen (deutschen, italienischen und portugiesischen) Sprachproben erarbeiteten Auswertungsbögen werden den Bildimpulsen entsprechend fortgeschrieben und aktualisiert. Ebenfalls adaptiert wurden die Auswertungsbö-

gen für die spanischen Sprachproben. Ein Analyseinstrument zur Auswertung der freien Schreibproben befindet sich noch in der Entwicklung.

1.3 Serviceleistungen für die Schulen (Info-Abende, Workshops)

Die wissenschaftliche Begleitung bietet den Schulen ihre Mitwirkung an den jährlichen Informationsveranstaltungen für interessierte Eltern zukünftiger Schülerinnen und Schüler an, um auch aus ihrer Sicht über Inhalte und Ziele des bilingualen Unterrichts zu informieren. Drei Schulen machten von diesem Angebot Gebrauch. Ebenso gab es eine Beteiligung an einem Elternabend, mit der zur Klärung von Elternerwartungen an den bilingualen Unterricht beigetragen werden konnte. Zur Vorbereitung wurde von Seiten der wissenschaftlichen Begleitung eine zusätzliche schriftliche Befragung durchgeführt.

Zur Förderung und Unterstützung dieser Öffentlichkeitsarbeit wird von der wissenschaftlichen Begleitung in Zusammenarbeit mit den Schulen ein Videofilm erstellt, der im Jahr 2003 zur Verfügung stehen wird und zu Informationszwecken über den Modellversuch "Bilinguale Grundschule" eingesetzt werden soll.

Den Lehrerinnen und Lehrern der bilingualen Klassen sowie anderen daran Beteiligten bzw. Interessierten werden von der wissenschaftlichen Begleitung zweimal jährlich kompakt angelegte Workshops zu unterschiedlichen Aspekten des Schulversuchs angeboten. Im Schuljahr 2000/01 waren bilinguale Unterrichtsmaterialien Gegenstand eines Workshops, zudem fand ein Auswertungsworkshop am Schuljahresende statt. Im Schuljahr 2001/02 wurden die Projekterfahrungen der Lehrerinnen und die Fortschreibung des Modellversuchs thematisiert. Der zum Schuljahresende vorgesehene Workshop wurde in Abstimmung mit den Schulen auf den Beginn des Schuljahres 2002/03 verlegt und fand im September 2002 mit Beiträgen zur Qualitätsentwicklung und Unterrichtsgestaltung in bilingualen Modellen statt.

1.4 Bisher vorgelegte Berichte

Es wurden folgende Berichte erarbeitet:

1. ein Abschlussbericht zur Pilotphase (Schuljahr 1999/2000), Bericht 2001/1
2. ein Bericht zur sprachlichen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler der portugiesisch-deutschen Klasse der Rudolf-Roß-Schule, Bericht 2001/2
3. eine kurze auswertende Zusammenfassung erster Ergebnisse zum Ende des ersten Schuljahres der Modellklassen, Kurzbericht 2002

4. eine Ausarbeitung zur sprachlichen Ausgangslage der im Italienischen kompetenten Schülerinnen der Modellklasse der Schule Döhrnstraße nebst weiterführenden Überlegungen zur sprachdidaktischen Ausrichtung des bilingualen Unterrichts, Bericht 2002

Weiterhin wurden erste Ergebnisse exemplarisch in folgenden Veröffentlichungen vorgestellt:

5. Bilinguale Grundschulen in Hamburg (HLZ 10/2002)
6. Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen. In: Alphabetisierung und Sprachenlernen. Stuttgart: Klett, 2002, S.121-145

Zu den einzelnen Texten:

ad 1. Der Abschlussbericht zur Pilotphase berichtet über die durchgeführten Erhebungsinstrumentarien und -schritte und die dabei gewonnenen Erfahrungen. Diese führten zu einigen Änderungen in der Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung. Die einschneidendste war ein partielles Abrücken vom Prinzip der pädagogischen Forschung, d.h. die Einbeziehung der Lehrerinnen bei Erhebung und Auswertung der mündlichen Sprachproben, die neben den neuen und zusätzlichen Aufgaben des bilingualen Unterrichts und der damit verbundenen engen Kooperation der beiden Lehrerinnen für Unterrichtsplanung und -durchführung nicht praktikabel war. Diese werden seitdem komplett vom Team der wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt.

Weiterhin wird im Rahmen dieses Berichts ein Überblick über die didaktische Entwicklung des bilingualen Unterrichts für Pilotphase und Modellklassen gegeben, wobei besonders die unterschiedliche Organisation eines überwiegend nach Lerngruppen trennenden (italienisch-deutsch) und eines überwiegend als Team-Teaching angelegten Unterrichts (portugiesisch-deutsch) herausgestellt wird. Für beide Modellklassen konnte gezeigt werden, dass hier grundschultypische Arbeitsformen – vor allem sinnlich vermittelte abgestimmt auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Kinder und die sprachliche Heterogenität der Klasse – mit den neuen Bedingungen eines bilingualen Unterrichts verbunden werden. Dabei war in der Sprachdidaktik vor allem das prinzipiell kontrastive Vorgehen gut erkennbar, das von den Kindern schnell aufgegriffen wurde und zu häufig beobachtbaren Übersetzungsleistungen der zweisprachigen Kinder führte. Außerdem konnte berichtet werden, dass die Arbeitsatmosphäre von Engagement und Lernfreude der Kinder und Lehrerinnen gekennzeichnet war und in den beteiligten Klassen zu einem arbeitsintensiven und positiven sozial-emotionalen Klima führte.

Ein weiterer Bestandteil des Berichts ist die Auswertung der Befragung des Kollegiums, die in beiden Schulen hohe Zustimmung zum Modellversuch erbrachte.

Schließlich wird die Auswertung der Elternbefragung vorgestellt, die zum einen hohe Erwartungen bei vielen Eltern zum Ausdruck brachte, zum anderen auch ein

großes Interesse an Entwicklung und Förderung von Zweisprachigkeit und interkulturellem Lernen. Auch bei den Eltern der zweisprachigen Kinder mit Migrationshintergrund erwies sich nicht eine eher rückwärtsgewandte kulturelle Identität als Motivation, ihre Kinder in den Modellversuch zu geben, sondern die Einsicht in die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in einer modernen Welt.

Auffällig war die Heterogenität der familiären Sprachpraxen. Selbst für die von außen gesehen homogene Gruppe der so genannten monolingual deutschsprachigen Kinder ließen sich eine Reihe verschiedener Mehrsprachigkeitserfahrungen feststellen.

ad 2. Die “Auswertung der ersten Sprachstandserhebung der portugiesisch-deutschen Klasse im Schuljahr 2000/2001” verfolgte zwei Ziele: Zum einen ging es um methodische und methodologische Überlegungen zur Auswertung von Sprachproben bei Grundschüler/-innen, i.e. die Klärung der geeigneten Verfahren. Zum Zweiten ging es um die konkreten Ergebnisse der Kinder dieser Klasse, d.h. die sprachlichen Ausgangslagen zu Beginn des ersten Schuljahres. Die Auswertung umfasst Aussagen zu folgenden Teilbereichen der sprachlichen Entwicklung:

- zur kommunikativen Bewältigung der gestellten Aufgabe (Aufgabenbewältigung, kommunikatives Handeln und Strategien)
- zum verbalen Wortschatz,
- zu morphosyntaktischen Aspekten (Satzbildung, Verbstellung im Satz sowie Morphologie des finiten Verbs).

Die Ergebnisse sind in verschiedener Form dargestellt: zum einen als graphische Übersicht, aus der die Verteilung der Kinder im Kontext der Klasse abgelesen werden kann, zum anderen in tabellarischer Form nach Kompetenzstufen.

Wesentliches Ergebnis ist die extreme Heterogenität der sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Daraus konnte der Schluss gezogen werden, dass der bilinguale Unterricht nicht mit gruppenbezogenen sprachlichen Förderkonzepten arbeiten kann, sondern erst einmal individuelle Sprachlernsituationen herstellen muss. Die Daten in Bezug auf das Deutsche ergaben, dass die zweisprachigen Kinder zwar in einigen sprachlichen Bereichen noch hinter den monolingual deutschsprachigen Kindern zurücklagen – angesichts der sprachlichen Heterogenität der Klasse zwischen monolingual deutschsprachigen Kindern, einem monolingual portugiesischsprachigem Kind und einer Gruppe von Zweisprachigen mit unterschiedlichen Dominanz- bzw. Balanceverhältnissen wurden die Mittelwerte der sprachlichen Leistungen als wenig aussagekräftig eingeschätzt. Wesentlicher erschien, dass sich die zweisprachigen Kinder über das gesamte Leistungsspektrum der Klasse verteilen. Ebenso war zu erkennen, dass balancierte Zweisprachigkeit nicht automatisch ein hohes sprachliches Leistungsvermögen bedeutet; balancierte Verhältnisse im Portugiesischen und im Deutschen gab es ebenfalls auf allen Leistungsniveaus der Klasse.

ad 3. In einer kurzen Stellungnahme sind die Fortschritte der Kinder in den Modellklassen, wie sie in den unter 2. und 4. zusammengefassten Berichten herausgearbeitet sowie in den begleitenden Unterrichtsbeobachtungen erhoben werden konnten, im Sinne einer positiven Bilanz am Ende des ersten Schuljahres zusammengefasst.

ad 4. In einer umfangreichen Auswertung der sprachlichen Ausgangslagen der im Italienischen kompetenten Mädchen (N=7) der italienisch-deutschen Modellklasse wurden – neben den unter 2. genannten sprachlichen Bereichen – sämtliche Satzmuster sowie der verbale und adverbiale Wortschatz genauer untersucht. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Fragestellung, welcher Sprachstand im Italienischen für die deutsch-monolingual eingeschulten Schülerinnen und Schüler angezielt werden sollte, damit sie am im vierten Schuljahr komplett in Italienisch durchzuführenden Sachunterricht aktiv teilnehmen können.

Als zentrale Ergebnisse wurden die Bedeutung des kreativen Sprachwechsels, der Erwerb einiger Besonderheiten des Italienischen (so z.B. des Nullsubjekts, der Gerundialkonstruktion und einiger Nebensatztypen) sowie die Berücksichtigung der Objekte (inklusive der klitischen Pronomina) herausgearbeitet. In einem zweiten Teil werden die Ergebnisse der ersten Sprachstandserhebung im Italienischen nach dem unter 2. genannten Muster vorgestellt, wobei deutlich wird, dass es zwar Leistungsunterschiede zwischen den Mädchen gibt, dass aber der größte Teil der Gruppe, die sowohl zweisprachig wie einsprachig italienischsprachig eingeschulte Kinder umfasst, auf einem bereits relativ hohen Niveau spricht. Wie auch in der portugiesisch-deutschen Klasse wurden die höchsten Ergebnisse im Deutschen von zweisprachigen Kindern erzielt. In einem dritten Teil werden umfangreiche didaktische Überlegungen zur Organisation des bilingualen Unterrichts sowie zur Sprachdidaktik im engeren Sinne vorgestellt.

ad 5. In einem kurzen Überblicksartikel für die Hamburger Lehrer-Zeitung (10/2002) wurde die Arbeit in den bilingualen Klassen skizziert und die Besonderheit dieses Modells einer zweisprachigen Erziehung vorgestellt. Anhand des Beispiels eines Mädchens mit einer weiteren Familiensprache als Deutsch oder einer der Partnersprachen wurde die Kreativität solcher Kinder im Kontext bilingualen Lernens im Zugehen auf eine neue Sprache exemplarisch deutlich gemacht. Ansonsten wurden die auch unter 1.–4. skizzierten Teilergebnisse zusammenfassend referiert.

ad 6. Als zentrales Beispiel dieses Artikels dienten die Sprachproben eines Jungen aus der portugiesisch-deutschen Modellklasse, der in beiden Sprachen gute bis hervorragende Ergebnisse erzielte. In einer detaillierten Analyse sind die sprachlichen Fähigkeiten eines zweisprachigen Kindes im differenzierenden Umgang mit verschiedenen Sprachsystemen und die kommunikativen Strategien in

der Interaktion, die bereits zu Beginn des Grundschulalters deutlich verständigungsorientiert eingesetzt werden (‘impliziter Hörer’), herausgearbeitet.

1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse von Kapitel 2 und 3

Nachfolgend werden in aller Kürze einige der bislang vorliegenden Ergebnisse des Schulversuchs vorgestellt, die aus den bisherigen Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung in Kapitel 2 und 3 erkennbar werden.

1.5.1 Zum Kontext der Arbeit des Schulversuchs

Zur Akzeptanz des Projekts

Zu den zentralen Ergebnissen der Beobachtungen zum Kontext der Arbeit des Schulversuchs zählt zunächst, dass er insgesamt eine Elternschaft anzieht, die in sozio-ökonomischer Hinsicht und im Hinblick auf das ‘kulturelle Kapital’ der Familien besser gestellt ist als der Hamburger Durchschnitt. Damit ist eine förderliche Grundvoraussetzung für das Gelingen des Versuchs gegeben. Ebenfalls positiv einzuschätzen ist die offenbar hohe Akzeptanz des Projekts von Seiten der Lehrkräfte in den beteiligten Schulen. Hier wäre die Lage noch zu verbessern, wenn es gelingen könnte, die nicht unmittelbar beteiligten Lehrerinnen und Lehrer noch stärker in das Geschehen einzubinden, als es bis dato der Fall ist.

Die Akzeptanz des Projekts bei den Eltern ist ebenfalls sehr hoch. Aus den Ergebnissen der Elternbefragung lässt sich schließen, dass sie ein großes Interesse am Lernprozess ihrer Kinder und am Geschick des Projekts insgesamt haben. Sorgfältig beobachtet werden muss, dass die Eltern möglicherweise zu hohe Erwartungen an das Projekt knüpfen. Sie bekennen sich zu Leistungserwartungen im Hinblick auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder in beiden Sprachen, die nach den vorliegenden einschlägigen Forschungsergebnissen deutlich überzogen sind. Dieses Resultat wird mit den beteiligten Schulen eingehend beraten werden müssen. Es muss vermieden werden, dass überhöhte Erwartungen seitens der Eltern in einen Druck auf Schulen und Schüler umschlagen, der für die Erfolgsaussichten des Modells negative Konsequenzen besäße.

Zur Zusammensetzung der Schülerschaft

Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung ist es nicht überraschend, dass die Schülerschaft im Schulversuch andere sprachliche Bildungsvoraussetzungen mitbringt, als nach dem Konstruktionsprinzip des Versuchs erwartet wurde. Die Erwartung, dass 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler über eine einigermaßen

einheitliche Spracherfahrung in der jeweiligen Partnersprache verfügen, hat sich nicht bestätigt. Stattdessen weisen die Klassen eine große Bandbreite an Sprachenerfahrungen auf – eingeschlossen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Sprachen, die nicht zu den Partnersprachen gehören. Über die vier förmlich in das Projekt einbezogenen Sprachen sind in den Klassen acht weitere Sprachen vertreten. In mehreren Familien werden mehr als zwei Sprachen für die alltägliche Kommunikation gebraucht. Im Modellversuch spiegelt sich also – was zu erwarten war – in gewissem Sinne die Vielsprachigkeit wider, die die Schülerschaft in Hamburg aufweist.

Hierdurch ergibt sich zum einen eine beträchtliche didaktische und methodische Herausforderung für die beteiligten Lehrerinnen, denn sie müssen mit einem deutlich höheren Maß an Heterogenität umgehen als ursprünglich gedacht. Für die wissenschaftliche Begleitung ergibt sich der zusätzliche Beobachtungsgesichtspunkt, dass die Effekte geprüft werden müssen, die das Modell bei zweisprachig aufwachsenden Kindern besitzt, welche mit anderen als den explizit unterrichteten Partnersprachen in die Schule kommen. Allererste vorsichtige Hinweise lassen sich den vorliegenden Daten entnehmen. Sie deuten darauf hin, dass auch Kinder, die mit anderen als den unterrichteten Sprachen zweisprachig sind, von dem Modell profitieren. Wenn dieses Ergebnis sich als belastbar herausstellen sollte, bestätigen sich darin Resultate der Spracherwerbs- und Kognitionsforschung, die insbesondere auf den Stellenwert der Sprachbewusstheit für erfolgreiches Lernen mehrerer Sprachen verweisen. Möglicherweise sorgt auch der nicht unmittelbar ihre eigene Spracherfahrung betreffende Unterricht in zwei Sprachen dafür, dass die zweisprachig lebenden Kinder ihr kognitives Sprachaneignungspotenzial besser entfalten können, als wenn sie nur einsprachig unterrichtet würden.

Zu didaktischen und methodischen Grundentscheidungen

Generell ist festzustellen, dass die beteiligten Lehrerinnen unterschiedliche Formen der Kooperation und Koordination des Unterrichts praktizieren. Dies ist begrüßenswert, weil hierdurch eine Spannweite möglicher didaktischer und methodischer Ansätze überprüfbar wird. Ferner weist die Unterrichtsforschung generell immer wieder darauf hin, wie bedeutsam es für das Gelingen eines Innovationsansatzes ist, dass die beteiligten Lehrkräfte sich mit dem eigenen Vorgehen voll und ganz identifizieren können.

Dessen ungeachtet erscheint es bislang, dass ein bestimmtes Vorgehen besonders förderlich für die Verstehenssicherung in beiden Sprachen und für die Hinführung zu flüssiger Kommunikation ist – es berührt also sehr wichtige Teilbereiche des Projekts. Es handelt sich um das Modell, dass beide Lehrerinnen ganz überwiegend im Team die Gesamtgruppe unterrichten. Die ständige Präsenz bei-

der Sprachen im Unterricht erhöht, wie es scheint, die Aufnahmefähigkeit der Kinder für spezifische bilinguale Praktiken. Sie bringt ferner eine gewisse Zeitökonomie mit sich, da notwendige Wiederholungen und Vertiefungen nicht das komplette sprachliche Material einbeziehen müssen, sondern nur die jeweils relevanten Teile. Klare positive Konsequenzen hat dieses Vorgehen in Bezug auf die Kommunikationsflüssigkeit der Kinder in beiden Sprachen und die syntaktische Strukturiertheit ihrer Rede.

1.5.2 Zu den Ergebnissen der Sprachstandsmessungen

Die Sprachstandsmessungen lassen bei den Kindern klare sprachliche Lernfortschritte erkennen, die in beide Untersuchungen einbezogen werden konnten. Diese Fortschritte betreffen nicht nur die angeeigneten sprachlichen Mittel im engeren Sinne, feststellbar ist vielmehr ein deutlich gestiegenes sprachliches Selbstbewusstsein bei den Kindern. Hiermit ist nach den Ergebnissen der Spracherwerbsforschung eine besonders wichtige positive Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen erfüllt.

Zu den bedeutendsten Ergebnissen der Sprachstandsmessung gehört, dass sich klare Anzeichen für den erfolgreichen Erwerb des Deutschen bei den Kindern erkennen lassen, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen eingeschult worden waren. Ihr Zuwachs an Deutschkenntnissen ist zum Teil sehr steil, er wird es ihnen ermöglichen, aktiv und erfolgreich am Unterricht in deutscher Sprache teilzunehmen. Unsere bisherigen Untersuchungen bestätigen in dieser Hinsicht also Erkenntnisse der Zweisprachigkeitsforschung, die besagen, dass sich eine systematische Förderung der Erstsprache auf die Aneignung beider Sprachen positiv auswirkt.

Ebenso klar lässt sich erkennen, dass die Kinder, die in ihrer Familie eine der Partnersprachen des Modellversuchs pflegen, von der Förderung dieser Sprache profitieren. Die Befürchtung, der Umstand, gemeinsam mit Kindern ohne vorherige Kenntnisse in der Partnersprache unterrichtet zu werden, wirke sich negativ auf die Entwicklung der bereits Zweisprachigen aus, hat sich nicht bestätigt.

Zu den bisherigen Erfolgen der wissenschaftlichen Begleitung ist die Entwicklung der Instrumente für die Sprachstandsmessung zu rechnen. Erstmals in Deutschland liegen in Bezug auf das Deutsche und die beteiligten romanischen Sprachen Verfahren vor, die sowohl die Anfänge des Schriftspracherwerbs in beiden Sprachen als auch die Lernfortschritte im mündlichen Sprachgebrauch kontrastiv beobachtbar machen. Die Weiterentwicklung dieser Verfahren wird nicht nur wertvolle Beiträge zur Förderdiagnostik für Schulen erbringen, sondern darüber hinaus wichtige Impulse zur Entwicklung von Bildungsstandards liefern, die im Anschluss an die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien in Gang gesetzt wurde.

■ 2 Schulorganisatorische und didaktische Aspekte des Schulversuchs

2.1 Klassenzusammensetzung unter sprachlichen Gesichtspunkten

Für die sprachliche Zusammensetzung der Modellversuchsklassen gilt die Richtlinie, dass die Kinder je zur Hälfte dominant oder einsprachig deutschsprachig sein sollen und die andere Hälfte der Kinder die jeweilige Partnersprache (Spanisch, Italienisch, Portugiesisch) mitbringen soll. Wie bereits die erste Befragung der Elternschaft der portugiesisch-deutschen und italienisch-deutschen Klassen ergab (vgl. Bericht 2001), ist die tatsächliche sprachliche Situation in den Familien der Kinder weitaus differenzierter und vielfältiger. Schon in den Familien, in denen beide Elternteile einsprachig deutschsprachig sind, sind mehr Sprachen als die deutsche Sprache präsent. In den Familien mit Migrationshintergrund stellte sich die Situation derart heterogen dar, dass keine Typen gebildet werden konnten. Dieses Bild bestätigte sich nach Erweiterung der Stichprobe um die beiden spanisch-deutschen Klassen.¹

Am häufigsten werden von den Eltern nach eigenen Angaben die Sprachen Deutsch, Spanisch, Portugiesisch und Italienisch als *Muttersprache* bzw. als die *überwiegend verwendete Sprache* benannt.² Entsprechend der zur Verfügung stehenden Plätze in den Modellversuchsklassen sind die am häufigsten gesprochenen Sprachen Spanisch und Deutsch. Zu den weiteren Sprachen vgl. die Tabelle 1.

Insgesamt betrachtet, ist die Zahl der Kinder, die in den vier verschiedenen Schulen einsprachig deutschsprachig sind, gegenüber denen, die zwei- oder mehrsprachig leben, relativ gut ausgeglichen. In der Schule Döhrnstraße ist das Verhältnis 11:12, in der Schule Wielandstraße 13:8 und in der Schule Lutterothstraße 10:13. Allein in der Rudolf-Roß-Schule überwiegt der Anteil der zwei- und mehrsprachigen Kinder den der einsprachigen, hier ist das Verhältnis 7:16. Wie aus Tabelle 1 hervorgeht, ist die Zahl der in den Familien verwendeten Sprachen

1 Die Elternbefragungen fanden jeweils zu Beginn des ersten Schuljahres in den Modellversuchsklassen statt; in den Schulen Döhrnstraße (italienisch-deutsch) und Rudolf-Roß-Schule (portugiesisch-deutsch) im Schuljahr 2000/01 und in den Schulen Wielandstraße (spanisch-deutsch) und Lutterothstraße (spanisch-deutsch) im Schuljahr 2001/02. Zur Beschreibung der Ziele der Elternbefragung, des Instruments und der Auswertungsprozeduren vgl. den Bericht der wissenschaftlichen Begleitung vom Oktober 2001 und den Bericht über die Elternbefragung des Schulversuchs "Bilinguale Grundschule" vom September 2002, Anlage 1. Ausgewertet wurden insgesamt 90 Fragebögen (Döhrnstraße 23, Rudolf-Roß-Schule 23, Lutterothstraße 23, Wielandstraße 21). Das Interview wurde mit jeweils einem Elternteil durchgeführt, jedoch die Daten für die Partnerin oder den Partner miterhoben. In 17 Fällen sind die Eltern allein erziehend, davon wurden jedoch zweimal die Daten für den nicht in der Familie lebenden Partner miterhoben. Insgesamt liegen Daten zu 160 Personen vor.

2 Kursiv werden hier die Begriffe aus dem Fragebogen wiedergegeben.

bei weitem größer als es die Anlage des Modellversuchs nahe legt, denn es werden über die vier Sprachen hinaus noch Englisch, Farsi, Kurdisch, Kroatisch, Kreolisch, Polnisch, Romanes und Russisch gesprochen. In neun Familien wird nicht nur zweisprachig agiert, sondern weitere Sprachen spielen in der Familienkommunikation eine aktive Rolle. Auch die Häufigkeit, mit der die Sprachen in den Familien verwendet werden, ist sehr unterschiedlich. Die Relationen der in der Familie von den Ehepartnern mit dem Kind verwendeten Sprachen gehen aus der Tabelle 2 hervor. Es ist dabei zu beachten, dass die Kinder in vielen Fällen von den Eltern in einer anderen Sprache angesprochen werden als sie reagieren.

Tabelle 1: Muttersprachen: überwiegend verwendete Sprachen der Eltern

	Muttersprache Interviewpartner N=89	überwiegend verwendete Sprache Interviewpartner N=89	Muttersprache Partner N=79	überwiegend verwendete Sprache Partner N=79	Muttersprache Kind N=89	überwiegend verwendete Sprache Kind N=89
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Deutsch	57	65	48	52	59	70
Spanisch	12	5	12	7	6	3
Portugiesisch	9	6	6	5	5	4
Italienisch	4	3	9	6	4	2
Kreolisch	2	1	1	1	1	
Russisch	1					
Kroatisch	1					
Englisch			1	1		
Kurdisch	1				1	
Romanes		1		1		1
Farsi			1			
Romanes/Engl.	1					
Romanes/Poln./ Dt.			1		1	
Port./Dt.		2			4	
Ital./Dt.		2		2	2	4
Span./Dt.	1	4		4	5	5
Span./Port.					1	

Der Gebrauch der verschiedenen Sprachen, über die die Familien verfügen, wenn sie nicht einsprachig deutschsprachig sind, hängt von den Umständen und Kommunikationspartnern ab (vgl. Tab. 2). An der Spitze für den Gebrauch der Familiensprachen außer Deutsch stehen Familienbesuche und Besuche von Freunden, danach spielen Urlaubssituationen die Hauptrolle. Andere Sprachen als

Deutsch dienen aber auch als ‘Geheimsprachen’ der Eltern oder zu beruflichen Zwecken. Darüber hinaus werden die Sprachen im Spiel oder zur Übung mit den Kindern verwendet.

Tabelle 2: Relation der in der Familie gesprochenen Sprachen³

	Relation der mit dem Kind gesprochenen Sprachen N=90	Partner: Relation der mit dem Kind gesprochenen Sprachen N=78	Kind: Relation der Sprachen bei Antwort N=90	Partner: Relation der Sprachen bei Antwort N=78	Kind aktiv: Relation der gesprochenen Sprachen N=90	Partner: Kind aktiv – Relation der gesprochenen Sprachen N=78
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Immer (ital./port./span.)	15	15	8	8	9	7
Mehr (ital./port./span.) als deutsch	10	6	8	4	9	7
Gleichviel (ital./port./span.) wie deutsch	6	5	4	6	5	2
Mehr deutsch als (ital./port./span.)	8	8	17	7	12	12
Immer deutsch	51	44	53	53	55	50

Vertiefender Einblick in die sprachlichen Verhältnisse am Beispiel einer Klasse

Zur genaueren Erfassung der sprachlichen Verhältnisse bei den Kindern wurden im Rahmen einer Examensarbeit in einer der beiden spanisch-deutschen Klassen die Kinder selbst befragt. Zum Untersuchungszeitpunkt Anfang des Schuljahres 2000/01 wurden im ersten Schuljahr mit den Kindern 22 Fragebögen (nach dem Vorbild des *home language survey* von Guus Extra) ausgefüllt; zwei Kinder fehlten. Es sind achtzehn Kinder sechs Jahre und vier Kinder sieben Jahre alt. Zwölf von ihnen sind Mädchen und zehn Jungen. Keines der Kinder hat in einem anderen Land eine Schule besucht. Neunzehn Kinder sind in Deutschland geboren. Ein Kind ist in Argentinien geboren. Zwei Kinder wissen nicht, wo sie geboren sind.

Geburtsland der Eltern: Bei zehn Kindern ist der Vater in Deutschland geboren. Zwei der Väter sind in Argentinien, zwei in Spanien, einer in Chile, einer in Kuba und einer in Ghana geboren. Fünf Kinder wissen das Geburtsland des Vaters

3 In vier Fällen, die in dieser quantitativen Analyse nicht extra berücksichtigt wurden, ist die den Relationsangaben zugrunde liegende Sprache I weder Deutsch noch Italienisch, Portugiesisch oder Spanisch, sondern Kurdisch (1), Romanes (1), Kreolisch (2).

nicht. Bei vierzehn Kindern ist die Mutter in Deutschland geboren. Fünf Mütter sind in Spanien, die Mutter eines Kindes ist in Ecuador geboren. Ein Kind weiß nicht, in welchem Land seine Mutter geboren ist.

Sprachgebrauch und Sprachkenntnisse: Zwölf Kinder geben an, dass sie zu Hause eine andere Sprache außer oder statt Deutsch sprechen. Zehn Kinder beantworten diese Frage mit Nein. An anderen Sprachen, die bei den zwölf Kindern zu Hause außer oder statt Deutsch gesprochen werden, wird zwölfmal Spanisch, einmal Kastilisch (*“Kastilianisch”*) und einmal Englisch genannt. Elf dieser Kinder sagen, dass sie Deutsch verstehen und sprechen können. Sechs können in deutscher Sprache lesen und acht schreiben. Alle zwölf Kinder verstehen und sprechen Spanisch, drei können in dieser Sprache lesen und fünf schreiben. Zwei Kinder verstehen Englisch, eines kann Englisch sprechen. Ein anderes Kind kann Griechisch verstehen und sprechen. Ein Kind kann Mallorquin, einen katalanischen Dialekt, verstehen, sprechen, lesen und schreiben, dazu noch *“Kastilianisch”* (gemeint ist entweder Kastilisch, die offizielle Sprache des spanischen Staates, oder Katalanisch, die offizielle Sprache Kataloniens) verstehen und sprechen.

Acht Kinder sprechen zu Hause mit ihrer Mutter meistens Spanisch, sechs sprechen mit ihrer Mutter meistens Deutsch. Sechs sprechen mit ihrem Vater meistens Spanisch, ebenfalls sechs Kinder sprechen mit ihrem Vater meistens Deutsch. Mit jüngeren oder älteren Geschwistern sprechen fünf Kinder meistens Deutsch und drei meistens Spanisch. Mit ihrer besten Freundin oder ihrem besten Freund sprechen neun Kinder meistens Deutsch, sieben meistens Spanisch und ein Kind *“Kastilianisch”*. Sechs Kinder sind der Ansicht, dass sie am besten Deutsch sprechen können. Ebenfalls sechs Kinder glauben, dass sie am besten Spanisch sprechen können. Ein Kind macht hierzu keine Angaben. Neun Kinder erklären, dass sie am liebsten Spanisch sprechen und fünf Kinder sprechen am liebsten Deutsch.

Obwohl die Kinder in der Schule bereits die Sprachen Deutsch und Spanisch lernen, geben sie folgende andere Sprachen als solche an, die sie außerdem noch gerne in der Schule lernen möchten: Englisch (vierzehn Kinder), Französisch (fünf Kinder), Italienisch (zwei Kinder), Portugiesisch (ein Kind), Russisch (ein Kind), Griechisch (ein Kind), Türkisch (ein Kind), Latein (ein Kind), Plattdeutsch (ein Kind) und *“Afrikanisch”* (ein Kind).

Zusammenfassend betrachtet sind in Bezug auf den Sprachgebrauch außerhalb der Schule drei Gruppen von Kindern zu unterscheiden. Zu der ersten Gruppe gehören die Kinder, deren Eltern beide aus Deutschland kommen und die daher zu Hause einsprachig deutschsprachig aufwachsen. Zu dieser Gruppe gehören zehn Kinder. Eine zweite Gruppe bilden die Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren sind, beide Elternteile mit dem Kind Spanisch sprechen und dieses somit einsprachig spanischsprachig aufwachsen. Diese Gruppe ist sehr klein, ihr gehören nur zwei Kinder an. Die zahlenmäßig größte Gruppe bilden die bilingualen Kinder. Dies sind Kinder, bei denen ein Elternteil in Deutschland ge-

boren ist und beispielsweise die Mutter mit dem Kind Deutsch spricht, während der Vater, der nicht in Deutschland geboren ist, mit dem Kind Spanisch spricht. Der andere Fall, also mit dem Kind Deutsch sprechender Vater und Spanisch sprechende Mutter, kommt genauso häufig vor. Bilingual in diesem Sinne sind zehn von zweiundzwanzig Kindern.

Die Sprachkompetenzen der Kinder beschränken sich aber nicht auf die beiden Sprachen Deutsch und Spanisch, sondern gehen darüber hinaus. Neben Deutsch und Spanisch können sie auch andere Sprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch oder Griechisch. Insofern wäre es sinnvoller, nicht von bilingualen, sondern von multilingualen Kindern zu sprechen, da sie nicht nur zwei, sondern drei oder mehr Sprachen beherrschen und in ihrem Alltag benutzen.

Betrachtet man schließlich noch die Herkunftsländer der Eltern, dann wird deutlich, dass nur wenige aus Spanien stammen, aber ein Großteil in verschiedenen Ländern Mittel- und Südamerikas geboren ist. Die Gleichsetzung von Sprache und Herkunftsnationalität im Modell der bilingualen Klassen erweist sich somit als irreführend, und zwar sowohl in Bezug auf 'deutsch' als auch in Bezug auf die Partnersprache.

Die Sicht der Eltern und die Sicht der Kinder im Vergleich

Im Vergleich dieser Ergebnisse wird einerseits deutlich, dass Eltern und Kinder sich über den Sprachgebrauch und die Sprachkompetenzen in der Familie Gedanken gemacht haben und darüber Auskunft geben können. Diese Sprachaufmerksamkeit war vermutlich ein Grund für die Entscheidung des Besuchs der bilingualen Klasse, sie ist sicher durch die dort gemachten Erfahrungen gewachsen. Gleichzeitig wird deutlich, wie 'weich' Daten sind, die der Erfassung der Mehrsprachigkeit dienen sollen, denn eindeutige Ergebnisse sind nicht zu erhalten. Auch wenn die Kinder manchmal ihre Sprachen nicht benennen können, sind ihre Angaben differenzierter als die der Eltern. Darüber hinaus ist auffällig, dass sie den Gebrauch der nicht deutschen Sprachen im Kontakt mit den Eltern als häufiger angeben, als die Eltern dies offenbar wahrnehmen. Die Angaben der Kinder dazu, welche Sprachen sie noch lernen möchten, sowie darüber, in welchen Sprachen sie mit ihren Freundinnen und Freunden sprechen, weisen darauf hin, dass sich die Kinder offenbar in ihrer Mehrsprachigkeit wohlfühlen, darauf auch stolz sind und die zweisprachige Ausrichtung der Modellklassen sie nicht daran hindert, das Erlernen weiterer Sprachen anzustreben. Für die unterrichtliche Arbeit ist mit dieser Motivation eine ausgesprochen positive Grundvoraussetzung gegeben.

2.2 Klassenzusammensetzung unter sozialen Gesichtspunkten

Wie schon 2001 berichtet, unterscheidet sich die soziale Zusammensetzung der bilingualen Klassen deutlich von den Durchschnittswerten in hamburgischen Grundschulen. Dieser Trend setzt sich auch in den beiden neu hinzugekommenen Klassen (spanisch-deutsch) fort. Nach den Ergebnissen der um die neu hinzugekommenen Klassen erweiterten Elternbefragung stellt sich die schulische und berufliche Bildung der Eltern folgendermaßen dar:

Schulbildung: Von 163 Elternteilen (N = 89 Befragte und ihre Partner/innen N = 74) haben 113 ihren Schulabschluss in Deutschland erworben, 20 in Portugal bzw. Brasilien, 17 in Spanien bzw. einem spanischsprachigen Land Südamerikas und 9 Personen in Italien. Jeweils ein Elternteil beendete die Schullaufbahn in Russland, Kroatien, Polen und Iran.

Im Vergleich der am Modellversuch beteiligten Schulen untereinander fiel auf, dass in der Rudolf-Roß-Schule mit 21 von 40 befragten Personen die meisten derjenigen vertreten sind, die ihren Abschluss nicht in Deutschland erworben haben. Im Vergleich dazu sind es in den Schulen Lutterothstraße nur elf, Döhrnstraße und Wielandstraße jeweils neun, also nur etwa ein Viertel der Elternschaft.

Der Bildungsstand der Eltern ist hoch: 54 derjenigen Eltern, die ihren Schulabschluss in Deutschland erworben haben, haben Abitur, 13 weitere Fachabitur, die Mittlere Reife absolvierten 27 Personen und 19 haben einen Hauptschulabschluss. Auch von den Eltern mit einem Schulabschluss außerhalb Deutschlands (N = 50) besitzt der größte Teil den höchst möglichen Abschluss dieses Landes: 30 von 50 Personen. Drei Elternteile haben ein der Mittleren Reife vergleichbares Bildungsniveau und neun besitzen den Pflichtschulabschluss. Väter oder Mütter ohne einen Schulabschluss finden sich ausschließlich bei denjenigen, die nicht in Deutschland zur Schule gegangen sind. Es sind neun Personen, deren Kinder alle die Rudolf-Roß-Schule besuchen.

Tabelle 3: Schulabschlüsse der Eltern in Deutschland

	Döhrnstr. 2000/01		Rudolf-Roß-Schule 2000/01		Wielandstr. 2001/02		Lutterothstr. 2001/02	
	Elternteil 1 N=20	Partner N=16	Elternteil 1 N=11	Partner N=8	Elternteil 1 N=17	Partner N=13	Elternteil 1 N=16	Partner N=12
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Hauptschule	4	3	2	1	2	4		3
Mittlere Reife	4	1	1	2	8	6	4	1
Fachabitur	2		1		3	1	5	1
Abitur	10	12	7	5	4	2	7	7

Tabelle 4: Schulabschlüsse der Eltern außerhalb Deutschlands

	Döhrnstr. 2000/01		Rudolf-Roß- Schule 2000/01		Wielandstr. 2001/02		Lutterothstr. 2001/02	
	Elternteil 1 N=5	Partner N=3	Elternteil1 N=10	Partner N=12	Elternteil 1 N=5	Partner N=4	Elternteil1 N=4	Partner N=7
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Pflichtschule			2	2		2		2
'Wie mittlere Reife'	1		1			1		
'Wie Abitur'	4	3	2	6	5	1	4	5
Kein Abschluss			5	4				

Berufe: Der überdurchschnittlich hohe Bildungsstand der am Modellversuch beteiligten Eltern ist auch an den von ihnen erlernten und ausgeübten Berufen abzulesen. Die von den Befragten genannten Berufe wurden mit Hilfe der *internationalen Standardklassifikationen der Berufe (ISCO-88)*⁴ kategorisiert. Der deutlich größte Anteil der Eltern ist den drei höchsten Berufsklassen zuzuordnen, wobei die meisten Eltern der Gruppe 2 (Wissenschaftler) zugehörig sind: In Bezug auf den ausgeübten Beruf sind es 38 von 161 Elternteilen, beim erlernten Beruf sogar 48 von 161. Der Gruppe 3 (Techniker und gleichrangige nicht technische Berufe) gehören in Bezug auf den erlernten Beruf 26 von 161, in Bezug auf den ausgeübten Beruf 22 von 161 Personen an. Zu den weiteren Ergebnissen vgl. Tabelle 5.

Bei denjenigen Eltern, die ihren Schulabschluss nicht in Deutschland gemacht haben, ist der Anteil der Wissenschaftler besonders hoch: es sind 10 von 50 (ausgeübter Beruf) bzw. 14 von 49 (erlernter Beruf). Allerdings sind in dieser Gruppe auch die Berufskategorien der niedrigen Qualifikationsstufen (Gruppen 8 und 9) deutlich häufiger vertreten. Ebenfalls größer ist die Gruppe derjenigen Eltern, die keinen Beruf erlernt haben.

Insgesamt betrachtet handelt es sich bei den Eltern der Kinder in bilingualen Klassen demnach um solche, die über ein überdurchschnittliches Maß an Bildungskapital verfügen. Dies trifft sowohl auf die einsprachig deutschsprachigen Eltern wie auf die einsprachig nicht deutschsprachigen und die bilingualen Familien zu. Gleichwohl gibt es unter den nicht deutschsprachigen Elternteilen eine kleine Grup-

4 International Labour Office (ID: International Standard Classification of Occupations: ISCO-88, Genf 1990. Deutsche Übersetzung des Statistischen Bundesamtes); zu den zehn Berufskategorien vgl. im Einzelnen den Abschnitt 8.2 im Bericht über die Elternbefragung des Schulversuchs "Bilinguale Grundschule" vom September 2002.

pe, deren Bildungskapital deutlich niedriger liegt, was in der entsprechenden Klasse ein höheres Maß an Heterogenität in der Zusammensetzung unter sozialen Gesichtspunkten mit sich bringt.

Tabelle 5: Klassifikation der Berufe der Eltern nach ISCO-88:

	Elternteil 1		Partner	
	Ausgeübter Beruf N=86	Erlerner Beruf N=88	Ausgeübter Beruf N=75 ⁵	Erlerner Beruf N=73
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
1: Angehörige gesetzgebender Körperschaften, leitende Verwaltungsbedienstete und Führungskräfte in der Privatwirtschaft	1		1	2
2: Wissenschaftler	21	26	17	22
3: Techniker, gleichrangige nicht technische Berufe	10	17	12	9
4: Bürokräfte, kaufmännische Angestellte	7	18	8	8
5: Dienstleistungsberufe, Verkäufer Geschäft u. Markt	12	6	9	7
6: Fachkräfte Landwirtschaft, Fischerei		1	1	
7: Handwerks- u. verwandte Berufe	2	5	8	13
8: Anlagen-, Maschinenbediener, Montierer	1	1	10	2
9: Hilfsarbeitskräfte	6		3	1
0: Streitkräfte	1	1		
Hausfrau	9		4	
Studentin/Lehre/Umschulung	6		2	
Keinen	7	13		9
Arbeitslos	1			
Urlaub (Erziehung u.Ä.)	2			

2.3 Die Modellklassen im Kontext der Schule: Ergebnisse einer Befragung der nicht am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrer

Im Juni 2000 (Döhrnstraße und Rudolf-Roß-Schule) und ergänzend im Juni 2002 (Wielandstraße und Lutterothstraße) wurden die nicht an den Modellversuchen beteiligten Lehrerinnen und Lehrer aus den Schulen zu ihrer Meinung über die zweisprachigen Klassen befragt.⁶

- 5 Die höheren 'missings' bei den Partnerangaben sind mit der Zahl allein erziehender Eltern zu erklären, bei denen keine Partnerdaten erhoben wurden.
- 6 Die Fragebögen waren bis auf zwei Items, die sich als nicht aussagekräftig erwiesen hatten, identisch.

Untersuchungsgruppe

Von den 60 befragten Lehrerinnen und Lehrern arbeiten 13 in der Schule Döhrnstraße, 25 in der Rudolf-Roß-Schule, 12 in der Schule Wielandstraße und 10 in der Schule Lutterothstraße. Es handelt sich um 42 Frauen und 9 Männer im Alter zwischen 27 und 62 Jahren (Median: 51 Jahre); trotz anonymer Befragung wollten etwa ein Sechstel der Befragten Alter und Geschlecht nicht angeben.

Tabelle 6: Schule

	Häufigkeit	Prozent
Döhrnstraße	13	21,7
Rudolf-Roß-GS	25	41,7
Wielandstraße	12	20,0
Lutterothstraße	10	16,7
Gesamt	60	100,0

Der Lehramtsabschluss (am häufigsten Grund-, Haupt- und Realschule) wurde von 80 Prozent der Befragten in Hamburg erreicht. Die Berufserfahrung reicht zum Befragungszeitpunkt von einem Jahr bis zu 37 Jahren, mit einem Median bei 24 Jahren. Ein Sechstel verfügt über Unterrichtserfahrung im Ausland – einige Befragte haben in westeuropäischen Ländern, in den USA, in der Türkei, im Libanon oder in Ecuador unterrichtet.

Insgesamt gibt jede(r) zweite befragte Lehrerin bzw. Lehrer an, *sehr viel* Erfahrung mit mehrsprachigen Schülern zu haben. Diese Antwort wird besonders häufig in der Rudolf-Roß-Schule gegeben – und zwar von zwei Dritteln der befragten Lehrer dieser Schule (demgegenüber haben nur 30 bis 39 Prozent der Lehrer der übrigen Schulen nach eigener Angabe sehr viel Erfahrung mit mehrsprachigen Schülern).⁷

Ergebnisse

Die Informiertheit über den jeweiligen Modellversuch ist insgesamt hoch: Zwei Drittel der nicht daran beteiligten Lehrer haben mindestens zwei Jahre vor der Befragung davon erfahren. In der Schule Wielandstraße geben aber viele Lehrer an, erst vor einem Jahr – das heißt ca. ein Vierteljahr vor dem Start – von dem Modellversuch erfahren zu haben, was darauf zurückzuführen ist, dass ca. ein hal-

⁷ Auf dem 5%-Signifikanzniveau ist der Unterschied zwischen den Schulen allerdings nicht signifikant, was durch die geringe Fallzahl bedingt sein kann; die asymptotische Signifikanz nach dem Kruskal-Wallis-Test beträgt .072.

bes Jahr lang tatsächlich nicht feststand, ob genug Schülerinnen und Schüler für eine Klasse angemeldet würden.

Von 58 Lehrerinnen und Lehrern gaben 33 an, sich *häufig* mit Lehrern aus dem Modellversuch zu unterhalten. Lehrerinnen und Lehrer aus der Schule Wielandstraße sagen dies relativ oft (75 Prozent), ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Rudolf-Roß-Schule relativ selten (39 Prozent) – der Unterschied zwischen den beteiligten Schulen ist allerdings nicht signifikant.

Von den 60 Befragten nennen 46 Anlässe und Themen von Gesprächen, die sie mit Kolleginnen oder Kollegen aus den bilingualen Klassen geführt haben. Die genannten Gesprächsthemen beziehen sich häufig nicht im engeren Sinne auf die bilingualen Modellklassen, was für eine relativ gute Integration der Lehrerinnen bzw. Lehrer in den schulischen Alltag spricht. Gleichzeitig wird bei vielen sowohl allgemeines als auch spezielleres Interesse an den bilingualen Klassen deutlich. Die Gespräche haben teilweise rein privaten Charakter (7 Nennungen), oder es werden allgemeine Gespräche geführt, die offenkundig nicht in erster Linie den Modellversuch thematisieren, sondern alltägliche fachliche und schulische Inhalte haben (Gespräche über Problemschüler, Austausch über allgemeine Unterrichtsinhalte usw. – 19 Nennungen). In 12 Fällen werden übergeordnete dienstliche Anlässe oder Verpflichtungen genannt, bei denen ein Kontakt mit den am Modellversuch beteiligten Lehrern zustande kommt (Konferenzen, Projektwochen, Einschulungs- und andere Feiern). Direkt auf den Modellversuch beziehen sich vor allem Informationsfragen zu Einzelheiten des Modellversuchs, zu den Fortschritten beim Spracherwerb oder zu Elternkontakten (14 Nennungen). Daneben werden aber auch mit dem Modellversuch verbundene Probleme angesprochen, insbesondere zur besonderen Arbeitsbelastung der beteiligten Lehrer durch die wissenschaftliche Begleitung, zusätzliche Termine und Hospitationen (8 Nennungen).

Hinsichtlich der Informiertheit über bilinguales Lernen geben 57 Prozent der Lehrer an, durch den Modellversuch angeregt worden zu sein, über die sprachliche Situation ihrer Schülerinnen und Schüler nachzudenken; zwei Drittel würden gerne mehr über bilinguales Lernen erfahren. Diesbezüglich bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen.

Knapp die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer (48 Prozent) fühlt sich über die wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche informiert. Hier gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Lehrern der verschiedenen Schulen: Während sich zum Befragungszeitpunkt die Lehrerinnen und Lehrer der Rudolf-Roß-Schule über die wissenschaftliche Begleitung nur zu gut einem Viertel informiert fühlten, waren ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Schule Wielandstraße zu drei Vierteln darüber informiert. Im Unterschied zu den anderen Schulen hatte die Schule Wielandstraße im Vorfeld der Einsetzung des Schulversuchs eine In-

formationsveranstaltung des Kollegiums mit einem Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung organisiert.

Einstellungen zum Modellversuch

Es wurden 18 Aussagen zum Modellversuch mit einer vierstufigen Skala abgefragt, die Einstellungen und subjektive Informiertheit der Lehrerinnen und Lehrer zum Inhalt haben.

Uneingeschränkte Zustimmung bei nahezu allen Befragten findet die Möglichkeit gemeinsamen Unterrichtens: 97 Prozent bewerten diese Möglichkeit positiv. Aber nicht nur formale Aspekte werden zustimmend beurteilt, insgesamt scheint eine positive Grundhaltung gegenüber den bilingualen Modellversuchen vorzuherrschen: Mit hoher Übereinstimmung in allen vier Schulen sagt eine überwiegende Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer, dass sie den Modellversuch mit Interesse betrachtet (85 Prozent aller Befragten). Etwa ebenso viele (83 Prozent) können sich bilinguales Lernen als dauerhaften Schwerpunkt ihrer Schule vorstellen, und fast drei Viertel aller Befragten plädieren für mehr solcher Modellversuche. Allerdings gibt es hinsichtlich der Zustimmung zu den beiden letzten Aussagen signifikante Unterschiede zwischen den Lehrern der einzelnen Schulen: Ist die Zustimmung in den Schulen Wielandstraße und Döhrnstraße besonders hoch, zeigt sich bei den Lehrern der Schule Lutterothstraße, insbesondere die Einrichtung von mehr Modellversuchen angehend, eine deutlich weniger zustimmende Haltung.

Obwohl generell eine positive Einstellung gegenüber der Aussage besteht, bilinguales Lernen solle als Schwerpunkt der eigenen Schule ausgewiesen werden, findet die Einrichtung von mehr bilingualen Klassen in der eigenen Schule weniger einhelligen Beifall. Dafür sind drei Viertel der Lehrer aus der Schule Döhrnstraße, bei Lehrern aus der Rudolf-Roß-Schule sowie der Schule Wielandstraße ist das Meinungsbild 50:50 und bei Angehörigen der Schule Lutterothstraße herrscht diesbezüglich deutlich Ablehnung vor. Diese Unterschiede erreichen allerdings auf dem 5%-Signifikanzniveau keine Signifikanz (Signifikanz des F-Tests = .077).

Skeptische oder ablehnende Einstellungen gegenüber dem Modellversuch liegen in der Rangfolge der abgefragten Items durchweg am unteren Ende – sie werden insgesamt nur von Minderheiten der Befragten vertreten. Unterschiede zwischen den Angehörigen der einzelnen Schulen sind nicht signifikant.

Die Tendenz der Ergebnisse weist also auf überwiegend positive Bewertungen und Interesse an den Modellversuchen hin. Unterschiede zwischen den Einstellungen der Lehrer in den verschiedenen Schulen sind kaum signifikant, was allerdings auch mit der geringen Befragtenzahl zusammenhängt. Bei einer detaillierten Betrachtung der Ergebnisse lassen sich für die einzelnen Schulen dennoch

tendenzielle Besonderheiten herausarbeiten, die aufgrund der schwachen statistischen Absicherung jedoch unter Vorbehalt zu betrachten sind. So scheint in der Schule Wielandstraße ein besonders günstiges Klima für den Modellversuch vorzuherrschen. Das zeigen die hohen Anteilswerte für zustimmende Einstellungen zum Modellversuch und zum bilingualen Unterricht als solchem sowie die besonders niedrigen Anteilswerte bei skeptischen oder ablehnenden Items. Auch in der Schule Döhrnstraße herrschte zur Befragungszeit offenbar ein vergleichbar positives Klima vor.

In der Rudolf-Roß-Schule dagegen gibt es Hinweise auf gewisse Informationsdefizite bei den nicht am Modellversuch beteiligten Lehrern: Items wie *Ich habe zu wenig Informationen, um zum Modellversuch ein Urteil abzugeben*, *Der Modellversuch steht in unserem Schulalltag eher am Rand*, *die beteiligten Lehrerinnen halten sich mit Informationen zurück* werden hier häufiger als in den übrigen Schulen genannt, und zwar von mehr als der Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer. Allerdings ist die besondere Situation dieser Schule zum Befragungszeitpunkt insofern zu berücksichtigen, als im ersten Laufjahr keine Modellklasse zustande kam und nur eine kleine bilinguale Lerngruppe in einer Regelklasse eingerichtet werden konnte.

In der Schule Lutterothstraße scheint es dagegen eine tendenziell kritischere Haltung unter den nicht am Modellversuch beteiligten Lehrerinnen zu geben: Zwar betrachtet auch hier eine deutliche Mehrheit den Modellversuch mit Interesse, und mehr als die Hälfte der Befragten kann sich bilinguales Lernen als Schwerpunkt der Schule vorstellen; aber jeder Zweite ist der Meinung, dass mehr Mittel für die tägliche Unterrichtsarbeit zur Verfügung gestellt werden sollten, anstatt *„Geld in solche Modellversuche zu stecken“*; die hier überwiegende ablehnende Haltung gegenüber mehr bilingualen Klassen in der Schule wurde bereits erwähnt.

Mitwirkungsbereitschaft

Ob sie sich vorstellen können, selbst in einer bilingualen Klasse zu unterrichten, bejahen 45 Prozent aller Befragten, ein Drittel äußert sich unentschieden und gut jede(r) Fünfte kann sich das nicht vorstellen. Die Antworten unterscheiden sich in den verschiedenen Schulen signifikant: Während sich in der Lutterothstraße 60 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer nicht vorstellen können, selbst in einer bilingualen Klasse zu unterrichten, kann es sich ein etwa ebenso großer Anteil von Lehrern und Lehrerinnen der Schule Döhrnstraße (62 Prozent) sehr wohl vorstellen. Auch in den anderen Schulen ist die Mitwirkungsbereitschaft klar höher als in der Schule Lutterothstraße.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich vorstellen können, selbst in einer bilingualen Klasse zu unterrichten, reizt einerseits der innovative Charakter des Modell-

versuchs als solchem (8 Nennungen): Sie versprechen sich z.B. eine Belebung des Unterrichts und eine besondere Motivation bei Schülern und Eltern. Bei einem Teil der Antworten steht eher das Interesse an den sprachlichen Inhalten im Vordergrund: Manche Lehrerinnen und Lehrer interessieren sich besonders für die Entwicklung des Spracherwerbs bei den Schülern und ihren Umgang mit zwei Sprachen, von anderen wird als Motivation das eigene Erlernen einer Fremdsprache bzw. die Verbesserung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse genannt. Das Interesse an anderen Kulturen vermitteln sowie Toleranz und Weltoffenheit fördern zu können, nennen wenige Lehrerinnen und Lehrer explizit als persönliche Motivation.

Lehrerinnen und Lehrer, für die eine eigene Teilnahme am Modellversuch nicht in Frage kommt, nennen als Hinderungs- bzw. Ablehnungsgründe fehlende Sprachkenntnisse, die Arbeitsbelastung, ihr fortgeschrittenes Alter sowie Vorrang anderer Interessenschwerpunkte.

Unentschlossene Lehrerinnen und Lehrer sehen ebenfalls vor allem mangelnde Sprachkenntnisse als Problem, fordern als Voraussetzung eine bessere Unterstützung und Ausstattung durch die Behörde, benötigen mehr Informationen über die Durchführung oder machen die eigene Teilnahme von der Team-Konstellation abhängig.

Offene Antworten und ergänzende Mitteilungen

In einer letzten, offen zu beantwortenden Frage, die nur von zehn Befragten beantwortet wurde, wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, ihre Meinungen zu weiteren, noch nicht angesprochenen Aspekten zu äußern. Auf der einen Seite gibt es positive Kommentierungen (*“weiter so”, “gutes Team”, “anregend”*). In der Rudolf-Roß-Schule kommt in einer Antwort der Wunsch nach mehr Informationen und Transparenz für die nicht beteiligten Kollegen zum Ausdruck. Die Arbeitsbelastung der in den Modellversuch involvierten Kolleginnen wird in einer anderen Antwort hervorgehoben. Eine weitere Befragte äußert sich unzufrieden darüber, dass – im Gegensatz zu den Eltern – für Kolleginnen und Kollegen keine Möglichkeit bestanden habe, die Zweitsprache in der Schule zu lernen. Eine Lehrerin spricht das Problem an, dass die am Modellversuch beteiligten Kinder wegen weiter Wege nachmittags keinen privaten Kontakt haben (können). Eine andere geht davon aus, dass Kinder, die am Modellversuch teilnehmen, in den Regelklassen wieder verstärkt ihre Muttersprache sprächen. Schließlich wird auf die Gefahr hingewiesen, dass sich die rein deutschsprachigen Parallelklassen zu Problemklassen mit niedrigerem Niveau entwickeln könnten, da die ‘Elite’ (überwiegend Mädchen) sich verstärkt in den bilingualen Klassen konzentrierte.

2.4 Einstellungen der Eltern zur Unterrichtsorganisation und Erwartungen an das sprachliche Lernen (am Beispiel der portugiesisch-deutschen Klasse⁸)

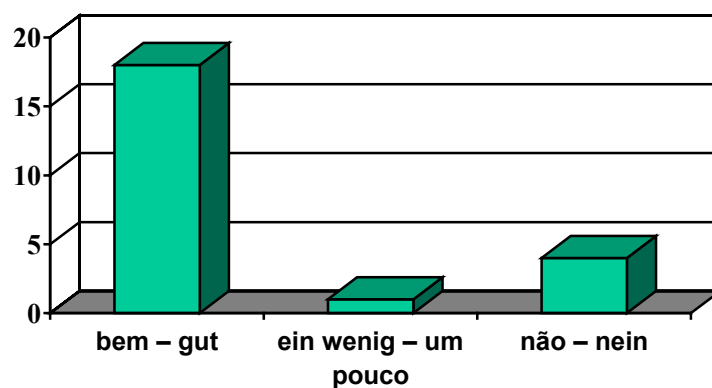
Mittels eines speziell auf die Klasse abgestimmten anonymen Fragebogens wurden die Einstellungen der Eltern zur Organisation der bilingualen Klasse und ihre Erwartungen an die sprachlichen Lernziele ihrer Kinder erhoben. Alle Eltern haben die Fragebögen ausgefüllt zurückgegeben; dieses Phänomen einer 100-prozentigen Rücklaufquote markiert das große Interesse der Eltern am Modellversuch und an den schulischen Lernbedingungen ihrer Kinder. Dreiundzwanzig wurden in die Auswertung einbezogen. Dazu die Ergebnisse.

Die Angaben der Eltern zu den Sprachkompetenzen der Kinder entsprechen weitgehend den Ergebnissen der Sprachstandserhebung. (Das betrifft aufgrund der Anonymität der Daten nicht den Einzelfall!). So wird für 18 Kinder angegeben, dass sie bei Schuleintritt gut Deutsch konnten, für vier *nein* und für ein Kind *ein wenig*. Im Portugiesischen ist die Verteilung etwas anders: Hier werden für zehn Kinder gute Sprachkompetenzen, für acht *nein* und für fünf *ein wenig* genannt (vgl. Abb. 1 und 2):

O meu filho /a minha filha já sabia falar Alemão quando entrou para esta turma.

Mein Kind konnte schon Deutsch, als es in die Klasse kam. (N = 23)

Abb. 1: Kenntnisse im Deutschen

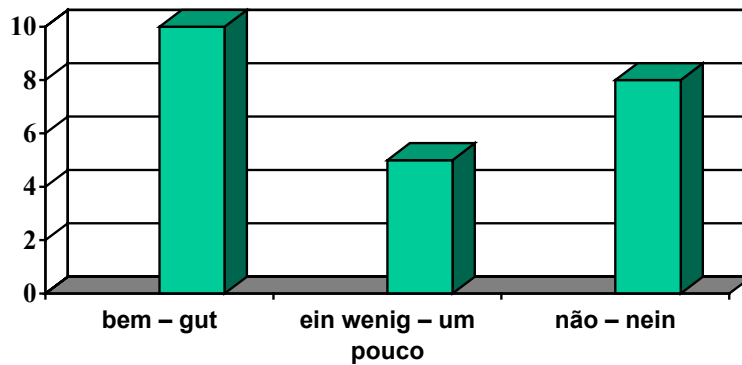


8 Den anderen Schulen wurde der Einsatz dieses Fragebogens angeboten.

O meu filho /a minha filha já sabia falar Português quando entrou para esta turma.

Mein Kind konnte schon Portugiesisch, als es in die Klasse kam. (N = 23)

Abb. 2: Kenntnisse im Portugiesischen

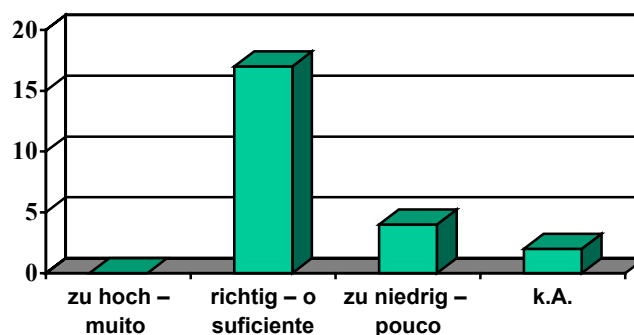


Für die Schule war es wichtig zu erfahren, ob die Eltern mit der Organisation des bilingualen Unterrichts in dieser Klasse einverstanden sind. Immerhin haben sich die Lehrerinnen dieser Klasse für einen weitgehend auf Team-Teaching ausgelegten Unterricht entschieden, d.h. es werden zwölf Stunden gemeinsam unterrichtet und lediglich für zwei Stunden in der Woche wird die Gruppe getrennt. Die Zustimmung zu dieser Organisationsform auf der Seite der Eltern ist hoch: Niemand hält den Anteil am gemeinsamen Unterricht für zu hoch. Siebzehn geben an, dass er genau richtig sei; vier Eltern wollen diesen Anteil sogar noch höher sehen:

O número de aulas bilingues é ...

Der Anteil von zweisprachigem Unterricht ist ... (N = 23)

Abb. 3: Anteil des zweisprachigen Unterrichts

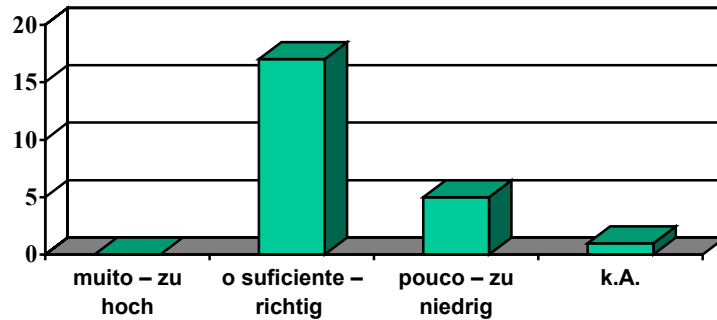


Die Gegenprobe zum Anteil des getrennten Sprachunterrichts zeigte ein komplementäres Bild: Wieder hielt ihn niemand für zu hoch und siebzehn beurteilen ihn als genau richtig; fünf halten ihn für zu niedrig.

O número de horas em que os alunos têm aulas separadamente em Português e em Alemão é ...

Der Anteil von getrenntem Sprachunterricht ist ... (N = 23)

Abb 4: Anteil des nach Sprachen getrennten Unterrichts

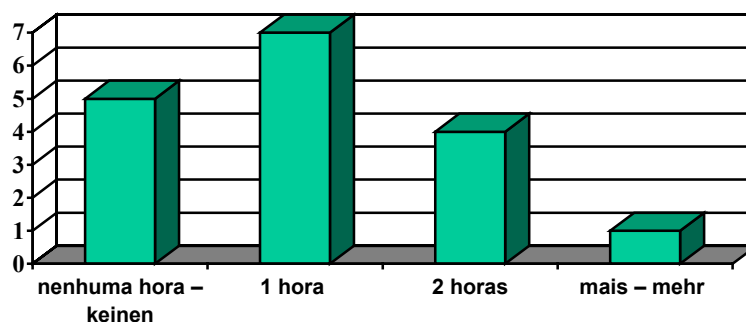


Von besonderer Bedeutung war die Frage der Einschätzung der Eltern hinsichtlich des Portugiesischunterrichts für die Kinder, die zweisprachig mit Kenntnissen dieser Sprache in die Schule gekommen waren. In der Beantwortung dieser Frage zeigt sich nun ein anderes Bild. Die Mehrheit der Eltern ist für ein zumindest kleines Angebot von ein bis zwei Stunden pro Woche, in denen die Kinder zusätzlich im Portugiesischen gefördert werden sollen. Nur ein Elternpaar hält mehr als zwei Stunden für nötig. Die Mehrheit der Eltern der deutschen Kinder hat sich in dieser Frage erwartungsgemäß der Stimme enthalten.

Aulas suplementares de Português para alunos que falam muito bem a língua

Zusätzlicher Portugiesischunterricht für Kinder mit guten Portugiesischkenntnissen (N = 17)

Abb. 5: Zusätzlicher Unterricht im Portugiesischen

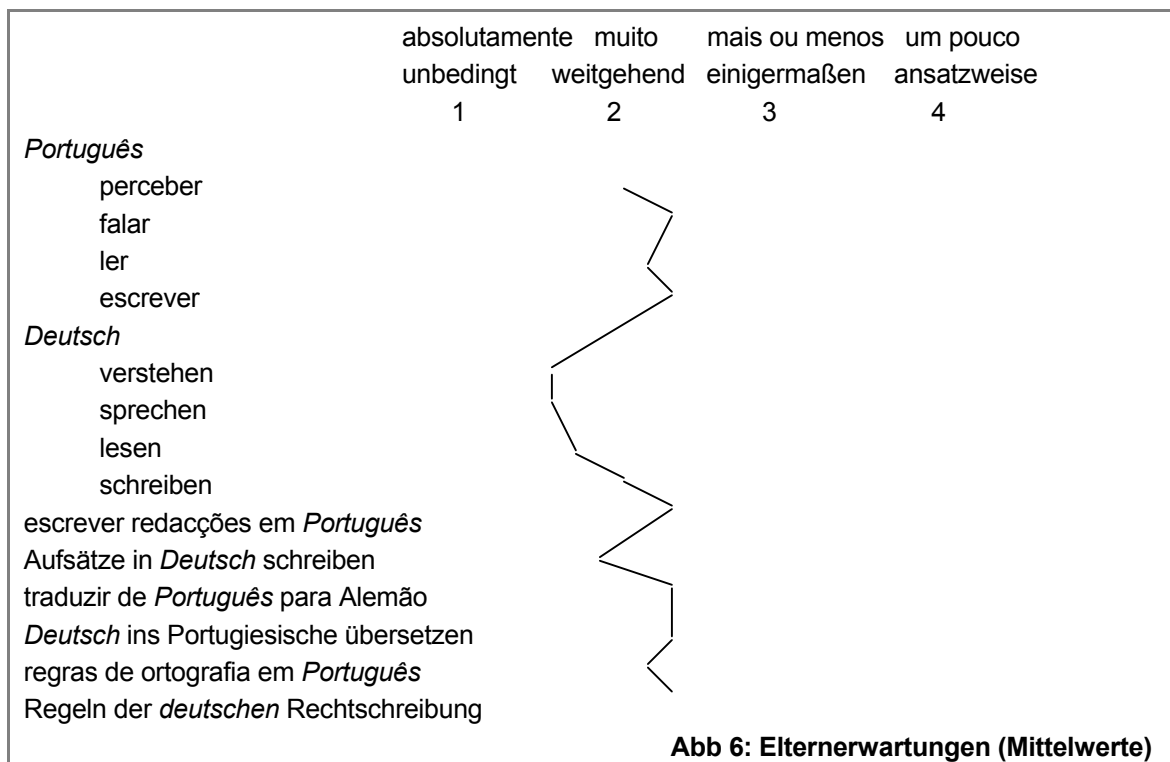


In einem zweiten Teil des Fragebogens wurden die Erwartungen der Eltern an die sprachlichen Kompetenzen der Kinder am Ende des vierten Schuljahres erfragt. Dazu wurden in beiden Sprachen folgende sprachlichen Teilbereiche mit

den Antwortmöglichkeiten *unbedingt*, *weitgehend*, *einigermaßen* und *ansatzweise* vorgegeben:

- Verstehen
- Sprechen
- Lesen
- Schreiben
- Aufsätze schreiben
- Übersetzen
- Rechtschreibung

Das Ergebnis erweist einen überaus hohen Anspruch der Eltern. Im Mittel wollen alle Eltern, dass ihre Kinder in allen Bereichen zumindest *weitgehende* Kompetenzen erworben haben.

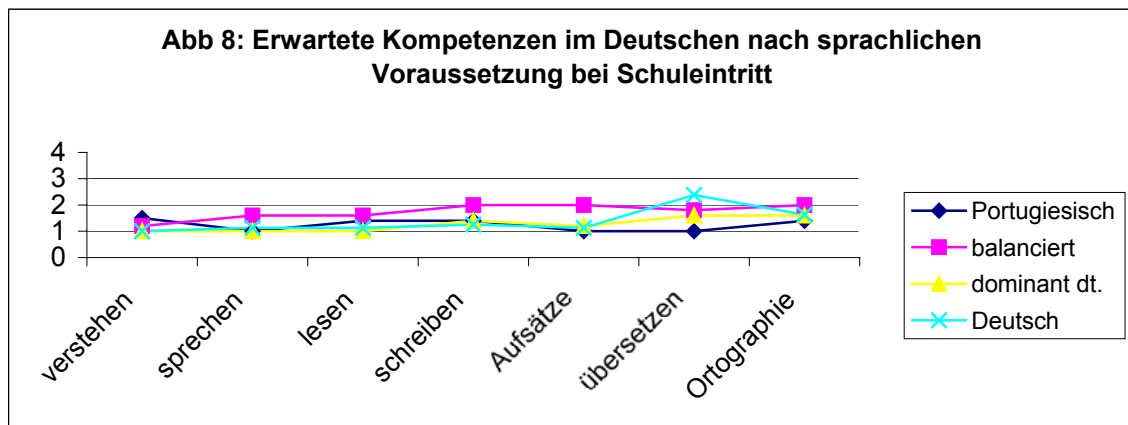
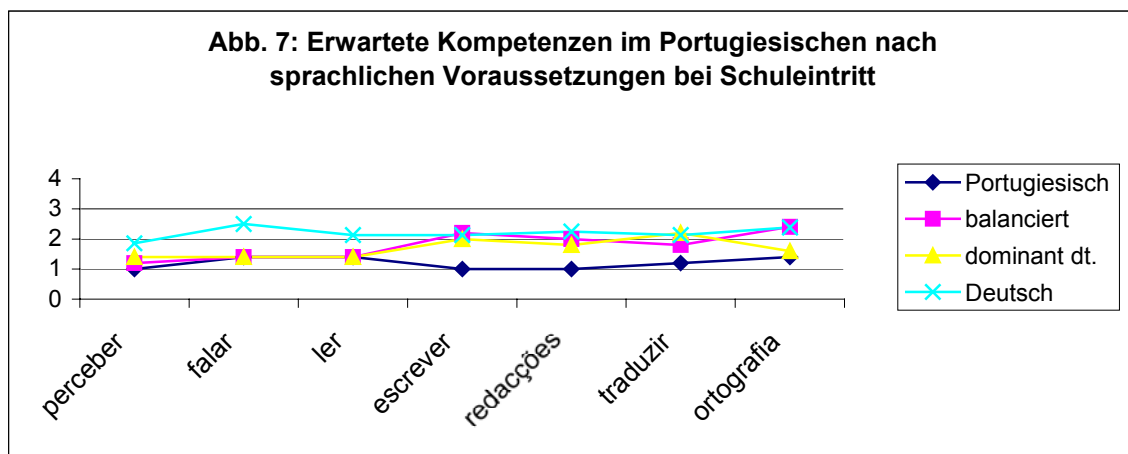


Insgesamt erscheinen die Erwartungen der Eltern nicht nur als hoch, sondern wohl auch als zu hoch, es ist nicht auszuschließen, dass diese Erwartungen auch zu einem großen Druck für die Kinder und die Lehrerinnen werden können. Andererseits soll aber auch nicht unterschätzt werden, dass darin von Seiten der Eltern ein großes Interesse am Lernprozess ihrer Kinder zum Ausdruck kommt.

Eine nach Gruppen durchgeführte Auswertung ergab noch einmal ein differenzierteres Bild. Dazu wurden die Ergebnisse nach den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder zum Zeitpunkt des Schuleintritts gruppiert:

- A: einsprachig Portugiesisch
- B: ohne Portugiesischkenntnisse
- C: zweisprachig Deutsch-Portugiesisch mit Dominanz des Deutschen
- D: balanciert zweisprachig Deutsch-Portugiesisch

Die Übersichtstabellen 7 und 8 informieren über die von den Eltern erwarteten Kompetenzen am Ende des vierten Schuljahres:



Zu den einzelnen Ergebnissen

Die Eltern der Gruppe A haben die ‘unbedingtesten’ Erwartungen an ihre Kinder: Dass sie im Portugiesischen am meisten erwarten, ist nachvollziehbar, aber nicht unbedingt realistisch – immerhin sind diese Kinder in den ersten Jahren intensiv mit dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch beschäftigt, der bislang durchaus gut

verläuft. Aber andererseits erweisen die Ergebnisse der Sprachstandserhebungen, dass im Portugiesischen zunächst die zweisprachigen Kinder deutlich hinzulernen, wohingegen sich bei den Kindern, die portugiesisch-einsprachig in die Schule kamen, eher eine Plateauphase abzeichnet (vgl. 3.2.) – das kann sich aber im Verlauf der Grundschulzeit noch ändern, da einige der Kinder dieser Gruppe nicht von Anfang an in der Klasse waren, sondern als Quereinsteiger kamen. Diese besondere Situation ist von den Kindern auch erst einmal zu verarbeiten.

Problematisch erscheinen die hohen Erwartungen auch im Deutschen, also der Sprache, die diese Kinder erst in der Schule lernen. Auffälligerweise haben die Eltern dieser Kinder in den Bereichen Sprechen, Aufsätze schreiben, Übersetzen und Rechtschreibung die höchsten Erwartungen. Damit liegen ihre Erwartungen deutlich über denen der Eltern von Kindern, die einsprachig deutschsprachig oder zweisprachig in die Schule gekommen sind. Die Kinder sind also einem enormen Erwartungsdruck hinsichtlich der Lernerfolge in beiden Sprachen ausgesetzt.

Tendenziell gilt dasselbe für Eltern mit Kindern, die zweisprachig deutsch-portugiesischsprachig eingeschult worden sind, aber im Deutschen dominant sind (Gruppe C). Lediglich in den Bereichen der Aufsätze im Portugiesischen und dem Übersetzen vom Portugiesischen ins Deutsche erwarten sie deutlich weniger als die Eltern von einsprachig portugiesischen Kindern.

Dagegen sind die Erwartungen der Eltern mit balanciert zweisprachigen Kindern (Gruppe D) niedriger. Das gilt insbesondere für die schriftlichen Bereiche (Schreiben, Aufsatz, Rechtschreibung), aber auch für alle sprachlichen Bereiche im Deutschen und die Übersetzungsleistungen, obgleich anzunehmen ist, dass diese Kinder die besten Voraussetzungen für die Entwicklung einer guten Übersetzungskompetenz haben. Die Erwartungen dieser Eltern erscheinen insgesamt vergleichsweise realistischer als die der Gruppen A und C.

Die Eltern von Kindern, die ohne Portugiesischkenntnisse eingeschult wurden (Gruppe B), erwarten im Portugiesischen deutlich weniger als im Deutschen. Realistischerweise wird insbesondere der Bereich des freien Sprechens deutlicher vom Erwartungsdruck freigehalten als die anderen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erwartungen der Eltern insgesamt sehr hoch sind und dass daher ein hoher Erwartungsdruck gegenüber den Kindern und der Schule wahrscheinlich ist. Das wird sich voraussichtlich mit der Erteilung von Noten im dritten und vierten Schuljahr verschärfen. Dem ist in der Elternarbeit und -beratung Rechnung zu tragen. Weiterhin ist ein großes Interesse der Eltern an den Bedingungen des zweisprachigen Lernens ihrer Kinder sowie eine hohe Zustimmung zur gewählten Organisationsform festzustellen.

2.5 Beobachtungen aus dem Unterricht: Organisation und Gestaltung des bilingualen Lernens und Lehrens

Geht man trotz der vielfältig heterogenen sprachlichen Verhältnisse in der Familien davon aus, dass bei Schuleintritt zwischen prinzipiell einsprachig deutschsprachig aufwachsenden Kindern und solchen, die zwei- oder mehrsprachig leben, unterschieden werden kann, dürften über die sprachlichen Kenntnisse der Kinder hinaus auch die Erwartungen an die zweisprachige Erziehung in der Schule bei den Eltern dieser beiden Gruppen unterschiedlich ausgeprägt sein. So geht es nach den Ergebnissen der Elternbefragung den deutsch-einsprachigen Eltern in erster Linie um allgemeine Kompetenzen grundlegender Art jenseits des Erwerbs der konkret an der Schule angebotenen Partnersprachen. Diese sind wiederum den Eltern von zwei- oder mehrsprachigen Kindern besonders wichtig. So nennen die einsprachig deutschsprachigen Eltern *Interkulturelle Kompetenz* und *language awareness* als die wichtigsten Erwartungen an die zweisprachige Erziehung, während die Eltern zweisprachiger Kinder den Spracherwerb und Spracherhalt im Italienischen, Portugiesischen und Spanischen auf einem hohem Niveau für wichtiger halten. Auch ist ihnen der Erwerb von Literalität in diesen Sprachen besonders wichtig. (Zu den Ergebnissen im Einzelnen vgl. Tabelle 7.)

Tabelle 7: Erwartungen der Eltern an die zweisprachige Erziehung (Mehrfachnennungen möglich, N=91)

	Einsprachig deutsch	Zwei-/mehrsprachig ⁹
Spracherwerb	6	15
Spracherhalt		10
Literalität	1	13
Fremdsprachinteresse (DAZ)	6	1
Niveau	8	16
language awareness	12	2
Allgemeine Lernziele	3	5
Schule organisatorisch	1	
Individuelle Bedingungen/Interesse Kind	6	1
Interkulturelle Kompetenz	16	8
Zukunftsperspektive	7	9
Unterricht/Didaktik	8	7
Familie		
‘Kultur’ des Partnerlandes	3	1
‘Kulturerhalt’		1
Soziales Lernen	1	1

9 Die Ausprägung zwei-/mehrsprachig bezeichnet in diesem Fall jedes Kind, bei welchem ein oder beide Elternteile nicht deutscher Muttersprache sind und/oder welches selbst eine andere Sprache als Deutsch bzw. eine andere Sprache neben Deutsch spricht.

Angesichts dieser auseinander fallenden Erwartungen der Eltern an den Modellversuch und der höchst heterogenen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sowie einer Sprachpraxis in den Familien, in der Bilingualität in höchst unterschiedlichem Ausmaß gepflegt wird, haben wir im Bericht von 2001 empfohlen, ein Höchstmaß an innerer Differenzierung in den Klassen anzustreben. Insbesondere sollte in der Eingangsphase der Unterricht nicht in der Form eines traditionellen frühen Fremdsprachenunterrichts gestaltet werden (wie dies im Modellprojekt "Staatliche Europaschule Berlin" empfohlen wird), sondern nach Möglichkeit an die mitgebrachten Kenntnisse der Kinder anknüpfen und diese für ihr eigenes Lernen und für das gemeinsame Lernen genutzt werden.

Didaktisches Konzept

Grundsätzlich besteht in den Hamburger Modellversuchsklassen die didaktische Freiheit, dass die beiden Lehrerinnen im Deutschen und in der Partnersprache gemeinsam (innere Differenzierung in Form von Team-Teaching) oder die Kinder in Teilgruppen getrennt (äußere Differenzierung) unterrichten. In beiden Formen der Differenzierung kann die Sprachentrennung unterschiedlich streng befolgt werden: Nach dem Prinzip 'eine Person – eine Sprache' (nach Ronjat 1913) agiert jede der beiden Lehrerinnen ausschließlich einsprachig in *ihrer Sprache* und erwartet von den Kindern auch, in dieser Sprache angesprochen zu werden; nach dem Prinzip der Zweisprachigkeit sind die Lehrerinnen auch Expertinnen für *ihre Sprache*, verwenden die jeweils andere Sprache jedoch ebenfalls miteinander und mit den Kindern, vor allem um bewusste Sprachvergleiche anzustellen.

Die vier am Modellversuch beteiligten Klassen haben sich in dieser Frage unterschiedlich entschieden. Döhrnstraße und Wielandstraße teilen die Klasse für sechs Stunden in jeweils zwei Gruppen auf, von denen die eine Gruppe Italienisch- bzw. Spanischunterricht erhält, die andere viermal Mathematik- und zweimal Deutschunterricht. In der Rudolf-Roß-Schule werden zehn Stunden im Team mit innerer Differenzierung und zwei Stunden in Gruppen getrennt (äußere Differenzierung) unterrichtet. In der Schule Lutterothstraße wird je nach Bedarf zu Formen innerer oder äußerer Differenzierung gegriffen, es gibt keine festen Gruppen. In allen vier Klassen orientieren sich die Lehrerinnen in der Trennung der Sprachen am Modell 'eine Person – eine Sprache', realisieren dieses jedoch unterschiedlich streng.

Insbesondere die Erwartung an die Kinder, nur in der jeweiligen Sprache von ihnen angesprochen zu werden, wird anscheinend nicht explizit formuliert und durchgesetzt; in der Regel wird auch eine Antwort oder Frage in deutscher Sprache an die Lehrerinnen der Partnersprachen akzeptiert, z.T. ist den Kindern die Wahl der Sprache freigestellt. Allerdings reagieren die Lehrerinnen auf solche Kinderäußerungen fast immer in der jeweils eigenen Sprache. Es kommt aber –

so weit wir dies beobachteten – nicht vor, dass die deutschen Lehrerinnen in den verschiedenen Partnersprachen angesprochen werden oder in diesen Sprachen agieren, hier wird das Prinzip der Einsprachigkeit durchgängig eingehalten. Die Partnersprachen-Lehrerinnen agieren und reagieren auch in der deutschen Sprache, und zwar hauptsächlich zu zwei Kommunikationszwecken: um das Verständnis bei den Kindern (z.B. von Arbeitsanweisungen) zu sichern und aus disziplinarischen Gründen, um sich z.B. Gehör zu verschaffen.

In den vier Modellklassen wurden dreimal jährlich systematische Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, die in Form von Protokollen vorliegen.¹⁰ Die Auswertung der Unterrichtsprotokolle ergibt folgendes Bild vom Sprachgebrauch im Unterricht, von der Gestaltung der Zweisprachigkeit in der Kooperation der Lehrerinnen, der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts und der sprachlichen Gestaltung des eingesetzten Unterrichtsmaterials.

Zum Sprachgebrauch im Unterricht

In allen vier Klassen verwenden die deutschen Lehrerinnen ausschließlich die deutsche Sprache, die Lehrerinnen der Partnersprachen vorwiegend diese Sprachen. Dieser Befund gilt sowohl für den gemeinsam erteilten Unterricht als auch für den Unterricht in Halbgruppen. Obwohl alle beteiligten deutschen Lehrerinnen gute Kenntnisse der Partnersprachen besitzen, sie in einigen Fällen auch fließend sprechen, verwenden sie diese Sprachen weder gegenüber den Kolleginnen noch gegenüber den Kindern. Sie stellen somit kein Modell für diejenigen Kinder dar, die vor Eintritt in die Modellklassen keinen Kontakt zu den Partnersprachen hatten und diese erst bzw. ausschließlich im schulischen Zusammenhang lernen.

Die Lehrerinnen der Partnersprachen setzen die deutsche Sprache manchmal zur Bekräftigung von Ermahnungen (DO6) und Anweisungen (DO2), zur Klärung von Sachverhalten (DO3, DO4) oder zur Übersetzung einzelner Begriffe (RR8) ein. In der Regel versuchen die Lehrerinnen jedoch, auch den Kindern mit nur geringen Kenntnissen in den Partnersprachen durch Körpersprache, Gestik und Mimik bis hin zu Pantomime das Gemeinte verständlich zu machen und ihnen Vorbilder für den Gebrauch der Partnersprachen zu liefern. Dazu dienen nicht nur deutliches Vorsprechen im Einzelkontakt und Chorsprechen mit allen Kindern, sondern auch diverse Unterrichtsmaterialien in schriftlicher Form. Diese reichen von Vokabelkarten über Bildvorlagen mit Beschriftung, Wortkarten an Gegenständen im Klassenraum bis zu Bilderbüchern, deren abgebildeter Wortschatz im Klassenge-

¹⁰ Döhrnstraße: 8 Protokolle, davon 2 aus der Pilotphase (DO1 bis DO8), Rudolf-Roß-Schule: 8 Protokolle, davon 2 aus der Pilotphase (RR1 bis RR8), Lutterothstraße 3 Protokolle (LUT1 bis LUT3), Wielandstraße 4 Protokolle (WIE1 bis WIE4).

sprach erarbeitet wird. Im Allgemeinen orientieren sich die Lehrerinnen dabei an der Kompetenz der Kinder in der Partnersprache.

Bei zweisprachigen Kindern werden differenziertere und höhere sprachliche Anforderungen gestellt als bei einsprachigen (DO3, DO6, RR3). Häufig versuchen die Lehrerinnen Kinder, von denen sie auf Deutsch angesprochen werden, zur Verwendung der Partnersprache zu animieren, indem sie nicht nur in dieser Sprache antworten, sondern auch Rückfragen stellen oder zum Gebrauch bestimmter Satzmuster auffordern (DO6, RR8, LUT1). In allen vier Klassen spielt das Übersetzen in die deutsche Sprache eine Rolle, jedoch in unterschiedlicher Art und Weise. In drei Klassen werden die Kinder systematisch und regelmäßig zum Übersetzen aufgefordert (DO, LUT, RR); in einer davon ist ein Handzeichen vereinbart, mit dem die Kinder signalisieren, dass sie eine Übersetzung in die jeweils andere Sprache haben möchten (RR3).

Obgleich die Lehrerinnen individuell das Prinzip von Einsprachigkeit verfolgen, ist die Zweisprachigkeit im Klassenzimmer stets präsent. Am stärksten gilt es für den gemeinsam erteilten Unterricht, etwas schwächer für den Unterricht der Partnersprachen, aber auch im Deutschunterricht sind die Partnersprachen gelegentlich präsent, insbesondere wenn sie für Vergleiche mit den Regeln oder sprachlichen Phänomenen des Deutschen herangezogen werden.

Im Sprachgebrauch der Kinder ist ein deutsch-einsprachiges Verhalten im Deutschunterricht oder im deutschsprachigen Sachunterricht, wenn nur die deutschsprachige Lehrerinnen anwesend ist, die Regel (WIE4, DO7, RR8). Die Dominanz des Deutschen hat in allen Klassen im 2. Schuljahr gegenüber dem 1. Schuljahr zugenommen und betrifft auch solche Kinder, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen in die Klasse eingetreten sind.

Bei den zweisprachigen Kindern ist in allen Klassen ein Wechsel zwischen den beiden Sprachen sowohl den Lehrerinnen als auch anderen Kindern gegenüber beobachtet worden. So benutzen Kinder z.B. die spanische Sprache im Gespräch mit der Spanischlehrerin, mit anderen Kindern am Gruppentisch aber Deutsch (WIE4), gebrauchen das Italienische gegenüber der zu Besuch in der Klasse anwesenden Mutter und der Lehrerin, wechseln ins Deutsche einzelnen Mitschülerinnen gegenüber (DO3) und übersetzen spontan ihren eigenen Redebeitrag oder Äußerungen von anderen Kindern (DO3, DO6) bzw. nach Aufforderung durch die Lehrerinnen (RR7, WIE4) ins Deutsche. Umgekehrt fragen Kinder nach der Bedeutung von Begriffen oder ganzen Unterrichtspassagen und bitten um Übersetzung.

In den Gesprächen der Kinder untereinander während der Phasen freier Arbeit sind sowohl der Gebrauch der deutschen Sprache (im Verlaufe der Zeit in zunehmendem Maße) als auch der Partnersprachen zu beobachten. Dabei kommt es zu Sprachmischungen und *codeswitching* bei einzelnen zweisprachigen Kindern (DO2, WIE2, DO6, RR4). Andere Sprachen oder Sprachvarianten, über die die

Kinder auch verfügen, werden im Unterricht nicht verwendet bzw. ihre Verwendung wurde nicht beobachtet. Im öffentlichen Unterrichtsgespräch ist den Kindern die Sprachwahl freigestellt, was jedoch in den Partnersprachen nur realisiert wird, wenn auch die entsprechende Lehrerin anwesend ist. Dies hat zur Folge, dass in den Klassen, in denen öfter im Team unterrichtet wird (RR, LUT), Sprachwechsel häufiger und die Zweisprachigkeit stärker präsent sind. Meist reagieren die Kinder in der Sprache, in der sie angesprochen worden sind, oder sie orientieren sich am kommunikativen Prinzip des Einschlusses bzw. Ausschlusses von Gesprächsbeteiligten.

In informellen Unterrichtssituationen wechseln z.B. Kinder, die in der Gruppenarbeit Spanisch miteinander sprechen, ins Deutsche, als zwei spanischsprachige Kinder die Gruppe verlassen (LUT1). Ein zweisprachiges Kind, das sonst eher Deutsch spricht, erklärt einem neu in die Klasse gekommenen spanischsprachigen Kind ein Arbeitsblatt auf Spanisch (LUT1) und in der Italienischklasse brauchen die italienischsprachigen Kinder unter einander das Italienische nur dann, wenn kein deutsch-einsprachiges Kind dabei ist (DO3). Auch beim freien Spiel in der offenen Eingangsphase sind die Partnersprachen präsent, die dominierende Sprache ist jedoch das Deutsche (WIE3, DO3). Die Kinder nutzen ihre Zweisprachigkeit auch für Vergleiche zwischen dem Deutschen und der Partnersprache, wenn dies von den Lehrerinnen evoziert wird.

Zur Gestaltung der Zweisprachigkeit in der Kooperation der Lehrerinnen

Ein besonderes Problem des zweisprachigen Unterrichts ist die Sicherung des Verstehens bei allen Kindern, also sowohl bei den einsprachig deutschsprachigen als auch bei den einsprachig partnersprachlichen und den mehrsprachigen Kindern. Das Problem wird dadurch zu lösen versucht, dass alle Arbeitsanweisungen, unterstützt durch Symbole und Rituale, zweisprachig gegeben werden. So übersetzen die partnersprachlichen Lehrerinnen ihre nicht deutschsprachigen Erklärungen und Arbeitsanweisungen anschließend ins Deutsche (DO2, DO6, WIE2, DO4, RR4) oder lassen sie durch ein Kind übersetzen. Die Arbeitsanweisungen und das Vokabular für die Ausstattung des Klassenraums und die Schulmaterialien werden im partnersprachlichen Unterricht auch gezielt vermittelt (WIE1). In einer Klasse, in der relativ strikt einsprachig gearbeitet wird (LUT1), auch wenn die Lehrerinnen gemeinsam im Klassenraum anwesend sind (LUT2), wird die Verständnissicherung dadurch versucht herzustellen, dass auf Deutsch nachgefragt wird, ob die (spanischsprachige) Arbeitsanweisung verstanden wurde (LUT1). Auch werden hier die Kinder mit Nachdruck zu gegenseitiger Hilfe, Erklärung und Zusammenarbeit angehalten. Begriffe werden jedoch im Allgemeinen in einsprachigen Kontexten vermittelt und erst dann übersetzt, wenn dies von den Kindern ausdrücklich gefordert wird.

Eine aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung besonders gelungene Form der Verstehenssicherung in der zweisprachigen Unterrichtssituation wird in der Modellklasse praktiziert, in der hauptsächlich im Team gearbeitet wird (RR): Erklärungen, Hinweise, Arbeitsanweisungen und Zusammenfassungen des zuvor Erarbeiteten werden abwechselnd von den Lehrerinnen in portugiesischer bzw. deutscher Sprache gegeben. Die jeweils andere Lehrerin fasst diese zusammen oder wiederholt sie in anderer Form, wobei durch den Sprachwechsel die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt wird.¹¹ Auf diese Weise werden aus allgemein didaktischen Gründen notwendige Wiederholungen und Verstärkungen für die Förderung der Zweisprachigkeit verwendet bzw. umgekehrt der Sprachwechsel zur Erhöhung der Aufmerksamkeit genutzt, ohne dass Wort für Wort übersetzt wird. Die Zweisprachigkeit ist in der Klasse während der zehn gemeinsam erteilten Stunden ständig präsent und die Lehrerinnen ergänzen einander sprachlich und inhaltlich. Auch die Kinder verwenden die beiden Sprachen Portugiesisch und Deutsch fast gleich häufig während des öffentlichen Unterrichtsgesprächs und Übersetzungen in beide Sprachen sind auch von Seiten der Kinder relativ häufig (RR3, RR4, RR5).

Idealtypisch am anderen Ende des Spektrums von Kooperation bzw. Trennung bei der Gestaltung von Zweisprachigkeit liegt die Italienischklasse (vgl. auch dazu den Bericht 2002). Die dort vorhandene Bevorzugung des Deutschen als Verkehrssprache im Unterricht war auf mehrere Ursachen zurückzuführen, denen zu begegnen wir didaktische Empfehlungen (S. 83–87) gemacht haben. Offenbar entfällt die Notwendigkeit zum Gebrauch des Italienischen, wenn die wenigen einsprachig italienisch sprechenden Kinder der Klasse Deutsch lernen. Sie entsteht aber auch wieder neu, wenn Kinder hinzukommen, die die deutsche Sprache nicht beherrschen, dies ist in allen vier Klassen zu beobachten. Die Dominanz des Deutschen wird auch durch die Lehrerinnen gefördert, wenn dem gemeinsamen Unterricht zu wenig Raum gegeben wird.

Hierzu sind die Schulen LUT und RR Gegenbeispiele. Die freie Sprachwahl verstärkt offensichtlich die Tendenz, auch im Italienischunterricht immer häufiger die deutsche Sprache zu verwenden. Das Prinzip der freien Sprachwahl sollte jedoch aus anderen Gründen nicht aufgegeben werden: Es kann nämlich auch vermutet werden, dass die zunächst deutsch-einsprachigen Kinder erst dann zum Sprechen kommen, wenn sie sich sicher fühlen, also nach einer längeren Latenzphase. Es kann daher erst nach vier Jahren des Modellversuchs wirklich beurteilt werden, ob die im zweiten Schuljahr zu beobachtende Dominanz des Deutschen weiter zunimmt oder ob es dann nach einigen Jahren dort zum ‘Durchbruch’ des Italienischen kommt.

11 Auf diese kommunikative Funktion von Sprachwechseln weist Dirim, 1997, S. 222 unter Kategorie VI.9. hin.

Über die im Bericht 2002 hinausgehenden Befunde zeigt die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen aller Klassen, dass möglicherweise ein Einfluss vom fehlenden sprachlichen Vorbild der deutschen Lehrerinnen ausgeht, da die Kinder bis auf seltene Ausnahmen (RR4) nicht erleben, dass eine deutschsprachige erwachsene Person sich an der Partnersprache versucht, dort auch Fehler macht, Lernstrategien entwickelt und sich mit der Partnersprachen-Lehrerin in deren Sprache verständigt. In der Schule Döhrnstraße kommt außerdem hinzu, dass es sich bei den im Italienischen kompetenten Kindern ausschließlich um Mädchen handelt, den Jungen somit gleichgeschlechtliche Modelle fehlen.

Zur methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts

Rituale und Spiele, die die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit thematisieren und lebendig machen, sind in allen beobachteten Klassen üblich. Diese reichen von der Begrüßung in beiden Sprachen und mehrsprachigen Liedern über Singspiele in den Partnersprachen bis hin zu solchen Spielen, die zum Einüben von Dialogen, Wortschatz und szenischen Darstellungen geeignet sind (DO4, DO5, DO6, DO7, RR4, LUT2, WIE1 und viele Stellen mehr). Üblich in den Klassen ist auch das Vorlesen längerer Texte, wobei es sich bei den deutschen um Kinderbücher handelt, in den Partnersprachen aber um Bilderbücher mit kurzen einfachen Satzmustern. Entsprechend wird der deutsche Text den Kindern vorgelesen, während sie zuhören und dabei malen oder frühstücken (LUT1), und nur gelegentlich zusammenfassend übersetzt (DO3), der spanische Text aber dazu benutzt, mit den Kindern eine Frage-Antwort-Sequenz zu gestalten, bei der neue Begriffe eingebunden in Satzmuster mit verschiedenen Varianten vermittelt werden.

In allen vier Klassen ist der Methodenreichtum groß. Die Kinder haben gelernt, selbstständig in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zu lernen, aber auch ein Klassengespräch zu führen und in unterschiedlichen sprachlichen Konstellationen mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten. Gemessen an der Schwierigkeit der Texte, die z.B. im Sachunterricht eingesetzt werden (z.B. zum Thema 'Eichhörnchen', LUT, zum Thema 'Igel', DO, WIE), und den inhaltlichen Anforderungen ist das Leistungsniveau der Klassen eher überdurchschnittlich. Dies bestätigen auch die Lehrerinnen im Vergleich zu anderen Klassen der selben Jahrgangsstufe in den jeweiligen Schulen.

In allen beobachteten Klassen ist der Unterricht methodisch-didaktisch auf vielfältige Weise das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler fördernd angelegt. Nur in einer Klasse ist die Alphabetisierung mit einer deutschen Fibel ('Die bunte Fibel', Schroedel) durchgeführt worden, in den übrigen Klassen wurde mit Hilfe von Anlauttabellen und selbst entwickeltem Material gearbeitet. Die Anlauttabellen wurden sowohl für die deutsche Sprache als auch für die jeweiligen Partnersprachen entwickelt. Der Alphabetisierungsprozess verlief in beiden

Sprachen parallel. In der Klasse, in der mit der Fibel gearbeitet wurde, lernten die Kinder lesen und schreiben zunächst in der deutschen Sprache, während die Partnersprache nur mündlich (Wörter, Redewendungen) vermittelt wurde (DO1). Den Berichten der Lehrerinnen zufolge haben alle Kinder in einem angemessenen Zeitraum lesen und schreiben in beiden Sprachen gelernt. Es gibt keine Hinweise auf Verzögerungen im Alphabetisierungsprozess, der auf den zweisprachigen Ansatz zurückzuführen wäre.

In allen Klassen wurden die Kinder in sprachlich gemischter Zusammensetzung im Deutschen und in den Partnersprachen unterrichtet, auch wenn die Klasse in Halbgruppen geteilt wurde. Von den sprachlichen Kenntnissen der Kinder ausgehend, stehen im Unterricht demnach immer beide (bzw. auch weitere) Sprachen zur Verfügung. Ihre Nutzung für die Herstellung von Beziehungen zwischen den Sprachen, z.B. in Form von Sprachvergleichen, ist jedoch sehr unterschiedlich. In allen Klassen wird der Unterricht inhaltlich koordiniert, so dass die Schülerinnen und Schüler in der Regel in beiden Sprachen einen parallelen Wortschatz erwerben, der im 2. Schuljahr bereits fachsprachliche Elemente enthält (Beispiele: das Thema 'Igel', WIE4, DO4 und das Thema 'Eichhörnchen', LUT2). Beispiele für eine darüber hinausgehende koordinierte Sprachbetrachtung bzw. Sprachvermittlung finden sich aber nur in einer Klasse (Präpositionen, RR5). Aus zwei Klassen werden auch Beispiele für zweisprachige Begriffsbildung berichtet (RR8, WIE4) bis hin zu Vokabeltraining mit Hilfe von Wortkarten oder Bild-Wortkarten (RR8, WIE4). Zur Trennung der Sprachen werden Symbole oder Farben benutzt (RR3), z.B. wird eine 'Schatzkiste' zum Aufbau eines zweisprachigen Wortschatzes mit Hilfe von Wortkärtchen gefüllt oder die Kinder erhalten Wortlisten, die sie zu Hause auswendig lernen sollen.

Auch in den Klassen, in denen keine systematisch koordinierte Sprachbetrachtung beobachtet worden ist, kommen solche Ereignisse spontan durch die Kinder initiiert vor, wenn z.B. ein Kind den Anlaut im Wort *Eule* mit "oi" diktiert und von einem anderen Kind darauf hingewiesen wird, dass dies die richtige Schreibung in Spanischen wäre, im Deutschen aber mit "eu" geschrieben werde (WIE4). In derselben Klasse wurde auch folgendes Beispiel für einen spontanen Sprachvergleich beobachtet, der Wortbildungsregeln betrifft: Das Wort *Sonnenblume* ist den Kindern auf Spanisch noch nicht bekannt. Die Lehrerin fragt, was z.B. *Sonne* auf Spanisch heißt, viele Kinder melden sich und antworten "Sol". Daraufhin sagt ein Kind zum Nachbarn: "Sol, solplanta?" Die Lehrerin gibt das Wort auf Spanisch vor, "girasol". Das gleiche Kind sagt dazu: "Ah ja, auf Portugiesisch heißt das auch girasol", und spricht dies mit portugiesischer Intonation aus. [WIE2].

Der beobachtete Sprachunterricht im Deutschen weist nur relativ selten zweisprachendidaktische Elemente auf, bei denen die Strukturen der deutschen Sprache explizit vermittelt, nicht schon vorausgesetzt werden. So werden z.B. die Wortarten Nomen und Artikel, Verb, Adjektiv, Pronomen und eine 'Restkategorie' auf

verschieden farbigen Karten gesammelt, jedoch keine ‘Regel’ formuliert, wie die verschiedenen Wortarten zu erkennen sind (DO7). Auch im Partnersprachenunterricht spielt das Thema ‘grammatisches Geschlecht der Nomen’ in Form der Zuordnung von Artikeln zu Nomen im Singular und Plural häufiger eine Rolle. Auch hier wird die Kongruenz zwischen Artikel und Wortendung nicht explizit formuliert, sondern auf das intuitive Sprachwissen der Kinder gesetzt bzw. beim Vokabeltraining darauf geachtet, dass der jeweilige Artikel beim Nomen ‘mitgelernt’ wird (z.B. DO7, WIE1, WIE4).

Im Partnersprachenunterricht beobachteten wir in allen Klassen den didaktischen Ansatz, mittels Satzmustern, in denen jeweils ein Element variiert wird, den Kindern einfache Strukturen zu vermitteln, die sie schon früh in die Lage versetzen, sich in der neu gelernten Sprache zu äußern (LUT1, LUT2, WIE1, DO7). Bei solchen Übungen gelingt es den Lehrerinnen auch, den zweisprachigen Kindern, die diese Sprachen mündlich gut beherrschen, schwierigere Anforderungen zu stellen (z.B. differenziertere, seltenere Begriffe) oder sie als sprachliche Vorbilder einzusetzen. Es wurde bei einer Übung zur Verbkonjugation im Spanischen beobachtet, dass die deutschsprachigen Kinder das Präsens verwenden sollen, während die spanischsprachigen zum Gebrauch des Futurs aufgefordert werden (WIE1). Als weitere Mittel, die deutsch-einsprachigen Kinder zum Sprechen der Partnersprachen zu ermuntern, wurden Chorsprechen, Einzelübungen mit der Lehrerin und Äußerungen im Morgenkreis beobachtet.

Zur sprachlichen Gestaltung des eingesetzten Unterrichtsmaterials und zur Raumgestaltung

Den zweisprachigen Klassen steht in den Schulen jeweils ein Klassenraum und ein weiterer Raum für die Partnersprachen, den sie mit anderen zweisprachigen Klassen gemeinsam benutzen, zur Verfügung. Außer in einem Fall liegt der zusätzliche Unterrichtsraum in unmittelbarer Nähe der Klasse, so dass er in Phasen von freier Arbeit oder ‘offenem Unterricht’ mitgenutzt werden kann. Darüber hinaus werden in einigen Klassen auch der dazwischen liegende Schulflur (LUT2) und sogar das Treppenhaus (RR8) als Lernflächen genutzt. Ungünstig ist die Situation in der Schule Döhrnstraße, wo der Italienischraum im einem anderen Gebäudeteil liegt, zu dem die Kinder von den Lehrerinnen geführt werden müssen. Hier ist weder eine spontane Nutzung möglich noch können die Kinder leicht im Klassenraum befindliche bzw. dort vergessene Unterrichtsmaterialien holen (DO7). In dieser Klasse verläuft der Unterricht in der Regel (sechs Stunden pro Woche) nach einer festen Gruppeneinteilung getrennt und ist stärker lehrerzentriert organisiert als in den anderen Klassen.

In allen Klassen stehen den Kindern Lesecken bzw. Klassenbibliotheken zur Verfügung, die Bücher in deutscher und den Partnersprachen enthalten. Darüber

hinaus finden sich zweisprachiges Spielmaterial, Wortkarten, Bild-Wortkarten, Memories, Plakate und eine reiche Auswahl von Arbeitsblättern zu Sachunterrichtsthemen, die gerade erarbeitet werden. Alle Kinder führen Mappen mit den Arbeitsmaterialien, die in der Regel zum selben Thema in beiden Sprachen, jedoch inhaltlich unterschiedlich vorliegen. So wird eine Doppelung der Information vermieden und ein Spannungsverhältnis zwischen den Sprachen aufgebaut. Auf diese Weise ist die Bearbeitung der Blätter für die Kinder interessant, denn sie können auf bereits erworbenes sprachliches Wissen zurückgreifen, ohne sich wiederholen zu müssen und so Zeit zu verschwenden. Zweisprachige Arbeitsblätter sind selten, Arbeitsblätter zum Sprachvergleich tauchten im beobachteten Unterricht nicht auf.

Empfehlungen

Der in allen Klassen zu beobachtenden Dominanz des Deutschen – auch im Partnersprachen-Unterricht – sollte gezielt begegnet werden. Dafür wäre es wichtig, ein Klima zu erzeugen, in dem die Kinder stolz darauf sind, die Partnersprache zu sprechen und eine zweisprachige Unterrichtskommunikation als normal empfinden. Der Befund einer zunehmenden Dominanz des Deutschen bedeutet jedoch nicht, dass die Kinder die Partnersprachen nicht gern oder mit Eifer lernen wollten. Die Schülerinnen und Schüler sind in allen Klassen hoch motiviert und erzielen auch Fortschritte, allerdings größere im schriftsprachlichen als im mündlichen Bereich. Es fehlen in einigen Klassen stärker als in anderen sprachliche Vorbilder, so dass die Einbeziehung in den Unterricht von Personen, die die Partnersprachen sprechen, überlegt werden sollte (Eltern, ältere Geschwister oder Ähnliches) oder Lernorte außerhalb des Klassenzimmers aufgesucht werden könnten (Geschäfte, Restaurants, ...).

Neben den verfügbaren Büchern sollten vermehrt audiolinguale Medien einbezogen und auch Computerlernspiele intensiver genutzt werden.

Das wichtigste sprachliche Vorbild für die Kinder sind die Lehrerinnen. Da jedoch in allen Klassen die deutschsprachigen Lehrerinnen es vermeiden, die Partnersprachen zu gebrauchen, fehlen den Kindern Beobachtungen über Sprachlernstrategien, Beispiele für Lernaltersprachenphänomene und Sprachwechsel bzw. den Gebrauch der Partnersprache auch in der Kommunikation der Lehrerinnen untereinander. Die Vermeidung der Partnersprache ist auch dadurch motiviert, dass sich die Lehrerinnen – so die Aussage einer Beteiligten – von den Kindern in den jeweiligen Partnersprachen nicht akzeptiert fühlen. Die Lehrerinnen sollten ermutigt werden, den Kindern nicht nur als ‘perfekte sprachliche Vorbilder’ dienen zu wollen.

Der Anteil bewusster vergleichender Untersuchungen der Sprachen, beispielsweise zur Entdeckung grammatischer und semantischer Ähnlichkeiten und Unter-

schiede, sollte deutlich erhöht werden. Hierfür wäre ein Mindestmaß an Team-Teaching Voraussetzung. Entsprechende Arbeitsmaterialien zum entdeckenden Lernen dieser Phänomene wären zu entwickeln.¹²

■ 3 Die sprachliche Entwicklung der Kinder

3.1 Zur Logik der Auswertung

Der Schulversuch “Bilinguale Grundschulklassen” ist nicht nur innovativ und weitgehend ohne Vorbild im Hinblick auf eine zu entwickelnde Didaktik bilingualen Lernens und Lehrens, die im Wesentlichen von den beteiligten Lehrerinnen getragen wird. Auch die wissenschaftliche Begleitung steht vor der Situation, ein neues Forschungsfeld zu betreten. Bislang liegen in Deutschland für die Primarstufe keine Evaluationen zu bilingualen Modellen vor, die die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aufzeichnen und auswerten, um davon ausgehend zu Aussagen über die Entwicklung zur bzw. von Zweisprachigkeit zu gelangen. Auch die kanadischen und US-amerikanischen Studien zu bilingualen Modellen (vgl. zsf. Cummins 2000) erheben den Leistungsoutput in der Regel anhand nationaler normorientierter Schulleistungstests, nicht über die Analyse der sprachlichen Entwicklung. Für die Evaluation eines Schulversuchs, zu dessen Aufgaben es auch gehört, das didaktische Feld zu bestellen und eine spezifische, auf die bilinguale Situation zugeschnittene – und d.h. die extreme Heterogenität der sprachlichen Ausgangsbedingungen und Lernbedürfnisse der Kinder berücksichtigende Didaktik zu entwickeln, sind outputorientierte Verfahren nicht hinreichend und zielführend. Voraussetzung dafür ist vielmehr eine prozessual angelegte Beschreibung der sprachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler.

Solche Verfahren sind aber bislang schwerpunktmäßig zur Erforschung des frühen Erst- und Zweitspracherwerbs entwickelt und eingesetzt worden (vgl. z.B. zusammenfassend für das Italienische Grevé 2000), für das Grundschulalter hingegen liegen kaum Erkenntnisse vor. Zur Zeit sind es im deutschen Sprachraum die Hamburger Untersuchung bei deutsch-türkischen Grundschulern unter Leitung von Hans H. Reich (Reich 2000, 2001) und die Wiener Untersuchung zur sprachlichen Entwicklung zweisprachiger Schüler mit den Herkunftssprachen Türkisch sowie Bosnisch/Serbisch/Kroatisch unter Leitung von Annemarie Peltzer-Karpf (vgl. zsf. Peltzer-Karpf 2002); zu beiden liegen bislang erste Zwischenberichte vor.

12 Vgl. weitere Empfehlungen im Bericht 2002.

Folglich können sich die Auswertungen der kindlichen Sprachproduktionen kaum auf empirisch gesicherte Indikatoren stützen, anhand derer der sprachliche Entwicklungsstand zweisprachig aufwachsender Kinder mit den Sprachpaaren Deutsch-Italienisch bzw. Spanisch oder Portugiesisch festzustellen und sein Fortschritt beschreibbar wäre. Für die romanischen Sprachen liegen bislang keine Erkenntnisse zur Entwicklung in dieser Altersgruppe vor; auch die Forschungen zur Sprachentwicklung einsprachig italienisch-, spanisch- oder portugiesischsprachiger Kinder erlauben bislang keinen umfassenden Überblick über die wesentlichen sprachlichen Bereiche im Grundschulalter (vgl. zum Italienischen Grevé in diesem Bericht, für das Spanische Sebastián/Slobin 1994).

Aus diesen Gründen müssen die Aufnahmen mit den Kindern des Modellversuchs selbst die Grundlage dafür abgeben, die sprachliche Entwicklung zu beschreiben und Indikatoren herauszufinden, mittels derer altersgemäßer Fortschritt zu bestimmen ist. An dieser Stelle muss im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung 'ein Stück' Grundlagenforschung betrieben werden, um evaluative Aussagen über den Verlauf des Modellversuchs absichern zu können.

Diese besondere Situation führt dazu, dass nicht mit einem feststehenden Auswertungsinstrument gearbeitet werden kann, sondern dass ausgehend von den durchgeführten Aufnahmen erst einmal sprachliche Faktoren diskriminiert und systematisch analysiert werden müssen, um auf diese Weise festzustellen, ob es sich um aussagefähige Indikatoren handelt.

So stellte sich z.B. der Aspekt der Verbstellung im portugiesischen Satz, der in versuchsweiser Analogie zum Deutschen gebildet worden war, als wenig tauglicher Indikator heraus, d.h. über die Auswertung dieses Bereichs ließen sich keine trennscharfen Aussagen über die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder machen.

Ein anderes Beispiel sind die Adverbien: Für eine Gruppe von Kindern wurden sämtliche Adverbien aus den Texten herausgesucht und klassifiziert, ohne dass das Ergebnis ein eindeutiges Resultat erbracht hätte, außer dem wenig weiterführenden, dass die Menge der verwendeten Adverbien keinen direkten Rückschluss auf den sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes zulässt. Da aber eigene, Bedeutungen tragende Adverbien (*er geht schnell*) im Gegensatz zum fast inflationären Einsatz deiktisch verwendeter Orts- und Zeitadverbien (*da, dann, hier*) oder Modaladverbien (*wohl, irgendwie*) von den Kindern fast nicht verwendet werden, können diese nur weiter beobachtet werden, sie sind aber zur Zeit nicht aussagekräftig.

Ein letztes Beispiel sind die Tempora im Deutschen. Nachdem für das Portugiesische und Spanische die Vergangenheitstempora als aussagekräftige Indikatoren für Schulanfänger erkannt worden waren, wurden in Analogie dazu auch die deutschen Tempora systematisch herausgesucht und klassifiziert. Dabei bestätigte sich aber nicht die Hoffnung, darin einen Indikator für sprachliche Entwicklung gefunden zu haben. Tatsächlich verwenden z.B. im Deutschen weniger

weit entwickelte Kinder mit portugiesischer Erstsprache die Vergangenheitsformen im gesprochenen Deutsch extensiver als die monolingual deutschsprachigen oder zweisprachig deutsch-portugiesischsprachigen Kinder mit weiter fortgeschrittener Sprachentwicklung.¹³ Die Annahme einer Transferleistung ist daher nahe liegender als die eines Entwicklungsschritts. Und wahrscheinlich – falls sich die Ergebnisse Sebastián/Slobin (1994) replizieren lassen – wird auch dieser Indikator für das Spanische und Portugiesische bei Neun- und Zehnjährigen schon nicht mehr greifen, da in dieser Zeit der extensive Gebrauch der Vergangenheitstempora nachlässt und, wie im Erwachsenenalter üblich, zum Präsens als dominantem Erzähltempus übergeht.

Aus dieser besonderen Situation der Evaluation, neben der Beschreibung von Entwicklungen zugleich zumindest ansatzweise Grundlagenforschung betreiben zu müssen, resultiert ein eher mühseliges Auswertungsverfahren, das permanenter Revision unterliegt und immer wieder zu rückgreifenden Neuberechnungen führt. Hinzu kommt, dass die Auswertung so gestaltet sein muss, dass einerseits Fortschritte sprachkompetenter Kinder, andererseits aber auch die Entwicklung der Zweitsprache bei Kindern, die diese komplett neu lernen, beschreibbar werden sollen.

Mündliche Sprachproben

In allen Klassen wurden mündliche Sprachproben durchgeführt. In der italienisch-deutschen und der portugiesisch-deutschen Klasse wurden inzwischen die beiden Sprachproben zu Beginn und zum Ende des ersten Schuljahres im Schuljahr 2000/01 sowie die dritte Sprachprobe im zweiten Schuljahr (2001/02) genommen; in den beiden spanisch-deutschen Klassen wurden die beiden Sprachproben im ersten Schuljahr (2001/02) durchgeführt.

Die deutschen, italienischen und portugiesischen Sprachproben der ersten Klassen des Schuljahres 2000/01 sind komplett ausgewertet und werden z.Zt. für einen vergleichenden Bericht aufbereitet. Die Sprachproben der zweiten Klasse (Schuljahr 2001/02) sind im Sommer/Herbst im Hinblick auf weiterführende Auswertungsschritte gesichtet worden und werden z.Zt. ausgewertet. Die deutschen Sprachproben der spanisch-deutschen Klassen (Schuljahr 2001/02) sind ebenfalls ausgewertet. Für das Spanische ist eine Probeauswertung durchgeführt worden, die zur endgültigen Fassung der Auswertungsgesichtspunkte für das Spanische geführt hat. Daraufhin kann nun die abschließende Auswertung der spanischen Sprachproben durchgeführt werden.

Daneben sind erste Probeuntersuchungen für das Polnische durchgeführt worden. Diese sind aber zunächst gestoppt worden, nachdem von Seiten der Behör-

13 Das gilt in dieser Weise übrigens nicht für die schriftlichen Sprachproben.

de beschlossen worden war, dass die polnisch-deutsche bilinguale Klasse nicht wissenschaftlich begleitet werden soll.

3.2 Portugiesisch-deutsche Klasse (1. Sj.)

Die Ergebnisse der Eingangserhebung liegen bereits als Bericht vor (vgl. Bericht 2001/2). Die Auswertung der zweiten Sprachprobe erbrachte – zusammengefasst – zwei wesentliche Ergebnisse: Die Kinder konnten ihre Ergebnisse in den sprachsystematischen Teilbereichen der Satzbildung sowie der Stellung und Gestaltung des Prädikats durchweg steigern, dabei verbesserten insbesondere die Kinder mit in der ersten Sprachprobe schwachen sprachlichen Leistungen ihre Ergebnisse deutlich. Das zweite klar erkennbare Ergebnis ist, dass durch das deutliche Aufholen der Schwächeren die Streuung der Leistungen in der Klasse, wie sie in der ersten Sprachprobe festgestellt worden war, stark abgenommen hat. Nach wie vor ist die sprachliche Heterogenität enorm, da durch den Zugang zweier Kinder ohne Deutschkenntnisse und die nach wie vor rudimentären Portugiesischkenntnisse der monolingual deutschsprachig eingeschulten Kinder in beiden Sprachen der Anspruch an die didaktisch notwendige Differenzierung im gemeinsamen Unterricht hoch ist.

Die vergleichende Analyse der Ergebnisse ist aufgrund der noch immer großen Kompetenzunterschiede der Kinder in den Sprachen nicht aussagefähig, legt man als Bezugsgröße die Werte aller Kinder zu Grunde. Daher wurden die Werte zunächst wieder ausgehend von den jeweils sprachkompetenten Kindern berechnet, d.h. die beiden ‘neuen’ Kinder ohne Deutschkenntnisse wurden in die Berechnung der Vergleichswerte für das Deutsche nicht einbezogen; im Portugiesischen wurden vice versa die Kinder nicht einbezogen, die ohne Portugiesischkenntnisse eingeschult worden waren. Weiterhin wurde die Klassenfluktuation berücksichtigt, d.h. für einzelne Bereiche werden Werte für die Gruppe der Kinder, die von Beginn des ersten Schuljahres dabei waren, gesondert ausgewiesen.

Bewältigung der Aufgabe Bildbeschreibung und Erzählen einer Geschichte

Eine Ausnahme ist der Bereich der Aufgabenbewältigung: Sowohl in der Nennung der relevanten Bildinhalte als auch in der Darstellung der Vorgänge fallen die Werte leicht niedriger aus. Die Mittelwerte sind im Deutschen von 20,54 auf 19,94 für die Bildinhalte und für die Darstellung der Vorgänge von 21,49 auf 20,83 gesunken, im Portugiesischen von 18,12 auf 16,60 bzw. von 17,72 auf 16,89. Die Kinder haben sich also weniger Mühe gemacht, sie waren weniger motiviert als bei der ersten Aufnahme – das bestätigen erste Eindrücke während der Aufnahme und beim Abhören. In Anbetracht dessen ist die Steigerung in den

strukturellen Bereichen der Sprache, der syntaktischen und morphologischen Gestaltung ihrer Äußerungen noch einmal hervorzuheben.

Dieses Ergebnis gilt im Portugiesischen nur für die Kinder, die bereits mit Kenntnissen dieser Sprache in die Schule gekommen waren. Die monolingual deutschsprachigen Kinder, die seit einem Jahr auch in portugiesischer Sprache lernen, erreichen in der Beschreibung der Bildinhalte, wozu ein nominaler Wortschatz hinreicht, z.T. schon beachtliche Werte. In der Darstellung der Vorgänge, für die ein verbaler Wortschatz vonnöten ist, zeigt sich, dass erst wenige in der Lage sind, diese zumindest näherungsweise sprachlich wiederzugeben.

Die Streuung betreffend zeigt sich im Bereich Aufgabenbewältigung dasselbe Bild wie in allen anderen Auswertungsbereichen: Diese hat z.T. deutlich abgenommen. Das gilt für beide Sprachen.

Verbaler Wortschatz

Die Verwendung von Verben als Organisationseinheiten von Sätzen verdient besondere Aufmerksamkeit. In beiden Sprachen bleiben die Werte, wenn man die Werte aller Kinder zu Grunde legt, ungefähr gleich:

Tabelle 8: Mittelwerte – verbaler Wortschatz

	Deutsch		Portugiesisch	
	Gesamtzahl der Verben	Anzahl der verschiedenen Verben	Gesamtzahl der Verben	Anzahl der verschiedenen Verben
1. Sprachprobe	21,49	13,80	24,73	12,23
2. Sprachprobe	20,75	13,74	20,71	11,75

Dass die absoluten Zahlen weitgehend gleich bleiben bzw. geringfügig sinken, ist ein Hinweis darauf, dass sich die durchschnittliche Textmenge nicht erhöht hat, die Kinder sprechen in der zweiten Sprachprobe im Mittel nicht mehr als in der ersten Sprachprobe.

Auf den ersten Blick scheint sich somit nicht viel bewegt zu haben. Wirft man jedoch einen Blick auf das Verhältnis von verschiedenen Verben zur Gesamtzahl der verwendeten Verben (*type-token-ratio*), die eine Aussage über die Differenziertheit des verbalen Wortschatzes zulässt, so deutet sich trotz z.T. gesunkener Mittelwerte eine Verbesserung an: Die Werte steigen in beiden Sprachen um

0,07 Punkte, im Deutschen von 0,61 auf 0,68 und im Portugiesischen von 0,48 auf 0,55.¹⁴

Weiterhin hat sich die Streuung sichtbar verringert, d.h. die Texte der Kinder sind in ihrer Länge deutlich weniger unterschiedlich als in der ersten Sprachprobe, und die Werte der Kinder liegen in der zweiten Sprachprobe in der Verwendung von Verben näher um den Mittelwert. Das ergibt ein Bild auf die Standardabweichungen¹⁵:

Tabelle 9: Standardabweichungen – verbaler Wortschatz

	Deutsch		Portugiesisch	
	Gesamtzahl der Verben	Anzahl der verschiedenen Verben	Gesamtzahl der Verben	Anzahl der verschiedenen Verben
1. Sprachprobe	8,79	4,20	16,67	5,87
2. Sprachprobe	4,07	2,77	6,63	4,76

Es wird deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Kindern in der zweiten Sprachprobe merklich niedriger ausfallen, d.h. die Lerngruppe ist zusammengeführt worden, auch wenn die Streuung im Portugiesischen nach wie vor höher liegt als im Deutschen. Aufgrund der Fluktuation sind die Werte im Portugiesischen allerdings auch kaum vergleichbar. Insgesamt bestätigt sich der Eindruck, dass die Lerngruppe von überaus heterogenen sprachlichen Ausgangslagen im Laufe des ersten Schuljahres auf eine Ebene gemeinsamen sprachlichen Lernens geführt werden konnte.

Betrachtet man einmal nur das Verhältnis der zweisprachigen Kinder und der einsprachig deutschsprachigen Kinder im Deutschen unter Berücksichtigung der Fluktuation, so ergibt sich als ein klarer Befund: In der Auswertung der ersten Sprachprobe konnte festgestellt werden, dass sich die zweisprachigen Kinder über das Leistungsspektrum der Klasse verteilen, insgesamt aber im Wortschatzbereich hinter den deutsch-einsprachigen zurückblieben. Auf einer Kompetenzskala mit den Rängen eins bis fünf lag der Abstand zu Beginn des Schuljahres bei fast einer ganzen Stufe (3,4 : 2,5) – am Ende des Schuljahres liegt der Wert für die zweisprachigen Kinder bei 3,15 mit nur noch einem minimalen Abstand von 0,15

14 Zur Erläuterung: Der theoretische Höchstwert liegt bei 1,0 und wäre erreicht, wenn kein Verb zweimal vorkäme.

15 Die Interpretation von Standardabweichungen ist in Anbetracht der Zahl der untersuchten Kinder methodologisch problematisch, sie erhebt keinen Anspruch auf Ausweisung eines abgesicherten Zusammenhangs. Dennoch lässt sich darüber die schon augenscheinlich erkennbare Verringerung der Leistungsstreuung abbilden. Daher haben die folgenden Zahlen lediglich illustrative Bedeutung, sie erheben aber keinen Anspruch auf Exaktheit!

zur Gruppe der Kinder, die monolingual deutschsprachig eingeschult wurden. Insofern scheinen sich für diesen Bereich Ergebnisse anzudeuten, die das erfolgreichere Lernen der Verkehrssprache in bilingualen Modellen bestätigen (vgl. Reich/Roth 2002, 18ff.).

Im Portugiesischen ist das Niveau in gleicher Weise gestiegen wie im Deutschen (s.o. die TTR-Werte). Allerdings ist deutlich erkennbar, dass das mittlere Niveau des Portugiesischen im Vergleich zum Deutschen immerhin um 0,13 Punkte niedriger liegt. In der Klasse liegt demnach eine deutliche Dominanz des Deutschen vor. Betrachtet man aber den Zuwachs im Portugiesischen wieder genauer, so ist feststellbar, dass sich die Gruppe der Kinder, die seit Beginn des ersten Schuljahres in der Klasse sind und von Anfang an in beiden Sprachen unterrichtet wurde, deutlich verbessert hat. Der Mittelwert auf der Kompetenzskala liegt für die Gesamtgruppe bei 2,7 – also deutlich unter dem Ergebnis im Deutschen, für die genannte Teilgruppe jedoch bei 3,1. Das bedeutet, dass diese Kinder im Portugiesischen einen gleich hohen Wert erreichen wie im Deutschen. Interessanterweise sind es vor allem die zweisprachigen Kinder, die ihr Portugiesisch deutlich verbessern und z.T. erheblich bessere Werte erreichen als die Kinder, die mit nur portugiesischen Sprachkenntnissen eingeschult wurden.

Satzbildung

Die Gestaltung von Sätzen ist ein wichtiger Bereich zur Einschätzung der Entwicklung des Sprachstands. Es gibt hier große Unterschiede zwischen Kindern, die lediglich einzelne Wörter sagen können oder Satzfragmente mit oder ohne verbale Bestandteile, und solchen, die komplette Satzformen verwenden. Im Weiteren ist es aussagekräftig, ob die Kinder ihre Sätze unverbunden nebeneinander stellen oder sie verbinden. Und schließlich ist die Qualität der Verbindung zu berücksichtigen: Handelt es sich um ein einfaches *und/e* oder *und dann/e depois* oder verwenden die Kinder Satzgefüge mit Konjunktionen, die zeitliche, räumliche, kausale u.a. Verhältnisse differenziert zum Ausdruck bringen. Generell kann festgehalten werden, dass die meisten Kinder im Deutschen sowohl nicht satzförmige Äußerungen als auch Satzreihen und Satzgefüge verwenden. Allerdings gibt es deutliche Unterschiede bei den Präferenzen, manche Kinder präsentieren eher einfach strukturierte Texte und andere überwiegend komplexe Äußerungen.

Zusammenfassend ergeben die Mittelwerte ein klares Bild, in beiden Sprachen lässt sich für die Gesamtgruppe eine deutliche Verbesserung der Werte erkennen:

Tabelle 10: Mittelwerte – Satzbildung

	Deutsch		Portugiesisch	
	Absolut	Verhältniswert ¹⁶	Absolut	Verhältniswert
1. Sprachprobe	49,65	2,14	42,78	2,0
2. Sprachprobe	59,21	2,49	59,11	2,14

Die Absolutwerte steigen im Verlaufe des ersten Schuljahres in beiden Sprachen merklich an, d.h. die Geformtheit des Sprechens nimmt zu. Dieses Ergebnis erscheint umso deutlicher, wenn man berücksichtigt, dass sich die Anzahl der verwendeten Verben nicht erhöht, sondern z.T. sogar leicht verringert hat.

Die Erhöhung der Werte gilt für beide Sprachen – im Portugiesischen immerhin um ein Drittel. Das Niveau der Gesamtgruppe ist gestiegen, und ebenso ist – wie eine differenzierte Auswertung ergab – das Ergebnis jedes einzelnen Kindes gestiegen. Dieses ist insofern bemerkenswert, als sich die produzierte Textmenge selbst nicht erhöht hat, sondern gleich geblieben bzw. leicht gesunken ist, wie die Gesamtzahl der verwendeten Verben anzeigt. Die Kinder präsentieren nun Texte, die stärker geformt erscheinen: Die Sätze werden häufiger miteinander verbunden und ebenso häufiger in Abhängigkeitsverhältnisse vorzugsweise temporaler und kausaler Art gestellt.

Die Umrechnung auf Niveaustufen konnte zeigen, dass im Deutschen die Gruppe der zweisprachigen Kinder, die von Anfang an die Klasse besuchten, auf dem Niveau der einsprachig deutschsprachig eingeschulten angekommen ist; hingegen sind die Ergebnisse der Kinder, die erst im Laufe des Schuljahres z.T. ohne Deutschkenntnisse hinzukamen, noch erkennbar geringer. Für das Portugiesische konnte eine differenzierte Auswertung zeigen, dass die erste der genannten Gruppen in dieser Sprache das Niveau im Deutschen sogar übertreffen konnte. Diese Gruppe, die ein Jahr lang bilingual geschult wurde, verbesserte sich mit einem gewaltigen Sprung um anderthalb Stufen.

Auffällig ist das schlechte Abschneiden der beiden einsprachig portugiesischsprachig in die Schule gekommenen Jungen. Beide präsentieren eine nur lose zusammenhängende sprachliche Gestaltung der Bildimpulse, verbinden die Sätze kaum und bilden nur wenige hypotaktische Gefüge. Ihre portugiesische Sprache erscheint deutlich weniger gefügt als die der meisten anderen, vor allem auch der

16 Der Verhältniswert gibt das Kompetenzniveau eines Kindes an. Er berechnet den Quotienten des Absolutwerts und der Anzahl des Vorkommens. Der theoretische Höchstwert eines Kindes läge bei einer ausschließlichen Verwendung hypotaktischer Gefüge mit weniger geläufigen Satzverbindungen bei 3,5.

zweisprachigen Kinder. Daher wird es interessant sein, ihre sprachliche Entwicklung in den folgenden Schuljahren zu beobachten.¹⁷

Von den neun Kindern ohne Portugiesischkenntnisse zu Beginn des Schuljahres bilden drei bereits einfache Sätze, die anderen beschreiben einzelne Bildinhalte nach wie vor ausschließlich mittels Äußerungen ohne verbale Bestandteile.

Ebenso ist die Erhöhung der *Durchschnittswerte* in der Umrechnung auf *Verhältniswerte* deutlich zu erkennen, wobei sie im Deutschen höher ausfällt. Die Werte im Portugiesischen sind wieder nur unter Berücksichtigung der Klassenfluktuation zu interpretieren. Das heißt, dass sich die zuvor formulierten Ergebnisse für die einzelnen Gruppen in gleicher Weise erkennen lassen. Die Gesamtzunahme fällt insgesamt geringer aus, da ein Kind aus der ersten Sprachprobe, das im Portugiesischen hohe Werte erreichte, die Klasse verlassen hat, und zwei der drei 'neuen' Kinder relativ niedrige Werte erreichen.

Das positive Ergebnis hinsichtlich der Sprachentwicklung der zweisprachigen Kinder in beiden Sprachen sollte in Zukunft berücksichtigt werden, wenn die Frage diskutiert wird, ob die herkunftssprachlich kompetenten Kinder in einer gemeinsamen Lerngruppe mit Kindern, die bei Punkt Null anfangen, überhaupt ihr Entwicklungspotenzial ausschöpfen können. Tatsächlich scheint gerade diese heterogene Lernsituation in einer gemeinsamen Lerngruppe ein bedeutsamer Organisator für die weitere Sprachentwicklung zu sein. Auch die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass die zweisprachigen Kinder besonders aktive Teilnehmer am Unterricht sind, die häufig übersetzen und anderen Kindern im Portugiesischen helfen. Das bilinguale Modell bedeutet also für diese Gruppe nicht nur symbolische Anerkennung von Zweisprachigkeit als kulturellem Kapital, sondern führt zu einer Entwicklung von Zweisprachigkeit, die sich in konkreten Ergebnissen der Sprachentwicklung niederschlägt.

Gestaltung des Prädikats

Da die Gestaltung des Prädikats im Deutschen und im Portugiesischen aufgrund der unterschiedlichen Systeme ein Bereich ist, der sich kaum vergleichen lässt, werden diese im Folgenden auch getrennt berichtet.

Die Übersicht über die Mittelwerte ergibt für die Gesamtgruppe keine Veränderung: Der Absolutwert liegt in der zweiten Sprachprobe bei 76,78 (1. SP: 76,77), der Verhältniswert in beiden Sprachproben bei 2,95.

Nach wie vor ist außerdem eine starke Streuung der Werte unverkennbar. Im Vergleich zur ersten Sprachprobe hat sich die Streuung allerdings deutlich verringert. Das liegt zum einen am Abschmelzen einiger extrem hoher Einzelwerte;

¹⁷ Eine erste Sichtung der Aufnahmen des zweiten Schuljahres, vor allem auch der Schreibproben, lässt bereits eine deutliche Bewegung erkennen.

außerdem ist wieder erkennbar, dass sich alle Kinder mit in der ersten Aufnahme eher schwachen Ergebnissen z.T. erheblich verbessert haben.

Eine differenzierte Berechnung nach Eingangsvoraussetzungen und nach Niveaustufen (1–6) ergab eine deutliche Erhöhung des Niveaus der Kinder, die bereits zu Beginn des ersten Schuljahres in der Klasse gewesen waren; das gilt sowohl für die deutsch-einsprachig eingeschulten als auch für die zweisprachigen Kinder. Ihre Werte steigen um 0,7 und 0,6 Punkte, der Abstand ist allerdings gleich geblieben: Nach wie vor liegen die Werte der einsprachig deutschsprachigen Kinder in diesem Bereich, in den auch grammatische und syntaktische Korrektheit eingehen, höher als die der zweisprachigen Kinder.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Kinder höhere Werte erzielt, die Hälfte der Klasse sogar deutlich bessere Kenntnisse aufweist.

Gestaltung des Prädikats im Portugiesischen

Da dieser Bereich der Verbmorphologie zum ersten Mal für die zweite Sprachprobe berechnet wurde, nachdem sich ein analog dem Deutschen erprobtes Auswertungsschema bei der ersten Sprachprobe als wenig ergiebig erwiesen hatte, ist ein Vergleich nicht möglich. Die Mittelwerte für die Gruppe der im Portugiesischen kompetenten Kinder liegen bei 54 absolut und bei 2,44 für den Verhältniswert. Das bedeutet, dass sich die Kinder des Systems der Vergangenheitstempora des Portugiesischen durchweg bedienen und die sprachliche Darstellung häufiger mittels des einfachen Perfekts (*Préterito Perfeito Simples*) und/oder des Imperfekts (*Préterito Imperfeito*) gestalteten. Die Kinder der Spitzengruppe verwenden beide Formen und differenzieren darüber ihre Darstellung in der Vergangenheit im Hinblick auf die zeitliche Erstreckung des Geschehens und die Markierung einzelner Zeitpunkte.

In den Ergebnissen fällt eine breite Streuung der Klasse auf: Zum einen macht sich bemerkbar, dass einige Kinder, die mit dem Portugiesischen erstmals in der Schule in Kontakt kamen, nun Ergebnisse zeigen, die sich zwar noch auf einem niedrigen Niveau bewegen, aber doch bereits Versuche erkennen lassen, satzförmige Äußerungen z.T. mit unflektierten, z.T. auch schon mit flektierten Verbformen im Präsens zu bilden. Zum anderen fällt auf, dass die portugiesisch-einsprachig eingeschulten Kinder keine höheren Ergebnisse erbringen als die zweisprachigen, sondern sogar tendenziell schwächere.

Dieser Befund, der bereits in der ersten Sprachprobe zu Tage trat, dort allerdings nicht weiter interpretiert werden konnte, da es sich nur um ein Kind handelte, wird in der zweiten Sprachprobe mit nunmehr drei Kindern gefestigt und legt die These nahe, dass die morphosyntaktischen Kompetenzen von zweisprachigen Kindern im Portugiesischen nicht hinter denen einsprachiger zurückstehen müssen und in der bilingualen Schule auch nachhaltig gefördert werden können.

Dieses Ergebnis erscheint umso wichtiger, da diese Kinder das Portugiesische in einer gemeinsamen Lerngruppe mit den Kindern entwickeln, die diese Sprache zunächst als Fremdsprache lernen. Insofern sind Befürchtungen hinsichtlich der Entwicklung der sprachkompetenten Kinder angesichts der hochgradig heterogenen sprachlichen Lernsituation zu entkräften. Das soll noch einmal wiederholt werden: Das Ergebnis im Bereich Prädikatbildung bestätigt das für die Satzbildung festgestellte, i.e., dass sprachkompetente Kinder in einer extrem heterogenen Lernsituation und in einer gemeinsamen Lerngruppe nicht nur ihre Sprache gut weiterentwickeln, sondern dass die bilinguale Unterrichtssituation geradezu als Motor für Fortschritte in der Herkunftssprache fungieren kann.

Für das schwächere Abschneiden der einsprachigen Kinder ist allerdings auch die These zu erwägen, dass diese vorrangig mit dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache zu tun haben, so dass für die Entwicklung der Erstsprache ggf. mit einem Moratorium gerechnet werden kann. Spracherwerb verläuft nicht gleichförmig und linear, sondern stufenförmig mit versetzten Plateaus und in Phasen sprunghaft. Entsprechend muss auch mit verschobenen Entwicklungsschüben und -pausen in den verschiedenen Sprachen gerechnet werden.

Die Beobachtungen scheinen in die Richtung zu weisen, dass Kinder, die mit ausgeprägten Dominanzverhältnissen beginnen, zunächst die schwächer entwickelte Sprache 'nachziehen' und sich in der stärkeren weniger entwickeln (Plateauphase). Außerdem scheinen an dieser Stelle förderliche Bedingungen im Elternhaus eine Rolle zu spielen (vgl. dazu Kap. 3.3). Das wird in den folgenden Aufnahmen genauer zu untersuchen sein. Der bilinguale Unterricht käme diesem Lernrhythmus in besonderer Weise entgegen, da er die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in beiden Sprachen anbietet und das Lernfeld offen hält, anstatt es von vornherein zu normieren.

3.3 Italienisch-deutsche Klasse

Für das Italienische liegt der Bericht über die sprachlichen Lernausgangslagen zu Beginn des ersten Schuljahres vor (vgl. Bericht Nr. 2002/1); die Ergebnisse im Deutschen werden im Folgenden direkt vergleichend berichtet. Die Zu- und Abgänge in der ersten Klasse sind im Vergleich zur portugiesisch-deutschen Lerngruppe geringer, vor allem ist zu berücksichtigen, dass keine Kinder ohne Deutschkenntnisse neu hinzugekommen sind. Infolgedessen lassen sich die Werte der portugiesisch-deutschen und der italienisch-deutschen Klasse nicht miteinander vergleichen.

Zusammenfassend können einige Tendenzen für die Entwicklung des Deutschen herausgestellt werden:

- Im Wesentlichen erreicht die Gesamtgruppe in der zweiten Sprachprobe in allen sprachlichen Teilbereichen höhere Werte als in der ersten.
- Das ist allerdings nicht auf einen linearen Anstieg bei allen Kindern zurückzuführen: Die Streuung der Ergebnisse nimmt zwar in den meisten der untersuchten Teilbereiche ab, darin lässt sich aber keine einheitliche Tendenz erkennen.
- Dieses Ergebnis gilt allerdings nur für die mündlichen Sprachproben; die im Zuge der Evaluation der Alphabetisierung erhobenen Schreibproben verweisen auf einen für alle Kinder in beiden Sprachen erfolgreichen Weg in die Schriftsprache (vgl. Kap. 3.6).
- Deutlich erkennbar ist auch, dass die in der ersten Aufnahme schwächeren Kinder 'aufholen', ebenso verbessern sich einige Kinder mit in der ersten Aufnahme bereits überdurchschnittlichen Ergebnissen.

Für das Italienische ist eine durchgehende Verbesserung der Ergebnisse festzustellen. Eine vergleichende Betrachtung der beiden Sprachproben anhand von Mittelwerten ist allerdings nur begrenzt möglich, da sich die sprachliche Situation für das Italienische stark verändert hat. Grund dafür sind einige zweisprachige Kinder, die bei der ersten Aufnahme keine auswertbaren Ergebnisse erbrachten; ein im Italienischen kompetentes Mädchen hat die Klasse verlassen. Folglich werden in dieser Zusammenfassung für das Italienische lediglich Entwicklungstendenzen berichtet, eine differenzierte Auswertung nach einzelnen Gruppen soll einem ausführlichen Einzelbericht vorbehalten bleiben. Eine kurze Zusammenfassung:

- Die Textmenge in den italienischen Sprachproben ist auffällig gestiegen, die Darstellungen der Kinder sind insgesamt ausführlicher ausgefallen. Die Sprechfreudigkeit der Mädchen und Jungen hat also sichtlich zugenommen – und damit anscheinend ihr Zutrauen in ihre lebensweltlich erworbene Kompetenz, das Italienische im freien Sprechen zu verwenden.
- Die im Italienischen kompetenten Mädchen, die bei beiden Aufnahmen dabei waren, erreichen überwiegend auch höhere Werte. Das gilt ebenso für das Kind mit den in der ersten Sprachprobe niedrigsten Werten, dieses kommt in allen untersuchten sprachlichen Bereichen erkennbar im Italienischen weiter.
- Das gilt ebenfalls für die beiden zunächst italienisch-einsprachig aufgewachsenen Mädchen; sie haben nicht nur rasant Deutsch gelernt, sondern entwickeln sich auch in ihrer Familiensprache sichtlich weiter.
- Für vier zweisprachige Mädchen bestätigen sich Ergebnisse aus der Elternbefragung: Einige Eltern hatten angegeben, dass ihre Kinder nach Eintritt in die zweisprachige Klasse anfangen, das Italienische auch in der Familie zu verwenden, was sie vorher abgelehnt hatten. Das schlägt sich in den

Ergebnissen der zweiten mündlichen Sprachprobe am Ende des ersten Schuljahres nieder: Die Kinder reichen zwar nicht an die Ergebnisse der im Italienischen kompetenten Mädchen aus der ersten Sprachprobe heran, erbringen aber bereits Ergebnisse, die einen deutlichen Entwicklungssprung markieren.

- Die einsprachig deutschsprachig aufwachsenden Kinder tun sich noch durchweg schwer mit dem Italienischen und produzieren überwiegend einzelne nominale Äußerungen; ein einziger Junge verwendet schon flektierte Verben im *Presente* und bildet einfache Hauptsätze.

Aufgabenbewältigung

Die Werte für die Aufgabenbewältigung sind im Deutschen insgesamt gestiegen, wie die folgende Tabelle zeigt, im Italienischen ist das Ergebnis weniger eindeutig:

Tabelle 11: Aufgabenbewältigung

	Deutsch		Italienisch			
	Nennung der relevanten Bildinformationen	Darstellung der Vorgänge	Nennung der relevanten Bildinformationen		Darstellung der Vorgänge	
			N = 6	N = 11	N = 6	N = 11
1. Sprachprobe	18,63	19,66	22,45	-	22,28	-
2. Sprachprobe	20,12	22,43	22,19	19,46	23,67	19,40

Im **Deutschen** ist die Erhöhung der Werte unverkennbar, dies gilt für fast alle Kinder. In den beiden Bereichen erreichen jeweils drei Kinder geringere Werte; es handelt sich dabei ausschließlich um Kinder, deren Ergebnisse bereits in der ersten Sprachprobe unter dem Durchschnitt der Gruppe lagen. Für den Teil der Aufgabenbewältigung, der die sprachliche Präzision einbezieht, die Darstellung der Vorgänge, ist im Übrigen eine deutliche Verringerung der Streuung erkennbar, der niedrigste Wert liegt bei 18,3, der höchste bei 27,1. Im Übrigen ist der höhere Wert in diesem Bereich mit einer Zunahme um fast drei Punkte hervorzuheben. Allen Kindern gelingt die verbale Gestaltung der Bildbeschreibung, vielen sogar ausgesprochen differenziert. Außerdem ist in diesem Bereich das Aufholen von vier Kindern mit bei der ersten Aufnahme eher schwachen Ergebnissen zum Durchschnitt der Gruppe hin beachtenswert.

Für das **Italienische** muss differenziert werden: Die jeweils erste Spalte weist die Ergebnisse für die sechs Mädchen aus, die bereits bei der ersten Aufnahme dabei waren; für diese werden die Ergebnisse der zweiten Aufnahme gesondert ausgewiesen, da sich die Zusammensetzung der Gruppe so sehr verändert hat

(s.o.), dass ein Vergleich nicht möglich ist. Für die Sechser-Gruppe¹⁸ ist festzustellen, dass die Werte in der Aufgabenbewältigung bereits in der ersten Aufnahme höher lagen als im Deutschen. Zur zweiten Aufnahme hin bleibt der Wert bei den Bildinformationen fast gleich, der Wert für die Darstellung der Vorgänge erhöht sich um 1,4 Punkte. Wie auch in der portugiesisch-deutschen Klasse konzentriert sich die sprachliche Gestaltung stärker auf das Geschehen auf den Bildern; das wirkt sich erkennbar auf die Ergebnisse in den nachfolgend berichteten Bereichen des verbalen Wortschatzes, der Verbmorphologie und der Syntax aus.

Für die Gesamtgruppe der elf Mädchen liegen die Werte für das Italienische am Ende des ersten Schuljahres unter denen des Deutschen. Der Grund dafür liegt in den z.T. deutlich geringeren Werten der Mädchen, die beim ersten Mal keine auswertbaren Sprachproben vorlegten. Dennoch ist hier von einem guten Erfolg des Unterrichts zu sprechen.

Verbaler Wortschatz

Für die Ergebnisse im **Deutschen** stellt sich die Frage, ob sich die oben vorgestellte Tendenz auch im Bereich des Wortschatzes abbildet, immerhin steht die sprachliche Gestaltung der Vorgänge in engem Bezug zur Differenziertheit des verbalen Wortschatzes.

Tabelle 12: Mittelwerte – verbaler Wortschatz

	Deutsch		Italienisch			
	Gesamtzahl der Verben	Anzahl der verschiedenen Verben	Gesamtzahl der Verben		Anzahl der verschiedenen Verben	
			N = 6	N = 11	N = 6	N = 11
1. Sprachprobe	17,75	12,36	18,5	-	12,3	-
2. Sprachprobe	19,21	13,92	31	24,6	17	13,73

Sowohl hinsichtlich der insgesamt verwendeten Verben (*tokens*) als auch der Anzahl der verschiedenen Verben (*types*) lässt sich also eine Zunahme im Deutschen erkennen; die Differenziertheit des verbalen Wortschatzes als einem aussagekräftigen Indikator für den kindlichen Sprachstand spiegelt sich ebenfalls darin wider, dass die Textmenge bei den Kindern nicht gestiegen ist, d.h. es werden mehr – und im Übrigen auch mehr präzise Verben für die Darstellung verwendet. Der TTR-Wert für die Gesamtgruppe liegt bereits in der ersten Sprach-

18 Im Bericht 2002 wurde ein weiteres Kind ausgewiesen, das aber nicht mehr in der Klasse ist; aus Gründen der Vergleichbarkeit sind die Ergebnisse dieses Mädchens aus den Daten herausgenommen worden.

probe bei 0,70 und steigt zur zweiten leicht auf 0,72 an. Weiterhin ist auffällig, dass die Streuung bei den Verben erkennbar abnimmt, die Standardabweichungen fallen jeweils um ein Drittel niedriger aus.

Im **Italienischen** liegt das Verhältnis der Verben in der ersten Sprachprobe ähnlich wie im Deutschen, in der zweiten Sprachprobe liegen die Zahlen beider Gruppen deutlich höher. Die Sechsergruppe verwendet deutlich mehr Verben insgesamt und auch mehr verschiedene, die Zuwächse fallen mit 68 % und 35 % hoch aus.¹⁹ Für die Gesamtgruppe ergibt sich am Ende des ersten Schuljahres ein Ergebnis, das für die verschiedenen Verben ein zahlenmäßig ausgeglichenes Verhältnis zum Wert in Deutschen anzeigt. Allerdings lassen sich die Werte in den beiden Sprachen nicht direkt vergleichen, da zum einen das Deutsche aufgrund seiner vielfachen Kombinationen mit trennbaren Präfixen und anderen Lexemen ('Nachverben') viel mehr verschiedene Verben bereithält als das Italienische. Daher ist festzustellen, dass das Italienische dieser Kinder für den Bereich des verbalen Wortschatzes auf einem guten Niveau entwickelt zu sein scheint.

Satzbildung und Satzverbindungen

Auch im syntaktischen Bereich fallen die Werte höher aus. Das gilt sowohl für die Absolutwerte, aber noch deutlicher für die ein Kompetenzniveau anzeigenden Verhältniswerte:

Tabelle 13: Mittelwerte – Satzbildung

	Deutsch		Italienisch			
	Absolut	Verhältniswert	Absolut		Verhältniswert	
			N = 6	N = 11	N = 6	N = 11
1. Sprachprobe	51	2,21	81	-	2,23	-
2. Sprachprobe	57	2,59	109	87	2,45	2,15

Die gesprochene Sprache der Kinder hat im **Deutschen** somit deutlich an Komplexität gewonnen. Alle Kinder präsentieren neben einfachen Hauptsätzen auch hypotaktische Gefüge. 'Gewinn und Verlust' betrachtend erhalten fünf Kinder mit bereits in der ersten Sprachprobe überdurchschnittlichem Niveau leicht niedrigere oder gleiche Werte; die zu Beginn des ersten Schuljahres eher schwächeren Kinder verbessern sich durchweg, aber ebenso fünf Kinder mit bereits in

¹⁹ Der TTR-Wert sinkt paradoxerweise von 0,67 auf 0,55; der Grund dafür liegt in der größten Zunahme der absoluten Zahlen für die Gesamtzahl der Verben. An dieser Stelle kann nur zum wiederholten Male auf die Problematik dieses Wertes hingewiesen werden (vgl. Bericht 2001/1). Angesichts der deutlichen Verbesserung der Gruppe ist er schlichtweg irreführend – vor allem im Vergleich zum ähnlich hohen Wert der ganzen Gruppe von 0,56.

der ersten Sprachprobe überdurchschnittlichen Werten. Die Streuung der Ergebnisse erweist sich um ein Viertel reduziert, ohne dass ein Deckeneffekt nach oben zu erkennen wäre.

Auffällig sind auch die Ergebnisse der beiden Kinder, die bis kurz vor Schuleintritt ausschließlich mit Italienisch aufgewachsen sind. Hatte eines der Mädchen bereits bei der ersten Aufnahme nach einem Jahr Zweitspracherwerb einen auch im Klassenschnitt hohen Wert erreicht, so schaffte das auch das zweite Mädchen, das zu Beginn so gut wie kein Deutsch sprach, bis zum Ende des ersten Schuljahres in beeindruckender Weise; die beiden liegen mit 2,37 und 2,44 nur knapp unter dem Mittelwert der Gesamtgruppe.

Im **Italienischen** ergibt sich für die Sechsergruppe wieder eine deutlich erkennbare Zunahme der Werte, für die einzelnen Kinder gesehen lassen sich bis auf eine Ausnahme unterschiedlich hoch ausfallende Zuwächse erkennen. Außerdem sinkt die Streuung der Ergebnisse bei den Verhältniswerten deutlich, obwohl kein Deckeneffekt erkennbar ist. Der höchste erreichte Wert liegt deutlich höher als der in der ersten Aufnahme; die Abnahme der Streuung in der Gruppe ist im Wesentlichen auf den enormen Aufholeffekt des in der ersten Aufnahme schwächsten Kindes zurückzuführen. Auch in dieser Gruppe lassen sich starke Zuwächse der beiden Mädchen, die ohne nennenswerte Deutschkenntnisse eingeschult wurden, erkennen. Das Mädchen, das am Anfang des ersten Schuljahres kein Wort Deutsch sprach, verbessert sich auch im Italienischen rasant, der Syntaxwert steigt von 2,36 auf 2,8.

Die Mittelwerte für die **Gesamtgruppe** der elf Kinder fallen am Ende des ersten Schuljahres aus dem bereits genannten Grund deutlich geringer aus; über die Entwicklung dieser Kinder als Gruppe und insbesondere der Mädchen, die erst im Laufe des ersten Schuljahres begonnen haben, ihre familiären Kenntnisse des Italienischen zu aktivieren, kann erst mit der Auswertung des zweiten Schuljahres berichtet werden. Die Aktivierung dieses *hidden treasure* aber sollte uneingeschränkt als Erfolg des Schulversuchs bewertet werden. Immerhin haben sich für diese Klasse die Ausgangsbedingungen – im Gegensatz zur Konzeption des Modells – deutlich verschoben: Neben zwei kleinen Gruppen von zweisprachigen und italienisch-einsprachigen Mädchen sowie einer größeren Gruppe mit einsprachig deutschsprachigen Kindern hat sich diese Gruppe von Kindern, die ihre passiven Italienischkenntnisse erst in der und über die Schule entdecken und entwickeln, herauskristallisiert – immerhin Kinder, denen mit der Anmeldung nennenswerte Italienischkenntnisse unterstellt worden waren. Diese verborgenen Schätze wollten aber erst einmal gehoben werden.

Die Kinder, die ohne Italienischkenntnisse eingeschult wurden, zeigen alle schon finite Verbformen im Präsens (vor allem *vola*), nur ein Kind bildet bereits wenige einfache Sätze. Dieses ist ein Fortschritt, wenn man es vom Nullpunkt zu Beginn

des Schuljahres aus betrachtet. Eine eingehendere Betrachtung von Lernzuwächsen kann allerdings erst in den kommenden Schuljahren vorgenommen werden.

Verbstellung im Satz und Verbmorphologie

Der sprachliche Bereich der Verbmorphologie ist in den beiden Sprachen nicht miteinander zu vergleichen. Im Deutschen ist neben der Gestaltung des finiten Verbs insbesondere dessen Stellung im Satz von besonderer Aussagekraft. Im Gegensatz dazu gibt es im Italienischen – wie auch im Portugiesischen und Spanischen – das Phänomen der Satzklammer nicht, d.h. das Auseinandertreten des Verbs in zwei Bestandteile als Normalgestalt des deutschen Verbs im Satz (‘Vor- und Nachverb’, H. Weinrich). Für das Deutsche ist eine deutliche Entwicklung in der Klasse festzustellen.

Tabelle 14: Morphologie und Stellung des Verbs

	Deutsch	
	Absolut	Verhältniswert
1. Sprachprobe	72	2,98
2. Sprachprobe	75	3,12

Für die Gesamtgruppe erhöht sich der absolute Wert kaum, der Verhältniswert nur geringfügig – berücksichtigt man allerdings nur die Kinder, die bei der ersten Aufnahme in die Mittelwertberechnung einbezogen worden waren, fällt Letzterer deutlich höher aus und liegt bei 3,31.²⁰ Es ist festzustellen, dass die Kinder dieser Klasse nicht nur mehr Verbformen verwenden, sondern auch zu komplexeren Formen der Gestaltung des finiten Verbs tendieren. Nicht zielsprachliche infinite Verbformen kommen nicht vor, es dominieren verschieden ausgestaltete zweiteilige Verbformen.

In Hinsicht auf ‘Verlust und Gewinn’ betrachtet zeichnet sich allerdings ein wenig klares Bild ab: Das Kind mit dem größten Zuwachs im Italienischen erreicht einen deutlich niedrigeren Wert als in der ersten Aufnahme. Acht Kinder mit bei der ersten Aufnahme überwiegend überdurchschnittlichen Werten halten ihr Ergebnis, z.T. mit leichten Abstrichen, dreizehn Kinder erreichen höhere Werte.

Gestaltung des Verbs im Italienischen

Im Italienischen ist in der Gestaltung des finiten Verbs ebenfalls eine Entwicklung für die Kinder festzustellen, für die beide Sprachproben vorliegen (Sechsergrup-

²⁰ Das bedeutet das Herausrechnen des einen Kindes mit Nullwerten in der ersten Aufnahme.

pe). Allerdings ist der Mittelwert in diesem Fall wenig aussagefähig, da die Ergebnisse individuell differieren (s.u.). Die Gesamtgruppe befindet sich am Ende des Schuljahres auf dem Niveau der Sechsergruppe zu Beginn des ersten Schuljahres.

Tabelle 15: Morphologie und Stellung des Verbs

	Italienisch			
	Absolut		Verhältnswert	
	N = 6	N = 11	N = 6	N = 11
1. Sprachprobe	48	-	2,36	-
2. Sprachprobe	94	72	2,51	2,34

Die Absolutwerte der Sechsergruppe steigen deutlich um fast das Doppelte, was von der höheren Textmenge und der ausführlicheren Darstellung durch die Kinder herrührt; diese Erhöhung des absoluten Wertes ist im Übrigen bei allen Kindern festzustellen, fällt aber zwischen ca. 3 und 60 Prozent sehr unterschiedlich aus. Dieses unterschiedliche Sprachverhalten lässt sich auch bei einer differenzierten Betrachtung der Verhältnswerte erkennen: Drei der Kinder erhalten höhere, drei niedrigere Werte. Zu den Kindern mit den gestiegenen Werten gehören das Kind mit den in der ersten Sprachprobe niedrigsten Werten sowie zwei Kinder mit mittleren Werten; in der Gruppe mit (nur in einem Fall deutlich) niedrigeren Werten befinden sich das Kind mit dem bei der ersten Aufnahme höchsten sowie ebenfalls zwei Kinder mit mittleren Werten.

Die Qualität ihrer sprachlichen Produktionen betrachtend kann festgestellt werden, dass alle Kinder über die Präsensflexion sowie über zweiteilige Konstruktionen mit Modalverben sicher verfügen; fünf der sechs Mädchen verwenden ebenfalls die zweiteilige Verlaufsform mit dem Gerundium sicher. Diese Kinder mit Werten knapp unter oder über dem Mittelwert verwenden außerdem Vergangenheitstempora, vorrangig das zusammengesetzte Perfekt (*Passato Prossimo*). Die Differenzierung von Darstellungen in der Vergangenheit über die Verwendung von Perfekt und einteiligem Imperfekt (*Imperfetto*) leisten drei Kinder mit höheren Werten.

3.4 Zusammenfassende Überlegungen

(1) Die Klassen sind überaus unterschiedlich zusammengesetzt. Das betrifft erstens die Kenntnisse der Kinder in den jeweiligen Partnersprachen Italienisch und Portugiesisch, zweitens die Verteilung nach Geschlechtszugehörigkeit und zum

Dritten die unterschiedliche Fluktuation. Aus diesen Gründen lassen sich die Ergebnisse nicht vergleichen. Außerdem ist eine lineare Auswertung von Lernzuwächsen und Sprachentwicklung auf Lerngruppenebene nicht möglich, sondern muss immer wieder nach Lage der sich verändernden Zusammensetzung neu gewichtet werden. Das gilt in zunehmenden Maße auch für die italienisch-deutsche Klasse, da die beiden Mädchen mit einem Erstspracherwerb des Italienischen die Klasse zum bzw. am Ende des zweiten Schuljahres verlassen haben.

(2) Insgesamt lassen sich für diejenigen Kinder, die in beiden Aufnahmen erfasst wurden, deutlich erkennbare Lernfortschritte in den zentralen Bereichen der jeweiligen Sprachen erkennen. Für das Italienische ist außerdem ein deutlich gestiegenes Selbstbewusstsein der Kinder in der Verwendung ihrer z.T. zuvor verborgenen Kompetenz festzustellen. Das allein ist schon als Erfolg des bilingualen Modells zu werten.

(3) Eines der auffälligsten Ergebnisse ist der erfolgreiche Erwerb des Deutschen durch die Kinder, die ohne Deutschkenntnisse eingeschult wurden. Für alle Kinder lässt sich ein z.T. rasanter Zuwachs im Laufe eines Schuljahres erkennen, der es ihnen ermöglicht, aktiv und erfolgreich am Unterricht teilzunehmen. Insofern bestätigen die vorliegenden Ergebnisse die Einsicht der Zweitspracherwerbsforschung, dass die Förderung in der Herkunftssprache den Zweitspracherwerb nicht nur unterstützt, sondern sogar antreiben kann, bereits nach einem Schuljahr nachhaltig.

(4) Wesentlich erscheinen die Ergebnisse auch im Hinblick auf die Förderung in den lebensweltlich verfügbaren Herkunftssprachen. Bezüglich der Befürchtung mancher Eltern, dass ihre Kinder in einer gemeinsamen Lerngruppe mit Kindern, die 'kein Wort Portugiesisch oder Italienisch können', ggf. weniger gefördert werden als z.B. im herkunftssprachlichen Unterricht, ist am Ende der ersten Klasse deutlich zu erkennen, dass diese Befürchtung der Grundlage entbehrt. Gerade die Ergebnisse der portugiesisch-deutschen Klasse, in der die Lerngruppe aufgrund des konsequenten Team-Teaching der beiden Lehrerinnen überwiegend zusammenbleibt, belegen das nachdrücklich. Tatsächlich hat sich das Portugiesische der zweisprachigen Kinder nachhaltig verbessert, wozu sicherlich auch ein gestiegenes Selbstbewusstsein von Kompetenz in dieser Sprache und vielfältige Möglichkeiten, diese einzusetzen (so beim Übersetzen und Vergleichen), beigetragen haben.

(5) Genauer aufzuklären ist die Weiterentwicklung der Herkunftssprachen bei Kindern, die mit Eintritt in die Schule erst das Deutsche als zweite Sprache lernen. Die italienischsprachigen Mädchen legen im Italienischen – in einem Fall sogar schubförmig – zu, wohingegen die einsprachig portugiesischsprachigen Kinder im Portugiesischen nicht sichtbar weiterkommen. Insofern zeigen auch die Ergebnisse der italienisch-deutschen Klasse, dass in bilingualen Modellen die Entwicklung der mündlichen Herkunftssprache nicht zurücktreten muss, auch wenn Kinder

Deutsch erst anfangen zu lernen. Allerdings muss dabei der Einfluss des Elternhauses berücksichtigt werden. Aus Gründen des Datenschutzes, i.e. einer möglichen Identifizierbarkeit, kann dieser bildungspolitisch aktuelle und wichtige Zusammenhang hier nicht weiter dargestellt werden. Außerdem ist zu berücksichtigen, dass einige dieser Kinder erst als Quereinsteiger im Laufe des ersten Schuljahres gekommen sind. Die Annahme einer Plateauphase ist also keine Regularität in der Entwicklung der Herkunftssprache solcher Kinder, sondern kann nur individuell unter Berücksichtigung der genannten Kontextfaktoren diagnostiziert werden.

3.5 Befunde aus der italienischen Kindersprachforschung

Die Spracherwerbsforschung zum Italienischen weist eine große Bandbreite an Arbeiten im morphologischen und syntaktischen Bereich für Kinder im Alter von ca. eineinhalb bis drei Jahren auf. Für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter sind die Untersuchungen weniger zahlreich. Sie sind eher als Querschnitts- denn als Langzeitstudien angelegt und deshalb für die Untersuchung der Spracherwerbsprozesse in den bilingualen Klassen weniger hilfreich; ihr Ansatz ist oftmals funktionalistisch und fokussiert pragmatische, semantische und perzeptorische Spracherwerbsstrategien. Im Hinblick auf den Modellversuch "Bilinguale Grundschule" wird im Folgenden eine Auswahl von untersuchten Themen zur italienischen Kindersprache kurz präsentiert, die aufgrund der behandelten grammatischen Gebiete gute Vergleichsmöglichkeiten bieten oder die sich mit mono- und bilingualen Kindern beschäftigen und deshalb interessante Daten liefern.

Zu den häufig untersuchten grammatischen Gebieten im Italienischen gehören die unbetonten Personalpronomen (sog. Objektklitika), die ein eigenes Inventar für Dativ und Akkusativ gegenüber den betonten Pronomen aufweisen. Diese Pronomen lassen Erwerbsschwierigkeiten erwarten, weil sie als unbetonte Elemente im Redefluss nur schwach wahrnehmbar und deshalb schwer zu unterscheiden sind. Wie der Name 'klitisch' ausdrückt, müssen sich diese Pronomen an ein anderes Element, und zwar an ein Verb 'anlehnen' und dieses abhängig von der jeweiligen grammatischen Struktur entweder davor oder dahinter, d.h. die Position im Satz variiert. Schließlich haben diese Pronomen bis auf eine Form (*li*) in der 3. Person Singular und Plural (*lo, la, gli, le*) homophone Formen bei den bestimmten Artikeln, weswegen sie wenig transparent sind. All diese Faktoren lassen die unbetonten Personalpronomen im Akkusativ und Dativ als geeignete 'Kandidaten' für die Untersuchung von Entwicklungen im Spracherwerb erscheinen. Die Pronominalisierung von Objekten kann zudem als Indikator für die sprachliche Entwicklung angenommen werden, weil das Vermeiden von Wiederholungen des

Objektes die Sprache ökonomischer und vielfältiger gestaltet, ebenso wie der Gebrauch eines Pronomens das Wissen über Genus und Numerus des Objektes voraussetzt – *La bambina vede il cane – lo vede* (*Das Mädchen sieht den Hund – es sieht ihn*).

In einer Studie, bei der mono- und bilinguale Schülerinnen und Schüler in schriftlichen Tests verglichen wurden, zeigt sich in quantitativer Hinsicht, dass im Grundschulalter weder die mono- noch die bilingualen Kinder alle Aufgaben fehlerfrei lösen, und in qualitativer Hinsicht, dass die Fehler der bilingualen Kinder nicht anderer Art sind als die monolingualer. Des Weiteren verringert sich der Abstand und die zunächst etwas langsamere Entwicklung der Zweisprachigen tariert sich im Laufe der Jahre mit der sprachlichen Entwicklung der Einsprachigen aus (was allerdings im vorliegenden Fall nicht longitudinal bei denselben Individuen, sondern experimentell bei niedrigeren und höheren Klassenstufen festgestellt wurde).

Ein Experiment, in dem Kinder im Vorschulalter mündlich getestet wurden, hatte zum Resultat, dass die Kinder ab vier Jahren die Pronomen (im Test Akkusativpronomen 3. Person Singular) nicht mehr auslassen und sie darüber hinaus in die zielsprachliche Position platzieren. Um dieses Ergebnis gegenüber dem o.g. zu relativieren, muss erwähnt werden, dass der Effekt von mündlichen Verständnisaufgaben vs. schriftlichen Produktionsaufgaben nicht berücksichtigt wurde.

Eine andere Arbeit zum selben Thema betont, dass die für eine (z.B.) Klasse aufzeigbaren Muster beim Erwerb der Morphosyntax nicht für alle einzelnen Kinder gelten müssen, sondern dass individuelle Unterschiede im Spracherwerb existieren. In dieser Arbeit wurde der Gruppentrend den Einzelresultaten mit dem Ergebnis gegenübergestellt, dass von fünfundzwanzig Kindern nur vier exakt nach dem ermittelten Mehrheitsschema verfahren, vier weitere nach einem anderen; alle anderen, also zwei Drittel, zeigen individuell abweichende Patterns. In den Auswertungen der Sprachproben des Modellversuchs “Bilinguale Grundschule” wird solchen Faktoren durch die Ermittlung von Klassenergebnissen sowie den Ergebnissen der einzelnen Kinder Rechnung getragen.

Im Zusammenhang mit dem Erwerb klitischer Pronomen zeigt sich immer wieder, dass unterschiedliche Autorinnen und Autoren auch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Es ist aufgrund des Literaturstudiums nicht möglich, den Erwerbszeitpunkt bzw. die Spanne für den Erwerb eines grammatischen Phänomens einigermaßen präzise festzulegen. Das ist zum einen darin begründet, dass die individuellen Ausprägungen der Kinder nicht ohne weiteres in Tabellen und Matrizes zu erfassen sind, zum anderen aber werden die Maßstäbe für bestimmte Kriterien unterschiedlich angelegt (Stichwörter in diesem Zusammenhang sind: durchschnittliche Äußerungslänge MLU; 90%-Kriterium; produktiver Gebrauch etc.), die in der Fachliteratur immer wieder modifiziert wurden.

Die Komplexität von Satzstrukturen ist ein weiteres linguistisches Untersuchungsgebiet mit umfangreicher Forschung in einem valenztheoretischen Ansatz,

der das Prädikat als das Element im Satz betrachtet, das alle anderen Elemente zusammenhält und die Anzahl und Typen der semantischen Beziehungen im Satz bestimmt. Die den folgenden Ausführungen zugrunde liegende Langzeituntersuchung hat allerdings Kinder nur bis zum Alter von dreieinhalb Jahren untersucht. Da es sich jedoch um mono- und bilinguale italienisch- und deutschsprachige Kinder handelt (N = 6), deren Sprachstrukturen sich ja schließlich ins Schulalter hinein weiterentwickeln werden, ist eine etwas genauere Betrachtung der ersten Schritte vom minimalen Satz hin zu komplexeren Äußerungen auch im Hinblick auf die Fragestellungen des Modellversuchs "Bilinguale Grundschule" nicht uninteressant.

Folgende vier Entwicklungsstufen in der Satzstruktur werden identifiziert: einfacher Satz, erweiterter Satz, komplexer Satz, binuklearer Satz. Unter 'einfach' fallen die sog. Kernsätze, die nur aus dem Prädikat und den obligatorischen Ergänzungen (Subjekt, Objekt/en) bestehen. Als 'erweitert' werden zusätzliche Informationen in Form von fakultativen Angaben (Adverbialen, Adjektiven o.a. Attributen) bezeichnet. Vor allem aber die Kategorie 'komplex' zeigt sich als ergiebig für den italienisch-deutschen Sprachvergleich. Es werden zwei Untertypen identifiziert: Relativsätze und eingefügte Sätze (*inserted structures*), Letztere mit einer weiteren Unterscheidung von impliziten (infiniten) und expliziten (finiten) Sätzen. Ein Satz ist schließlich 'binuklear', wenn er aus zwei Sätzen gebildet wird, die in koordinierender oder subordinierender Form vorkommen und oft mit ebensolchen Konjunktionen (und, oder – weil, als etc.) verbunden werden. Mit diesen für das Italienische und das Deutsche etablierten Kategorien ist untersucht worden, ob die Entwicklung der Satzstruktur sprachspezifischen Kriterien unterliegt oder universelle Charakteristika aufweist und ob der bilinguale Spracherwerb Unterschiede zum monolingualen Erwerb oder Gemeinsamkeiten damit offenbart.

Als generelles Ergebnis für alle Kinder zeigt sich eine einheitliche Erwerbssequenz in drei Phasen: In der ersten Phase treten nur Kernsätze auf, in der zweiten Phase folgen graduell erweiterte Sätze, komplexe und binukleare Sätze zunächst ohne Bindewort und schließlich in der dritten Phase auch mit Konnektiv. Anfänglich sind die Satzstrukturen oft unvollständig, d.h. eine oder mehrere Ergänzungen werden ausgelassen, wobei die bilingualen Kinder dieses gleichermaßen wie die monolingualen tun. Wenn die Sätze zunehmend vollständig und erweitert werden, neigen die bilingualen Kinder eher dazu, lexikalische Lücken mit der jeweils anderen Sprache zu füllen, als dass sie unvollständige Sätze oder nur Kernsätze äußern. Ein Unterschied zwischen italienischen und deutschen Satzstrukturen ist der, dass bei den komplexen Sätzen die expliziten, finiten Strukturen zunächst ohne, später auch mit Konnektiv im Italienischen jeweils früher als im Deutschen auftreten. Ein Beispiel dazu lautet: "Guadda Alessandro io che fa-

ccio co a macchina bianca”²¹ (“Guck Alessandro was ich mit dem weißen Auto mache”).

Wie aus der deutschen Übersetzung dieses Beispiels auch ersichtlich wird, kennzeichnet den deutschen Nebensatz die Endstellung des finiten Verbs, wohingegen im Italienischen dieselbe Satzstellung wie im Hauptsatz erscheint. Hierin liegt bekanntlich eine Erwerbsschwierigkeit des Deutschen, die dem späteren Erwerb Rechnung tragen kann. Diese Annahme wird auch dadurch bestätigt, dass subordinierende Satzstrukturen im Deutschen später erworben werden als koordinierende (SUBORD: “Die Farbe hab ich mir abgemacht als mit der Schere so gemacht”²² – KOORD: “Hab ich dem ein gehauen un[d] dann hat er geweint”). Die semantisch leere Konjunktion *dass* bzw. *che* wird zuletzt erworben (während der Erwerb von z.B. temporalem *wenn/quando*, kausalem *weil/perché*, adversativem *aber/ma* ihr vorausgehen). Der Erwerb solcher Konjunktionen bzw. der damit verbundenen komplexen Sätze wird in den Auswertungen der Sprachproben im Modellversuch “Bilinguale Grundschule” daher gesondert berücksichtigt.

Aus dem Bereich des Gebrauchs der Zeiten kommt eine Arbeit, die sich mit dem Erwerb von Konditionalsätzen auseinander setzt. Da die Zeitenfolge in romanischen Sprachen, zumindest im Schriftlichen, rigider einzuhalten ist, als dies im Deutschen der Fall ist, kommt der Entwicklung möglicher Welten im Rahmen semantischer Beschreibungen hier auch grammatisch eine wichtige Rolle zu. Konkret wurde die Kombination von Konjunktiv Imperfekt (*Irrealis*) im Vordersatz und Konditional Präsens oder Perfekt im Nachsatz untersucht, wie z.B. in: *Se tu fossi una scimmia, cosa faresti?* - [*Se io fossi una scimmia,*] *mangerei la banana.* (Wenn du ein Affe wärst, was würdest du tun? – [Wenn ich ein Affe wäre,] würde ich die Banane essen.)

Bis zum Erwerb dieser Strukturen nehmen die Kinder einen vereinfachenden Weg über Indikativstrukturen. Sie nähern sich der Dezentrierung von Zeit- und Wahrheitsbedingungen zunächst im Präsens, später auch im Imperfekt, und testen die sprachlichen Ausdrucksmittel, etwas im ‘Nicht-Jetzt’ zu beschreiben. Interessanterweise wird das Imperfekt als Ersatz des Konjunktivs im kolloquialen Sprachgebrauch auch von erwachsenen Sprechern des Italienischen häufig verwendet. Die Beobachtungen zu diesem Thema können für die im Modellversuch “Bilinguale Grundschule” zukünftig zu erhebenden Daten Gewinn bringend herangezogen werden, wenn die Impulse der Sprech- und auch Schreibanlässe den Kindern zu hypothetischen Äußerungen Anlass geben.

21 Die Kindersprachäußerungen werden genau so wiedergegeben. Ein deutsches Beispiel findet sich in den Beispielsätzen der Korpora nicht, da diese Struktur, wie erwähnt, im Deutschen erst später erworben wird.

22 Ein vollständiger binuklearer Satz mit subordinierender Konjunktion und entsprechender Verbendstellung kommt in den Beispielen der deutschsprachigen Korpora nicht vor und wird ebenfalls als später erworben bezeichnet.

In der konsultierten Literatur wird überwiegend mit experimentell erhobenen Daten gearbeitet, die nur in den selteneren Fällen eine longitudinale Überprüfung erfahren (wie z.B. im sprachübergreifenden “Berkeley Cross Linguistic Acquisition Project”, in dem die Tests nach vier Monaten mit denselben Probanden (2;0–4;4 Jahre) wiederholt wurden). Die Art der Datenerhebung im Modellversuch “Bilinguale Grundschule” mit kontinuierlicher Begleitung und jährlicher Überprüfung des Lernzuwachses vereint die Vorteile von breiter angelegten Querschnittsstudien (mit für alle Kinder in Italienisch, Portugiesisch, Spanisch und Deutsch gleichen Impulsen für Sprech-/Schreibenlässe) mit den qualitativen Entwicklungsdaten, die nur longitudinal angelegte Untersuchungen liefern können.

Als Ausblick soll abschließend noch kurz die typischerweise der Schule zuzuschreibende Entwicklung des Schriftspracherwerbs erwähnt werden, die als weitere interessante Aufgabe des Modellversuchs “Bilinguale Grundschule” zu vertiefen sein wird. Hierzu wurde bislang zum Italienischen nicht recherchiert, jedoch sind die erwarteten Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache im Italienischen nicht unerheblich. Über orthographische Aspekte hinaus ist zu zeigen, ob die Kinder im Schriftlichen den gleichen Verlauf nehmen wie im Mündlichen oder einen anderen (Transferleistungen im grammatischen und/oder orthographischen Bereich?). Dazu werden u.a. wiederum die Verbgestaltung sowie Satzverbindungen als Indikatoren für Entwicklung zu untersuchen sein, aber auch weitere Faktoren der Textlinguistik.

3.6 Alphabetisierung

Im Rahmen der Evaluation der Alphabetisierung wurden folgende Instrumente im ersten Schuljahr von der wissenschaftlichen Begleitung eingesetzt:

- das ‘leere Blatt’ (Hüttis-Graf 1996),
- der Emblem- und Schrifttest (Richter und Brügelmann 1994),
- das Buchstabendiktat (ebd.),
- der ‘Sofa’-Test (Augst/Dehn 1998).

Im zweiten Schuljahr wurde eine freie Schreibprobe zu der bereits aus den mündlichen Sprachproben bekannten Geschichte ‘Katze und Vogel’ erhoben, deren Ergebnisse an späterer Stelle genauer berichtet werden.

Die oben genannten Instrumente wurden zur Evaluation des Alphabetisierungsprozesses für die Partnersprachen adaptiert, d.h. es wurden für den Emblemtest, das Buchstabendiktat und den ‘Sofa’-Test jeweils Versionen in den Partnersprachen erstellt. Grundlage für die Auswahl der Testwörter waren die jeweiligen Spezifika der Phonem-Graphem-Zuordnung in den Sprachen. In der Erstellung der

partnersprachlichen Instrumente haben insbesondere mitgewirkt: Frau Christiane Hansen für das Italienische, Frau Sophia Unkart für das Portugiesische und Frau Julia Owen-Ortega für das Spanische. Ihnen sei an dieser Stelle ausdrücklich für ihr Engagement gedankt. Die Auswertungen für das Italienische liegen zudem als umfänglicher eigenständiger Text vor, der von Christiane Hansen im Rahmen ihrer Abschlussarbeit zum Ersten Staatsexamen angefertigt wurde, daher können die Ergebnisse für diese Klasse detaillierter berichtet werden.

Die Instrumente wurden in den spanisch-deutschen Klassen und der portugiesisch-deutschen Klasse im Laufe des ersten Schuljahres jeweils dreimal eingesetzt, in der italienisch-deutschen Klasse im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres zweimal.

3.6.1 Portugiesisch-deutsche Klasse

Die Auswertung konnte zeigen, dass die Klasse am Ende des ersten Schuljahres insgesamt ein gutes Niveau erreicht hat, der Alphabetisierungsprozess im ersten Schuljahr kann als gelungen betrachtet werden. Alle Kinder, die von Anfang an in der Klasse waren, haben das orthographische Prinzip des Schreibens verstanden, d.h. sie wissen, dass in beiden Sprachen z.T. anders geschrieben als gesprochen wird. Die meisten Kinder richten ihr Schreiben am Ende des ersten Schuljahres auch überwiegend am orthographischen Prinzip aus und schreiben weitgehend korrekt. Bei Unsicherheiten greifen sie auf das Prinzip des lautgetreuen Schreibens zurück und schreiben z.B. *schuva* statt *chuva*. Im Deutschen zeigen einige Kinder noch Unsicherheiten mit der Auslautverhärtung (*Munt* statt *Mund*) oder der Unterscheidung von /o/ und /u/ (*Mond* statt *Mund*). Diese zielsprachlichen Abweichungen sind nach einem Jahr Unterricht aber nicht selten, insbesondere *Mund* ist ein für Kinder auch nach einem Jahr Unterricht noch schwieriges Wort. Hervorzuheben ist, dass die deutsch-einsprachig eingeschulten Kinder im Portugiesischen gute Ergebnisse erzielen, die einen nur geringen Abstand zu den im Portugiesischen kompetenten Kinder erkennen lassen; das ist z.T. auch auf die inzwischen entwickelte Fähigkeit zum Transfer des im Deutschen Gelernten zurückzuführen.

Im zweiten Schuljahr haben die Kinder zu einer Bildergeschichte freie Texte geschrieben. Dabei ist festzustellen, dass die o.g. Dominanz des Deutschen in der Klasse offensichtlich wird, die deutschen Texte sind deutlich länger. Im Hinblick auf die Orthographie haben die meisten Kinder nach wie vor Schwierigkeiten mit nicht geübten Wörtern, so greifen fast alle bei Unsicherheiten auf das Prinzip des lautgetreuen Schreibens zurück. Jedoch soll betont werden, dass dieses Prinzip eine kompetente Strategie darstellt, die die Kinder in der Schule gelernt haben; der Erwerb der Orthographie ist ein langwieriger Prozess.

In der Morphologie gibt es einige Auffälligkeiten; insbesondere die Flexion im Präteritum, das im Mündlichen von den Kindern im Deutschen kaum verwendet wird, bereitet einigen Schwierigkeiten (*springte*), was jedoch häufig als Übergangsphänomen, in diesem Fall als Übergeneralisierung von Regelwissen zu bewerten ist – nicht als Fehler. Diese Abweichungen markieren also einen Lernprozess – kein Defizit. Im Portugiesischen verwenden die Kinder häufig Vergangenheitsformen, was auch ihrem mündlichen Erzählstil in dieser Sprache entspricht.

Interferenzen, also abweichende Schreibungen aufgrund der Anwendung von Regeln aus dem einen Sprachsystem im anderen, sind selten und nur bei wenigen Kindern zu beobachten (z. B. *kanta* statt *canta*); die Kinder scheinen also gut in der Lage zu sein, die verschiedenen Systeme zu trennen.

Sprachwechsel vom Deutschen ins Portugiesische sind nicht zu beobachten, allerdings wechseln zwei Kinder vom Portugiesischen ins Deutsche.

Die Kinder, die ohne Portugiesischkenntnisse eingeschult wurden, schaffen es, in der freien Schreibprobe weitgehend, auch ganze Sätze zu schreiben, wobei geläufige Verben wie z.B. *voar* und *cantar* durchaus auch im Präsens flektiert werden; weniger geläufige werden auch unflektiert verwendet.

Auffällig ist ebenfalls die Verwendung literarischer Gestaltungsprinzipien: So verwenden die Kinder im Schriftlichen mehr Vergangenheitsformen als im Mündlichen. Daran lässt sich erkennen, dass sie bereits in der Lage sind, ein Wissen über Stilebenen (z.B. Erzählen) ansatzweise anzuwenden. Ähnliches gilt für die Verwendung von Überschriften und Einleitungswendungen wie *era uma vez* – *es war einmal*. Die Kinder sind also in der Schriftsprache angekommen.

3.6.2 Italienisch-deutsche Klasse

Die Auswertung der erhobenen Schriftproben konnte für diese Klasse zeigen, dass der Alphabetisierungsprozess ebenfalls sehr positiv verlaufen ist. Der Emblemtest sowie das Buchstabendiktat wurden in dieser Klasse allerdings vergleichsweise spät eingesetzt, so dass die Ergebnisse entsprechend gut ausfallen und aufgrund des bereits beim ersten Einsatz in der Klasse hohen Leistungsstandes keine Leistungsdiskriminierung mehr zulassen. Diese beiden Instrumente zeigen nicht nur in dieser Klasse, sondern in allen bilingualen Klassen bereits früh einen deutlichen Deckeneffekt.

Der ‘Sofa’-Test (deutsch) bzw. ‘Torta’-Test (italienisch) konnte hingegen eine deutliche Entwicklung im Sinne einer Verbesserung zeigen, insgesamt ist festzustellen, dass die Klasse weit fortgeschritten ist. Die Klassendurchschnittswerte liegen zwischen 9,31 im Deutschen und 9,35 im Italienischen (der höchste erreichbare Wert liegt bei 10). Bereits die Erhebungen im April zeigen, dass die Kinder das Prinzip des Schreiben erkannt haben und häufig auch schon orthographische Strukturen in ihre Schreibungen aufnehmen.

Für die Auswertung wurde die Klasse nach einzelnen Gruppen unterteilt. Kriterium für die Einteilung der Gruppen waren die sprachlichen Voraussetzungen bei Schuleintritt. Daraus ergaben sich folgende vier Gruppen:

- eine kleine Gruppe von zwei italienisch-einsprachig eingeschulerten Mädchen,
- eine Gruppe von zehn deutsch-einsprachig eingeschulerten Kindern,
- eine Gruppe von sieben zweisprachig italienisch-deutschsprachig eingeschulerten Kindern
- sowie eine Gruppe von fünf Kindern mit Deutsch sowie einer anderen in der Familie gesprochenen Sprache.

Die Auswertung ergab einen interessanten Zusammenhang: Die Gruppe der zweisprachig mit einer anderen Sprache als Italienisch eingeschulerten Kinder führt die Rangfolge im zweiten Durchgang des 'Sofa'-Tests mit 9,93 Punkten an, es folgen die deutsch-italienischsprachigen Kinder mit 9,6 Punkten. Fast gleichauf liegen die einsprachig deutschsprachig eingeschulerten Kinder mit einem Mittelwert von 9,58 Punkten, abschließend gefolgt von den einsprachig italienischsprachigen Kindern mit 9,34 Punkten. Es zeigt sich also anhand der insgesamt in allen Gruppen hohen Durchschnittswerte für den 'Sofa'-Test das hohe Niveau und damit die gelungene Alphabetisierung im ersten Schuljahr. Außerdem hat sich die Streuung der Werte deutlich verringert. Besonders hervorgehoben werden sollen auch die Ergebnisse der italienisch-einsprachig eingeschulerten Kinder, deren Durchschnittswerte von denen der anderen kaum abweichen. Diese besondere Leistung in einer zweisprachigen Alphabetisierung soll an dieser Stelle betont werden, es ist davon auszugehen, dass es diesen Kindern erfolgreich gelungen ist, Kompetenzen, die sie im Italienischen haben, auch auf das Deutsche zu übertragen.

Für das Italienische wurde analog zum 'Sofa'-Test der so genannte 'Torta'-Test entwickelt. Dieser zeigt etwas andere Ergebnisse: Hier schneiden die italienischsprachigen Kinder mit 9,71 am besten ab, gefolgt von den zweisprachig, aber mit einer anderen Familiensprache als Italienisch aufgewachsenen Kindern mit 9,59 Punkten. Erst an dritter Stelle folgen die zweisprachig deutsch-italienischsprachig aufgewachsenen Kinder mit 9,18 Punkten und am Schluss die einsprachig deutschsprachig aufgewachsenen Kinder mit 9 Punkten. Insgesamt ist also festzustellen, dass auch für das Italienische die Alphabetisierung – die ja um einige Monate versetzt begonnen hatte – erfolgreich verlaufen ist, immerhin erreichen die Kinder im Durchschnitt 9 und mehr Punkte. Auffällig ist hier wiederum das Ergebnis der zweisprachigen Kinder mit anderen Familiensprachen, die im Hinblick auf die Alphabetisierung ihren Startvorteil gegenüber den deutsch-einsprachig aufgewachsenen Kindern ausspielen können.

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht etwa die einsprachig deutschsprachigen Kinder im 'Sofa'-Test am besten abschneiden, sondern die bilingualen Schülerinnen und Schüler. Das weist in die Richtung, dass diese Kinder durch ihren frühen Kon-

takt mit mehreren Sprachen ihren einsprachig aufgewachsenen Schülern zunächst überlegen sind. Die Ergebnisse des 'Torta'-Tests wiederum zeigen, dass zunächst die einsprachig italienischsprachigen Kinder den anderen gegenüber im Vorteil sind, beim Erwerb der zweiten Sprache Deutsch dafür aber etwas langsamer. Die frühe Auseinandersetzung mit einer oder mehreren Sprachen fördert und unterstützt den Erwerb weiterer Sprachen. Die Erfolge der bilingual mit einer anderen Sprache aufgewachsenen Kinder zeigen, dass der Umgang mit mehreren Sprachen keine Verwirrung in den Köpfen der Kinder erzeugt, sondern dass sie durch den frühen Kontakt und das Verständnis für die Vielfalt in ihrer weiteren sprachlichen Entwicklung unterstützt werden.²³

Zum Gesamtergebnis der Klasse im 'Torta'-Test ist noch etwas hinzuzufügen: Insgesamt lässt sich erkennen, dass sich der Punktwert im Durchschnitt von der ersten zur zweiten Erhebung etwas verringert hat, die Kinder also im Schnitt bei der zweiten Erhebung weiter von der normgerechten Schreibung abweichen als bei der ersten. Als Grund dafür ist der Umstand zu berücksichtigen, dass in den letzten zehn Wochen des zweiten Halbjahres eine Lehrerin der Schule durch Krankheit ausfiel und durch die Italienischlehrerin vertreten wurde. Vielfach musste aus diesem Grund auf die Teilung des Unterrichts verzichtet werden, wodurch die Italienischstunden in der Teilgruppe stark verringert wurden. Dies führte zu einem deutlich verringerten Input im Italienischen.

Eine weitere Erklärung ist darin zu sehen, dass die Lernaktivitäten im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres deutlicher auf die deutsche Rechtschreibung ausgerichtet erschienen. Mit anderen Worten können die vergleichsweise besseren Ergebnisse im Deutschen damit zusammenhängen, dass sich die Kinder zu diesem Zeitpunkt die deutsche Rechtschreibung zur 'kritischen Regel' gemacht haben und daher auf die Rechtschreibung des Italienischen weniger Wert legten bzw. durch die Anwendung der 'kritischen Regel' des Deutschen auf die italienische Sprache Fehler produzierten. Insgesamt gesehen sind aber die Ergebnisse im Italienischen durchaus sehr hoch und es sollte nicht vergessen werden, dass die Kinder trotz später einsetzender Alphabetisierung auf einem bereits vergleichsweise hohem Niveau schreiben.

Es lässt sich folglich feststellen, dass der Schriftspracherwerb bis dahin gut verlaufen ist und vor allem auch die zweisprachigen Kinder auf dem besten Weg sind, eine balancierte Bilingualität im Bereich der Rechtschreibung zu erlangen. Alle Kinder werden in ihrer Herkunfts- und in ihrer Zweitsprache gefördert, ohne

23 Die Auswertung der Alphabetisierung einer der spanisch-deutschen Klassen zeigt insgesamt ebenfalls hohe Werte am Ende des Schuljahres; darin erreichen allerdings die einsprachig deutschsprachig eingeschulten Kinder in beiden Sprachen die höchsten Werte. In beiden Klassen sind die Unterschiede allerdings derart gering, dass nicht von einer Signifikanz gesprochen werden kann.

dass eine Benachteiligung zu erkennen ist. In Bezug auf die beim Zweitspracherwerb auftretenden Interferenzen von der Muttersprache auf die Zweitsprache sind in der untersuchten Klasse nur sehr wenige Abweichungen zu entdecken. Am häufigsten wird das <k> in die italienische Sprache übertragen, <sch> für <ge> oder <ci> verwendet, im Deutschen <ai> für <ei> geschrieben oder die Endung <er> an ein Italienisch mit <a> endendes Wort angehängt. Dabei ist festzuhalten, dass sowohl Übertragungen aus dem Deutschen auf das Italienische als auch umgekehrt zu beobachten sind. Betrachtet man jedoch die Gesamtzahl der Schreibungen, fällt die Anzahl der Interferenzen sehr niedrig aus. Dies lässt einerseits die Vermutung aufkommen, dass Interferenzen beim Zweitspracherwerb nicht so häufig auftreten wie bisher angenommen oder sie in der Forschung eventuell überbewertet werden. Ebenso ist anzunehmen, dass die Form des koordinierten Unterrichts in beiden Sprachen das Auftreten von Interferenzen vermindert.

Die freien Schreibproben im zweiten Schuljahr lassen ähnliche Tendenzen erkennen, wie sie schon von der portugiesisch-deutschen Klasse berichtet wurden:

- Die Schreibmotivation ist sehr hoch.
- Das Prinzip des orthographischen Schreibens scheint gefestigt.
- Allerdings greifen eine Reihe von Kindern bei ihnen anscheinend unbekanntem Wörtern auf die Regel des lautgetreuen Schreibens zurück.
- Es sind deutliche Merkmale einer Gestaltung erkennbar, die auf literarische Erfahrungen zurückgeführt werden können.
- Interferenzen sind eher selten zu verzeichnen.

■ 4 Literatur

- Augst, Gerhard und Mechthild Dehn (1998): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Stuttgart: Klett
- Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters
- Dirim, Inci (1997): Außerschulische und außerfamiliäre Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder. In: Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Münster/New York: Waxmann, S. 217–249
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth unter Mitarbeit von Mirella Hyla-Brüschke (2001): Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs “Bilinguale Grundschule” (Schuljahr 1999/2000 mit Ausblicken auf das Schuljahr 2000/01) (= Bericht 2001/1)
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth (2001): Auswertung der ersten Sprachstandserhebung der portugiesisch-deutschen Klasse, Schuljahr 2000/01. Hamburg: Univ. Hamburg (masch.) (= Bericht 2001/2)
- Grevé, Annette (2000): Entwicklungssequenzen beim Erwerb des Italienischen als Erstsprache. Eine Auswertung der Literatur. Wiss. Arbeit z. Erlangung des akadem. Grades eines Magister Artium, Hamburg (masch.)
- Grevé, Annette (2002): Arbeiten zum Spracherwerb italienischer (Vor-)Schulkinder. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.)
- Hüttis-Graf, Petra (1996): Beobachten als didaktische Aufgabe. In: Dehn, Mechthild; Petra Hüttis-Graf und Norbert Kruse: Elementare Schriftkultur, schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 31–39
- Peltzer-Karpf, Annemarie; Barbara Schwab, Vera Wurnig, Dijana Piwonka und Reva Akkus (2002): Bilingualer Spracherwerb in der Migration: die kurze Geschichte einer Langzeitstudie. In: Deutsch als Zweitsprache Jahresheft, S. 50–72
- Reich, Hans H. (2000): Hamburger Erhebung zum Sprachstand türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung mündlicher Sprachkenntnisse im Sommer 1999. Landau: Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau (masch.)
- Reich, Hans H. (2001): Hamburger Erhebung zum Sprachstand und zur Sprachentwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger des Schuljahres 1999/2000. Bericht über die Erhebung von Schreibkenntnissen im ersten Schuljahr. Landau in der Pfalz: Institut für interkulturelle Bildung (masch.)
- Reich, Hans H. und Hans-Joachim Roth in Verbindung mit Inci Dirim, Jens Norman Jørgensen [u.a.] (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender

Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung u. Sport

- Richter, Sigrun und Hans Brügelmann (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. Schriffterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In: Brügelmann, Hans und Sigrun Richter (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwill am Bodensee: Libelle, S. 62–77
- Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observé chez un enfant bilingue. Paris: Champion
- Roth, Hans-Joachim (2002a): Il gatto va sull'albero – va sull'albero il gatto. Satzmuster und Sprachstand italienisch-deutscher Schulanfänger (2002). Hamburg: Univ. Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.) (= Bericht 2002)
- Roth, Hans-Joachim (2002b): Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen. In: Alphabetisierung und Sprachenlernen. Stuttgart: Klett, S. 121–145
- Roth, Hans-Joachim (2002c): Bilinguale Grundschulen in Hamburg. In: Hamburger Lehrerzeitung 10/2002
- Sebastián, Eugenia und Dan I. Slobin (1994): Development of Linguistic Forms: Spanish. In: Berman, Ruth A. and Dan I. Slobin, in collab. with Ayhan A. Aksu-Koç: Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Ass., S. 239–284