

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

*Schulversuch bilinguale Grundschulklassen  
in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung*

# Bericht 2007

Hans-Joachim Roth, Ursula Neumann, Ingrid Gogolin

unter Mitarbeit von Annette Grevé  
und Thorsten Klinger

## **Universität Hamburg**

Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Psychologie und  
Bewegungswissenschaft  
Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung

in Kooperation mit der

## **Universität zu Köln**

Erziehungswissenschaftliche Fakultät  
Seminar für Pädagogik  
Abteilung Allgemeine Pädagogik

Hamburg

August 2007

**Abschlussbericht**  
über die italienisch-deutschen,  
portugiesisch-deutschen und  
spanisch-deutschen Modellklassen



## Einleitung

Im Schuljahr 2000/01 begann der Schulversuch „Bilinguale Grundschule in Hamburg“ mit einer portugiesisch-deutschen und einer italienisch-deutschen Klasse. Im Schuljahr darauf starteten zwei spanisch-deutsche Klassen und zwei Jahre später konnten zwei türkisch-deutsche Klassen eingerichtet werden. Derzeit sind sechs Grundschulen beteiligt. Die Kinder der ersten 1. Schuljahre sind inzwischen im 7. Schuljahr (Schuljahr 2006/07), einige in bilingualen Klassen an Schulen der Sekundarstufe 1 (einem Gymnasium und drei Gesamtschulen), die den Schulversuch fortführen. Andere besuchen Schulen, an denen sie andere Fremdsprachen lernen; die bilinguale Grundschule hat ihnen eine gute Grundlage dafür mitgegeben.

Die Basis für den Schulversuch stellen bilaterale Verträge zwischen Portugal, Italien, Spanien und der Türkei auf der einen Seite und der Hansestadt Hamburg auf der anderen Seite dar, denn die Lehrkräfte für die nicht deutschen Partnersprachen werden von deren Herkunftsländern zeitlich befristet entsandt und besoldet.

Ziel des Schulversuchs war die Erprobung eines Modells bilingualen Unterrichts in der Grundschule, den es in Hamburg damals nicht gab. Vorbilder waren die bilingualen Klassen in Wolfsburg (italienisch-deutsch) und Berlin (Staatliche Europaschule Berlin, SESB, mit acht verschiedenen Sprachen). In Wolfsburg sind sowohl das Land Niedersachsen als auch der italienische Staat beteiligt, in Berlin ist ausschließlich das Land Berlin zuständig. Die Initiative in Hamburg ging im Fall von Portugiesisch von der Schule aus, im Fall von Italienisch vom Konsulat bzw. Eltern, die ein Schulangebot wie in Wolfsburg für ihre Kinder wünschten. Die Schulbehörde Hamburg unterstützte das Anliegen im Bemühen, die Zweisprachigkeit von Migrantenkindern zu fördern und ihren deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern den Zugang zu deren Sprachen zu eröffnen. Ziel des Schulversuchs ist es daher, den teilnehmenden Kindern mit monolingualen und mit bilingualen Sprachenerfahrungen die Möglichkeit zu geben, vom ersten Schultag an gemeinsam in zwei Sprachen zu lernen und bikulturelle Erfahrungen zu machen. Sie sollen die Sprachen mündlich und schriftlich auf möglichst hohem Niveau entwickeln und auch fachsprachliche Kenntnisse im Rahmen des Sachunterrichts erwerben. Unsicherheit bestand am Anfang des Schulversuchs darüber, ob sich das zweisprachige Unterrichtsangebot nicht nachteilig, zum Beispiel auf den Spracherwerb der Kinder, die ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen eingeschult werden, auswirken könnte oder die einsprachig deutschen Kinder mit dem Lernen einer Zweitsprache überfordert sein könnten. Auch wurden Zweifel geäußert, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die aus bildungsfernen Milieus kommen, gute Deutschkenntnisse und eine ausgewogene Zweisprachigkeit entwickeln könnten.

Dem Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft wurde im Jahr 1999 die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs übertragen. Schwerpunkt der Forschung sollten entsprechend der genannten Zielsetzung und Unsicherheiten die Beobachtung der sprachlichen Prozesse bei den Schülerinnen und Schülern sein. Hierfür wurden die jeweils zuerst eingerichteten Klassen kontinuierlich begleitet. Die Anlage dieser Untersuchungen, ihr Verlauf, die verwendeten Instrumente, die zum großen Teil erst entwickelt werden mussten, sowie die sonstigen Begleitbeobachtungen (Elterngespräche und -befragungen, Interviews mit den Lehrkräften, Unterrichtsbeobachtungen und Workshops mit allen Beteiligten) werden im 1. Kapitel dieses Berichts dargestellt.

Der vorliegende Bericht stellt in gewisser Weise einen Abschlussbericht dieser Begleituntersuchungen dar, auch wenn die Schülerinnen und Schüler der beiden türkisch-

deutschen Klassen erst in diesem Jahr 2007 die Grundschule verlassen. Über sie wird 2008 noch einmal gesondert berichtet. Der Grund hierfür liegt in der nicht mehr ausreichend zur Verfügung stehenden Personalkapazität, die uns nur noch eine sehr eingeschränkte Begleituntersuchung ermöglicht.

Es wird daher nach einem Überblick über die empirische Anlage der Begleitforschung im zweiten Kapitel die Sicht der Eltern auf den Schulversuch und die Erfolge ihrer Kinder dargestellt. Gezeigt wird die Heterogenität der sozialen, kulturellen, aber auch sprachlichen Hintergründe der Familien; die Realität ist weit vielfältiger als es die Bezeichnung „bilingual“ vermuten lässt. Die bei Einrichtung der Klassen manchmal in der Öffentlichkeit geäußerte Vermutung, es handele sich um eine „Elite“, die bereit wäre, ihre Kinder in bilinguale Grundschulklassen zu schicken und nur sozial bevorteilte Kinder hätten die Kapazität, diesen Unterricht erfolgreich zu besuchen, konnte nicht bestätigt werden. Einzig das von den Eltern geäußerte Interesse an Sprachen bzw. an der Sprachentwicklung ihrer Kinder unterscheidet die bilingualen Klassen eventuell von anderen – allerdings gibt es hierzu keine Vergleichsuntersuchungen.

Die Didaktik und Methodik des bilingualen Unterrichts stand entsprechend unseres Auftrags zwar nicht im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Begleitung, wurde jedoch als eine wichtige Rahmenbedingung der Sprachentwicklung mit beobachtet. Die Ergebnisse dieses Aspekts werden im dritten Kapitel wiedergegeben. Das wichtigste Ergebnis ist vielleicht, dass es durchaus Unterschiede zwischen den Klassen gibt, die unabhängig von anderen Bedingungen sind. Dies ist ein Nachweis, dass die methodischen Entscheidungen der Lehrkräfte Bedeutung haben, dass Unterricht also besser oder weniger gut geeignet sein kann, die Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen zu fördern. Um welche Unterrichtsbedingungen es sich im Einzelnen handelt, kann nicht entschieden werden, dass es aber solche sind, die die Zweisprachigkeit explizit machen, die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern und zwischen den Lehrkräften anregen und in systematischer Art und Weise die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Strukturen der beteiligten Sprachen zum Unterrichtsgegenstand machen, steht außer Zweifel.

In den drei anschließend folgenden Kapiteln stellen wir die zentralen Ergebnisse der Sprachuntersuchungen im vierten Schuljahr dar und geben in verschiedenen Einzelaspekten die Entwicklungsverläufe während der gesamten Grundschulzeit wieder. Im vierten Kapitel stehen der Wortschatz und die Grammatik im Mittelpunkt; hierbei werden besonders die Merkmale betrachtet, die zur schulspezifischen Sprache – die man nicht auf dem Schulhof lernt – gehören. Sie sind entscheidend für den Schulerfolg, weil sie die Voraussetzung für das Durchdringen des schulischen „Stoffs“ sind. Das fünfte Kapitel thematisiert in Fortführung dieses Gedankens die Entwicklung von Sprachhandlungstypen (Beschreiben, Vermuten, Erklären, Erzählen), die für die Sprache der Schule typisch und von besonderer Relevanz für die Schulleistungen sind. Im sechsten Kapitel wird der Zusammenhang zwischen dem Spracherwerb der Kinder in dieser Hinsicht und ihren Leistungen im Lesen und in Mathematik gezeigt und diskutiert. Hierzu wurde auf Teile der international und hamburgweit eingesetzten Instrumente zur Schulleistungsmessung (IGLU) zurückgegriffen.

Den Abschluss des Berichts bilden eine Bilanz der Sprach- und Lernerfolge sowie die Diskussion der möglichen Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Sprachuntersuchungen und den Unterrichtsbeobachtungen. Wir fassen zusammen, welche Erwartungen erfüllt wurden bzw. differenziert werden sollten und welche Hinweise während des Schulversuchs auf eine geeignete Methodik und Didaktik bilingualen Unterrichts in der Grundschule mit ein- und zweisprachigen Kindern gewonnen werden konnten.

Bilinguale Bildung steht in der Diskussion. Seitdem mit dem Gutachten zum „Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher“ (Reich/Roth 2002) erstmals die verschiedenen Ergebnisse zur Entwicklung von Zweisprachigkeit im Kontext schulischer Bildung zusammengetragen und ausgewertet wurden, ist eine zuvor auf anderen Ebenen – insbesondere der Bildungspolitik – geführte Diskussion im Jahr 2005 kontrovers aufgebrochen und wird bis heute lebhaft geführt. Im genannten Text wurde aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse u.a. der Schluss gezogen, dass zweisprachige Bildung für Schülerinnen und Schüler auch für den schulisch geleiteten Erwerb der jeweiligen Zweitsprache effektiver ist als ein Unterricht in einer rein monolingualen Lernumgebung. Im Hintergrund dessen steht eine entspannte Spielart der sog. Interdependenzhypothese von Jim Cummins, dass nämlich die zweisprachige Bildung den betroffenen Schülern erlaube, auf in der Erstsprache vorhandene Ressourcen zurückzugreifen und diese im Zweitspracherwerb zu nutzen.

Die Kontroverse brach insbesondere mit den beiden Veröffentlichungen von Dieter Hopf (2005) und Janina Söhn (2005) auf; beide zogen diese These in Zweifel und beschäftigten sich kritisch mit den dieser zu Grunde liegenden Studien. Bei Hopf erfolgte das auf eine eher oberflächliche Weise, insofern als die Studien selbst gar nicht diskutiert wurden, sondern nach einem zuvor festgelegten Klassifikationsschema als aussagefähig bewertet wurden. Auf diese Weise wurde ein Großteil der Studien von vornherein aus der Betrachtung ausgeschieden, da sie aufgrund ihrer Anlage (Begleitforschung ohne Vergleichsgruppen) als den wissenschaftlichen Standards nicht entsprechend etikettiert wurden. Stattdessen rekurriert der Verfasser auf die These, dass nicht die Art der Beschulung (bilingual oder monolingual) über den Erfolg entscheide, sondern die aufgewendete Zeit (time-on-task-Hypothese). Auch ohne diese Hypothese denselben strengen Maßstäben zu unterwerfen wie die Bilingualismusforschung, kommt Hopf zum Schluss, dass es daher darauf ankomme, den Schülerinnen und Schülern eben keinen wie auch immer gearteten zweisprachigen Unterricht zu Teil werden zu lassen, damit ihnen möglichst viel Zeit mit der jeweiligen Zweitsprache bleibt. Erst wenn der Zweitspracherwerbsprozess erfolgreich verlaufen ist, hält er Unterricht in der Familiensprache für vertretbar.

In der Übersichtsarbeit von Janina Söhn wird hingegen sehr detailliert auf die verschiedenen Untersuchungen eingegangen. Wie auch Hopf setzt sie aus einer methodologischen Perspektive an und bemisst den Wert von Untersuchungen allein von ihrer methodischen Anlage und Auswertung her. Sie kommt aber zu einem anderen Schluss: „Auf Basis der US-amerikanischen Studien hat sich gezeigt, dass bilingualer Unterricht und hierbei insbesondere eine gleichzeitige Alphabetisierung in Erst- und Zweitsprache nicht auf Kosten des Zweitspracherwerbs gehen.“ Hinzugefügt wird – zu Recht –, dass zweisprachige Bildung aber auch „kein Allheilmittel für Bildungsbenachteiligung“ darstelle. Weiter heißt es: „Diese relativ sichere Grundaussage, dass bilingualer Unterricht bzw. die zusätzliche Unterrichtung der und in der Muttersprache nicht schadet, impliziert auch, dass die ‚time-on-task-Hypothese‘ (. . .) in diesem Kontext nicht bestätigt werden konnte: Wenn ein Teil der Unterrichtsstunden in einer anderen Sprache als der des Regelunterrichts erteilt wird, führt das offenbar nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und den Sachfächern.“ Der Bericht fährt fort: „Die eigentliche Leistung von Modellen zweisprachiger Erziehung besteht darin, dass Kinder zusätzlich in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen und dabei offenbar mit monolingual unterrichteten Kindern derselben Herkunftssprache in den (in L2 gemessenen) Schulleistungen zumindest gleichauf liegen, obwohl sie (je nach Modell) weniger Unterrichtsstunden in L2 haben. Dieser Zusatzkompetenz der L1-Alphabetisierung, die Kinder im Regelunterricht nicht erwerben, kann selbstverständlich ein hoher Wert zugesprochen werden. Ob ein spezifisches bilinguales Unterrichtsmodell gegenüber einem monolingualen effektiver in der Vermittlung von L2 und fachlichen Kompetenzen ist, wird nicht zuletzt von der Quali-

tät des Unterrichts abhängen. Unbestritten ist, dass eine durchdachte didaktische Konzeption und pädagogisch hoch qualifiziertes Lehrpersonal den eigentlichen Ausschlag geben können.“

Man kann den Verdacht haben, dass es bei der derzeitigen Diskussion, die durch die Veröffentlichung einer weiteren Überblicksstudie des Soziologen Hartmut Esser (2006) weiter angeheizt worden ist, um die Macht in der Gesellschaft und die neuerliche Durchsetzung der Monolingualität als Grundlage von allgemeiner Bildung geht. Dabei wird einer einseitigen quantitativ empirischen Forschung der Vorzug gegeben und die gesamte linguistische Forschung zum Zweitspracherwerb mit einem Federstrich beiseite geschoben bzw. wie in den o.g. Veröffentlichungen überhaupt nicht berücksichtigt.

Aus unserer Sicht handelte es sich hier um ein fatales Zweckbündnis monolingual orientierter Bildungspolitik und derzeitiger Mainstreamforschung zuungunsten eines zwergenhaften Gegners – selbst der Vergleich von David und Goliath wäre hier verfehlt; de facto handelt es sich bei den bilingualen Modellen im deutschen Bildungssystem um ein Staubkorn. Von daher scheint es wichtig, diese Modelle genauer zu betrachten und zu diskutieren, inwieweit diese erfolgreich sind und inwieweit oder inwieweit auch nicht sich daraus allgemeinere Überlegungen für die Bildung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher ableiten lassen.

Diese beiden Zielrichtungen verfolgt der vorliegende Bericht.

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	i
Inhaltsverzeichnis .....	v
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis .....	vii
1. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen .....	1
1.1 Berichtszeitraum .....	1
1.2 Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen .....	1
1.2.1 Überblick über die entwickelten und eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente .....	2
1.2.2 Instrumente und Untersuchungen im 1. Schuljahr .....	4
1.2.3 Instrumente und Untersuchungen im 2. Schuljahr .....	5
1.2.4 Instrumente und Untersuchungen im 3. Schuljahr .....	5
1.2.5 Instrumente und Untersuchungen im 4. Schuljahr .....	6
1.3 Serviceleistungen für die Schulen .....	10
1.4 Bisher vorgelegte Berichte .....	12
1.5 Zusammenfassung .....	12
2. Ergebnisse der Elternbefragung am Ende des 4. Schuljahrs .....	13
2.1 Rücklauf nach Schulen .....	13
2.2 Migrationshintergrund .....	13
2.3 Sozialer und Bildungshintergrund der Eltern .....	14
2.4 Berufliche Stellung der Eltern .....	14
2.5 Familiensprachen und Veränderungen seit der Einschulung .....	15
2.6 Wichtigkeit der Partnersprachen und der deutschen Sprache .....	18
2.6.1 Wichtigkeit der Partnersprache .....	18
2.6.2 Wichtigkeit der deutschen Sprache .....	20
2.7 Aktivitäten der Eltern mit dem Kind in der Partnersprache und im Deutschen .....	21
2.8 Einschätzung der Lernerfolge des Kindes .....	23
2.9 Sonstige Einstellungen zur bilingualen Klasse .....	26
2.10 Schlussbetrachtung .....	29
3. Didaktik des Unterrichts in bilingualen Klassen .....	30
3.1 Grundlagen .....	30
3.2 Beobachtungen im Unterricht .....	31
3.2.1 Lehrer-Schüler-Interaktion .....	32
3.2.2 Schüler-Schüler-Interaktion .....	34
3.2.3 Didaktik und Methodik des Unterrichts .....	36
3.2.4 Entwicklung im Laufe der vier Schuljahre und charakteristische Unterschiede zwischen den Klassen .....	41
3.2.5 Die beiden türkisch-deutschen Klassen .....	43

4.	Sprachentwicklung im Schulversuch: Wortschatz und Grammatik .....	48
4.1	Zum Vorgehen .....	48
4.2	Übersicht über die sprachlichen Mittel im vierten Schuljahr .....	49
4.2.1	Wortschatz .....	49
4.2.2	Sprachstrukturelle Mittel: Morphologie und Syntax .....	56
4.2.3	Merkmale von Bildungssprache .....	58
4.2.4	Zur Qualität der morphosyntaktischen Entwicklung .....	62
4.2.5	Die morphosyntaktische Entwicklung: erstes und viertes Schuljahr im Vergleich .....	73
4.2.6	Zusammenfassung .....	88
5.	Die Entwicklung von Sprachhandlungsfähigkeit in den Klassen des Schulversuchs ...	91
5.1	Zum Vorgehen .....	91
5.2	Ergebnisse .....	91
5.2.1	Ergebnisse aus dem ersten Schuljahr .....	91
5.2.2	Ergebnisse aus dem vierten Schuljahr .....	103
5.3.	Sprachhandlungstypen im vierten Schuljahr .....	112
5.3.1	Verteilung der Sprachhandlungstypen .....	112
5.3.2	Beschreiben .....	116
5.3.3	Vermuten .....	123
5.3.4	Erklären .....	125
5.3.5	Erzählen .....	129
5.3.6	Zusammenhänge zwischen den Sprachhandlungstypen .....	132
5.3.7	Typologien – ein Versuch .....	134
6.	Lesen und Mathematik in den bilingualen Klassen: Ergebnisse der externen Leistungskontrolle .....	138
6.1	Eingesetzte Texte und Durchführung .....	138
6.2	Ergebnisse .....	139
6.2.1	Lesen und Mathematik .....	139
6.2.2	Lesekompetenz in zwei Sprachen .....	144
6.3	Zum Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Leistungsentwicklung bei den Kindern mit Migrationshintergrund .....	147
7.	Gesamtbilanz des Schulversuchs .....	149
7.1	Sprach- und Lernerfolge .....	149
7.1.1	Erreichtes .....	149
7.1.2	Differenzierung von Erwartungen an bilinguale Modelle .....	151
7.2	Didaktische Aspekte .....	152
7.2.1	Kooperation, Teamteaching .....	152
7.2.2	Mündlichkeit und Schriftlichkeit .....	154
7.3	Fazit .....	154
8.	Zitierte Literatur .....	156

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

### Tabellen

Tab. 1.1:	Klassenzusammensetzung nach Sprachgruppen .....	1
Tab. 1.2:	Erhebungsschritte .....	2
Tab. 2.1:	Rücklauf nach Schulen .....	13
Tab. 2.2:	Migrationshintergrund .....	13
Tab. 2.3:	Bildungsabschluss .....	14
Tab. 2.4:	Berufliche Stellung .....	14
Tab. 2.5:	Vergleichsskalen nach Schulen.....	15
Tab. 2.6:	Vergleichsskalen nach Sprachgruppen.....	15
Tab. 2.7:	Überwiegend gesprochene Sprache.....	17
Tab. 2.8:	Wichtigkeit der deutschen Sprache für das Kind .....	20
Tab. 2.9:	Würde mein Kind/Geschwister wieder in eine bilinguale Klasse geben .....	29
Tab. 4.1:	Wortschatz nach Sprachgruppen.....	50
Tab. 4.2:	Verbaler Wortschatz im Schuljahresvergleich .....	53
Tab. 4.3:	Morphosyntaktische Kompetenz im Deutschen – 4. Schuljahr .....	63
Tab. 4.4:	Syntaktische Komplexität im Deutschen – 4. Schuljahr .....	64
Tab. 4.5:	Verschiedene Verbformen in den Partnersprachen .....	66
Tab. 4.6:	Syntaktische Variationsbreite in den Partnersprachen .....	68
Tab. 4.7:	Entwicklung der Verbformen in den Partnersprachen .....	76
Tab. 4.8:	Entwicklung der syntaktischen Komplexität in den Partnersprachen .....	82
Tab. 4.9:	Entwicklung der Verbgrammatik im Deutschen .....	85
Tab. 4.10:	Entwicklung der syntaktischen Komplexität im Deutschen.....	87
Tab. 5.1:	Bezeichnung für den Topfinhalt .....	94
Tab. 5.2:	Verben – deutsch.....	97
Tab. 5.3:	Präzisionsstufen der Verben – deutsch .....	98
Tab. 5.4:	Aufgabenbewältigung .....	99
Tab. 5.5:	Kontextualisierung .....	102
Tab. 5.6:	Dominanter Typus Deutsch .....	136
Tab. 5.7:	Dominanter Typus Partnersprachen .....	136

### Abbildungen

Abb. 1.1:	Soziale Beziehungen .....	7
Abb. 1.2:	Gesellschaft.....	7
Abb. 1.3:	Gesundheit .....	7
Abb. 1.4:	Medizin.....	7
Abb. 1.5:	Umwelt .....	7
Abb. 1.6:	Natur(-wissenschaft) .....	7
Abb. 1.7:	Technik .....	8
Abb. 1.8:	Verkehr .....	8
Abb. 1.9:	Topfszene.....	8
Abb. 1.10:	Auswertungskonstrukt .....	9

Abb. 2.1:	Wichtigkeit der Partnersprache für Familienkontakte und Urlaub .....	19
Abb. 2.2:	Wichtigkeit der Partnersprache für Schulerfolg und berufliche Zukunft – nach Sprachgruppen .....	19
Abb. 2.3:	Wichtigkeit der Partnersprache für Schulerfolg und berufliche Zukunft – nach Schulen .....	19
Abb. 2.4:	Wichtigkeit der Partnersprache für Entwicklung in der Partnersprache .....	20
Abb. 2.5:	Wichtigkeit der deutschen Sprache für Sprachenlernen im Allgemeinen .....	21
Abb. 2.6:	Wichtigkeit der deutschen Sprache für Fremdsprachenlernen .....	21
Abb. 2.7:	Aktivitäten mit dem Kind in der Partnersprache .....	22
Abb. 2.8:	Aktivitäten mit dem Kind in der deutschen Sprache .....	22
Abb. 2.9:	Einfluss der bilingualen Klasse außerhalb der Schule .....	22
Abb. 2.10:	Einschätzung der Lernerfolge in der Partnersprache .....	24
Abb. 2.11:	Zufriedenheit mit dem Erreichten in der Partnersprache .....	24
Abb. 2.12:	Einschätzung der Lernerfolge im Deutschen .....	25
Abb. 2.13:	Zufriedenheit mit dem Erreichten im Deutschen .....	25
Abb. 2.14:	Zufriedenheit mit dem Erreichten in der Partnersprache – nach Schulen .....	26
Abb. 2.15:	„Für mehr Unterricht in der Partnersprache ab 1. Schuljahr“ .....	27
Abb. 2.16:	„Alle Lehrer in den bilingualen Klassen sollen beide Sprachen gut beherrschen“ .....	27
Abb. 2.17:	„Für zusätzliche Stunden nach 13 Uhr“ .....	28
Abb. 2.18:	„Würde mein Kind/Geschwister wieder in eine bilinguale Klasse geben“ .....	28
Abb. 4.1:	Verben im Deutschen .....	49
Abb. 4.2:	Verben in der Partnersprache .....	49
Abb. 4.3:	Nomen im Deutschen .....	49
Abb. 4.4:	Nomen in der Partnersprache .....	49
Abb. 4.5:	Verbaler Wortschatz 1.–4. Sj. in der Partnersprache – nach Sprachgruppen .....	54
Abb. 4.6:	Verbaler Wortschatz 1.–4. Sj. in der Partnersprache – nach Schulen .....	55
Abb. 4.7:	Zusammenhang verbaler Wortschatz Deutsch–Partnersprache .....	56
Abb. 4.8:	Konnektoren im Deutschen .....	57
Abb. 4.9:	Konnektoren in der Partnersprache .....	58
Abb. 4.10:	Satzgefüge in der Partnersprache .....	58
Abb. 4.11:	Akademischer Sprachstil im Deutschen .....	60
Abb. 4.12:	Verteilung der Sprachstile .....	60
Abb. 4.13:	Syntaktische Komplexität im Deutschen am Ende des 4. Schuljahres .....	65
Abb. 4.14:	Verbmorphologie in der Partnersprache am Ende des 4. Schuljahres .....	65
Abb. 4.15:	Syntax in der Partnersprache am Ende des 4. Schuljahres .....	65
Abb. 4.16:	Syntaktische Komplexität in der Partnersprache – nach Sprachgruppen .....	68
Abb. 4.17:	Erwerbsstufen syntaktischer Komplexität in der Partnersprache .....	69
Abb. 4.18:	Trennscharfe syntaktische Elemente .....	70
Abb. 4.19:	Verbmorphologie in der Partnersprache – nach Schulen .....	71
Abb. 4.20:	Syntaktische Komplexität in der Partnersprache – nach Schulen .....	71
Abb. 4.21:	Verbmorphologie in der Partnersprache – nach sprachlichen Eingangsbedingungen .....	72
Abb. 4.22:	Syntaktische Komplexität in der Partnersprache – nach sprachlichen Eingangsbedingungen .....	73
Abb. 4.23:	Zuwächse der Verbmorphologie im Deutschen .....	74
Abb. 4.24:	Zuwächse der Verbmorphologie in der Partnersprache .....	75
Abb. 4.25:	Zusammenhang von Morphologie- und Syntaxentwicklung in der Partnersprache .....	84
Abb. 4.26:	Syntaktische Komplexität 1.–4. Sj. im Deutschen .....	89

Abb. 5.1:	Sprachliche Repräsentation des Weltwissens .....	92
Abb. 5.2:	(= 1.9) Topfszene .....	93
Abb. 5.3:	Verteilung der Sprachhandlungstypen im Deutschen – nach Sprachgruppen .....	113
Abb. 5.4:	Verteilung der Sprachhandlungstypen in der Partnersprache – nach Sprachgruppen .....	113
Abb. 5.5:	Verteilung der Sprachhandlungstypen im Deutschen – nach Schulen .....	115
Abb. 5.6:	Verteilung der Sprachhandlungstypen in der Partnersprache – nach Schulen .....	115
Abb. 5.7:	Beschreiben im Deutschen .....	116
Abb. 5.8:	Beschreiben in der Partnersprache.....	116
Abb. 5.9:	Zusammenhang von Wortschatz im Deutschen und Beschreiben in der Partnersprache .....	120
Abb. 5.10:	Zusammenhang von Syntax im Deutschen und Beschreiben in der Partnersprache .....	121
Abb. 5.11:	Zusammenhang von Syntax im Deutschen und Beschreiben in der Partnersprache – nach Schulen .....	122
Abb. 5.12:	Beschreiben im Deutschen – nach Schulen.....	123
Abb. 5.13:	Vermuten im Deutschen.....	123
Abb. 5.14:	Vermuten in der Partnersprache .....	123
Abb. 5.15:	Zusammenhang von Vermuten in der Partnersprache und im Deutschen .....	124
Abb. 5.16:	Erklären im Deutschen.....	126
Abb. 5.17:	Erklären in der Partnersprache.....	126
Abb. 5.18:	Zusammenhang von Sachfachlichem im Deutschen und Sozialem in der Partnersprache .....	127
Abb. 5.19:	Verteilung der erklärenden Äußerungen – nach Schulen.....	128
Abb. 5.20:	Erzählen im Deutschen.....	130
Abb. 5.21:	Erzählen in der Partnersprache .....	130
Abb. 5.22:	Zusammenhang von Erzählen und Konzepten im Deutschen .....	131
Abb. 5.23:	Zusammenhang der Sprachhandlungstypen im Deutschen .....	132
Abb. 5.24:	Zusammenhang der Sprachhandlungstypen in der Partnersprache.....	134
Abb. 5.25:	Dominanter Sprachhandlungstypus im Deutschen .....	135
Abb. 5.26:	Dominanter Sprachhandlungstypus in der Partnersprache.....	135
Abb. 6.1:	Leseergebnisse Deutsch.....	139
Abb. 6.2:	Leseergebnisse Partnersprache .....	140
Abb. 6.3:	Leseergebnisse Deutsch – nach Sprachgruppen.....	140
Abb. 6.4:	Leseergebnisse Partnersprache – nach Sprachgruppen .....	140
Abb. 6.5:	Mathematikergebnisse .....	141
Abb. 6.6:	Mathematikergebnisse – nach Schulen .....	142
Abb. 6.7:	Mathematikergebnisse – nach Sprachgruppen .....	142
Abb. 6.8:	Leseergebnisse Partnersprache – nach Schulen .....	143
Abb. 6.9:	Lesekompetenzstufen Deutsch.....	144
Abb. 6.10:	Lesekompetenzstufen Deutsch – nach Sprachgruppen.....	145
Abb. 6.11:	Lesekompetenzstufen Partnersprache .....	145
Abb. 6.12:	Lesekompetenzstufen Partnersprache – nach Sprachgruppen .....	146
Abb. 6.13:	Lesekompetenzstufen Deutsch – nach Schulen .....	146
Abb. 6.14:	Lesekompetenzstufen Partnersprache – nach Schulen.....	146
Abb. 6.15:	Lesekompetenzstufen gesamt .....	147



## 1. Wissenschaftliche Begleituntersuchungen

### 1.1 Berichtszeitraum

Mit diesem Bericht wird zugleich über die Arbeiten der wissenschaftlichen Begleitung seit dem zuletzt vorgelegten Bericht, das heißt über die Schuljahre 2003/04 und 2004/05, und über den gesamten Zeitraum des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule“ berichtet, denn mit diesem Bericht wird die Begleitung des Schulversuchs für die Grundschule abgeschlossen. Die Jahre 2003/04 und 2004/05 waren die jeweils 4. Schuljahre der italienisch-deutschen und der portugiesisch-deutschen bzw. der spanisch-deutschen Modellklassen des Schulversuchs. Die beiden türkisch-deutschen Klassen waren in diesem Zeitraum im ersten und zweiten Schuljahr. Es wurden dort lediglich Instrumentenentwicklung und die Erhebungen durchgeführt. Auswertungen liegen noch nicht vor.

Im Mittelpunkt des vorgelegten Berichtes stehen zum einen sprachliche Aspekte, und zwar vor allem die Ergebnisse der Abschlussuntersuchungen in den bilingualen Grundschulklassen am Ende des 4. Schuljahres. Zum anderen wird über die didaktischen Entwicklungen in allen Klassen (auch der türkischen) berichtet und dabei der aktuelle, auch internationale Forschungsstand diskutiert. Schließlich geben wir einen Überblick über die Bewertung der Eltern am Ende der Grundschulzeit ihrer Kinder.

### 1.2 Ablauf der wissenschaftlichen Erhebungen

Nach einer Pilotphase im Schuljahr 1999/2000 wurden im Schuljahr 2000/01 je eine italienisch-deutsche (Schule Döhrnstraße) und eine portugiesisch-deutsche (Rudolf-Roß-Schule) Modellklasse eingerichtet. Im Schuljahr 2001/02 folgten zwei spanisch-deutsche Modellklassen an zwei Standorten (Schule Lutterothstraße und Schule Wielandstraße). Zwei türkisch-deutsche Klassen an zwei weiteren Standorten begannen schließlich im Schuljahr 2003/04 mit dem bilingualen Modell (Heinrich-Wolgast-Schule und Schule Lämmersieth). Den wissenschaftlich begleiteten Modellklassen folgte seitdem in jedem neuen Schuljahr ein weiterer Jahrgang an den beteiligten Schulen.

Den Modellannahmen folgend, hätten die beteiligten Klassen aus 50% Kindern mit lebensweltlichen Kompetenzen in Deutsch und der Partnersprache und 50% einsprachig-deutschen Kindern zusammengesetzt sein müssen. Die tatsächliche Klassenzusammensetzung zeigt aber vier Sprachgruppen: die im Modell vorgesehenen monolingual deutschen und bilingualen mit der Partnersprache; darüber hinaus Kinder, die mit einer anderen als der Partnersprache lebensweltlich bilingual sind und Kinder, die bei ihrem Eintritt in das Modell monolingual in der Partnersprache waren (vgl. Berichte 2003, 2004). Zum Zeitpunkt der Abschlussuntersuchungen zeigt die Zusammensetzung der Klassen nach Sprachgruppen folgendes Bild (Tabelle 1.1).

<b>Tab. 1.1: Klassen- zusammensetzung nach Sprachgruppen</b>	<b>A: einsprachig Deutsch n=53</b>	<b>B: einsprachig Partnersprache n=17</b>	<b>C: bilingual ohne Partnersprache n=9</b>	<b>D: bilingual mit Partnersprache n=52</b>
Döhrnstraße	8	0	4	8
Rudolf-Roß-Schule	7	4	2	9
Wielandstraße	14	1	1	5
Lutterothstraße	11	2	0	11
Schule Lämmersieth <sup>1</sup>	5	3	0	13
Heinrich-Wolgast-Schule <sup>1</sup>	8	7	2	6

<sup>1</sup> am Ende des 2. Schuljahres.

### 1.2.1 Überblick über die entwickelten und eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsinstrumente

Für die nachfolgend beschriebenen Instrumente (außer Eltern-/Lehrerbefragung)<sup>2</sup> gilt, dass die damit erhobenen Sprachproben immer in Deutsch und der jeweiligen Partnersprache (Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Türkisch) erhoben werden – mündlich wie schriftlich.

Die folgende Tabelle 1.2 bietet einen Überblick über die Instrumente, den Zeitpunkt ihres Einsatzes und die vorliegenden Daten.

Tab. 1.2: Erhebungsschritte	N	Mündliche Sprachproben	Schriftliche Sprachproben	Eltern- befragung	Lehrer- befragung	Unterrichts- beobachtung
1. Schuljahr Por: 00/01 Ita: 00/01 Spa: 01/02 Tür: 03/04	21 24 44 41	je zwei in Deutsch und in der Partnersprache („Küchenbild“, „Katze und Vogel“)	Je zwei in Deutsch und der Partnersprache („leeres Blatt“, „Buchstabendiktat“, „Embleme“- und „Sofa“-Test)	standardisierter Fragebogen	- schriftlich: standardisierter Fragebogen - mündlich: Leitfadenterviews	an drei Tagen durchgängig
2. Schuljahr Por: 01/02 Ita: 01/02 Spa: 02/03 Tür: 04/05	24 22 46 44	je eine in Deutsch und der Partnersprache („Topfszene“, „Donald Duck“, „Straßenbild“)	Je eine freie Schreibprobe in beiden Sprachen („Katze und Vogel“)	-	-	an drei Tagen durchgängig
3. Schuljahr Por: 02/03 Ita: 02/03 Spa: 03/04 Tür: 05/06 <sup>geplant</sup>	24 20 45 44	je eine in Deutsch und der Partnersprache („Straßenbild“, „Donald Duck“)	Cloze-Test mit freier Schreibprobe in beiden Sprachen („Rotkäppchen“)	-	-	an drei Tagen durchgängig
4. Schuljahr Por: 03/04 Ita: 03/04 Spa: 04/05 Tür: 06/07 <sup>geplant</sup>	22 20 45	je neun in Deutsch und der Partnersprache („Topfszene“, acht Sachabbildungen)	Leistungsmessungen Mathematik, Leseverstehen in Deutsch und Partnersprache (IGLU)	standardisierter Fragebogen	-	an drei Tagen durchgängig

<sup>2</sup> Für eine ausführliche Beschreibung der Instrumente, die im ersten bis dritten Schuljahr eingesetzt wurden, und ihre Leistungen vgl. die Berichte 2003 und 2004.

Es liegen folgende Materialien vor:

### 1. Fragebögen

Elternfragebogen zu Sozialdaten,  
Sprachkenntnissen der Eltern,  
Sprachgebrauch des Kindes,  
Sprachgebrauch in der Familie,  
Gründen für die Schulwahl.

Lehrerfragebogen zu Ausbildung und Berufserfahrung,  
Sprachkenntnissen,  
Unterrichtszielen und –methoden,  
Einstellungen zum Modell der bilingualen Klassen.

### 2. Mündliche Sprachproduktion deutsch/italienisch/portugiesisch/spanisch/türkisch

- „Küchenbild“
- farbiges Bild einer Szenerie mit neun abgrenzbaren Ereignissen (Zeichnung),
  - Erhebungsbogen,
  - Sprachprobe (ca. 5 Minuten) auf Minidiskette,
  - Transkript der Sprachprobe,
  - Auswertungsbogen.
- „Katze und Vogel“
- farbige Bildergeschichte mit sechs Bildern (Zeichnung),
  - Erhebungsbogen,
  - Sprachprobe (ca. 5 Minuten) auf Minidiskette,
  - Transkript der Sprachprobe,
  - Auswertungsbogen.
- „Straßenbild“
- farbiges Bild einer Straßenszene mit sechs abgrenzbaren Ereignissen (Zeichnung),
  - Sprachprobe (5 bis 10 Minuten) auf Minidiskette,
  - Transkript der Sprachprobe,
  - Auswertungsbogen.
- „Donald und der Wasserschlauch“
- schwarz-weiß Comic mit vier Einzelbildern,
  - Sprachprobe (5 bis 10 Minuten) auf Minidiskette.
- „Sachabbildungen“
- acht farbige Fotografien, gezeigt auf Laptop:
    1. Junge und Opa
    2. Bettlerin
    3. Zähneputzen
    4. Ultraschall
    5. Müllkippe
    6. Labor
    7. HVV
    8. Feuerwehr
    9. Topfszene (Zeichnung s.o.; Ausschnitt aus dem „Küchenbild“)
  - Transkript der Sprachproben (15 bis 45 Minuten),
  - Auswertungsmatrix im Programm MAXQDA.

### 3. Schriftliche Sprachproduktion deutsch/italienisch/portugiesisch/spanisch/türkisch

- „leeres Blatt“ freie Schreibproben in den ersten beiden Schulwochen (Einzelbuchstaben, Namen etc.).
- „Buchstabendiktat“ Diktat einzelner Buchstaben in den ersten Schulwochen.
- „Embleme“ Wiedererkennen von Emblemen in einer vorgegebenen Reihe.
- „Sofa-Test“
- Schreibaufgabe von fünf Wörtern zur Orthographieentwicklung,
  - Auswertungsbogen.
- „Katze und Vogel“
- farbige Bildergeschichte mit sechs Bildern (Zeichnung),
  - Abschrift,
  - Auswertungsbogen.
- „Rotkäppchen-Ende“ freie Schreibprobe in Form der Fortsetzung eines Textes, der als Clozetest (Leseverstehen, siehe unten 4.) eingesetzt wurde.

### 4. Tests zum Leseverstehen deutsch/italienisch/portugiesisch/spanisch/türkisch

- „Rotkäppchen“ Clozetest.
- „Hase und Erdbeben“ standardisierter Test zu einem literarischen Text aus den IGLU-Instrumenten mit Auswahlantworten zum Ankreuzen und offenen Antworten.
- „Papageientaucher“ standardisierter Test zu einem Sachtext aus den IGLU-Instrumenten mit Auswahlantworten zum Ankreuzen und offenen Antworten.

### 5. Test zu den Mathematikkenntnissen am Ende des 4. Schuljahrs (aus IGLU/KESS)

### 6. Raster zur Unterrichtsbeobachtung

#### **1.2.2 Instrumente und Untersuchungen im 1. Schuljahr**

Am Beginn und Ende des Schuljahres wurden jeweils zwei mündliche Sprechproben genommen. Impulse hierfür waren die Situationsbeschreibung „Küchenbild“ sowie die Bildergeschichte „Katze und Vogel“. Erstere zeigt eine farbige gezeichnete, häusliche Szenerie mit Kindern und Erwachsenen, die verschiedenen Tätigkeiten nachgehen. Letztere ist eine farbige gezeichnete Geschichte in sechs Bildern, deren Protagonisten Aufregendes widerfährt. Alle Kinder haben zu diesen Impulsen zuerst in ihrer dominanten Sprache und nach zeitlichem Abstand auch in der neu zu lernenden Partnersprache bzw. schwächeren Zweitsprache Proben in Länge von je ca. fünf Minuten gegeben, die als Audioaufnahmen mit Transkription vorliegen und mittels eines dafür entwickelten Auswertungsbogens analysiert wurden.<sup>3</sup>

Im schriftlichen Bereich wurden verschiedene Instrumente zur Erfassung der Alphabetisierung eingesetzt. Ebenfalls in zwei Sprachen und zu Beginn, Mitte und Ende des Schuljahres fanden „Das leere Blatt“, „Emblemetest“, „Buchstabendiktat“ und „Sofa-Test“ ihre

---

<sup>3</sup> Vgl. die Berichte der Wissenschaftlichen Begleitung von 2001, 2002, 2003, 2004.

Anwendung.<sup>4</sup> Partnersprachliche Versionen dafür wurden jeweils adaptiert, wobei die Testwörter entsprechend den jeweiligen spezifischen Phonem-Graphem-Zuordnungen der Partnersprachen gewählt wurden. Während „Das leere Blatt“ nur in den ersten Schulwochen zum Einsatz kam, um literale Vorkenntnisse der Kinder in Erfahrung zu bringen, wurden die anderen drei genannten Tests im Verlauf des 1. Schuljahres zweimal wiederholt, um Entwicklungen aufzuzeigen. Dabei hat sich in den bilingualen Klassen gezeigt, dass sowohl der „Emblemetest“ (graphische Anordnung von Buchstaben) als auch das „Buchstabendiktat“ (Lautieren im Anlaut) bereits in der ersten Erhebung durchweg sehr hohe Werte in beiden Sprachen erzielten und damit kaum trennscharf waren. Sie wurden aus diesem Grund in den später eingerichteten türkisch-deutschen Klassen nicht mehr eingesetzt. Hingegen erwies sich der „Sofa-Test“, der mit seinen Varianten „Torta-Test“ (italienisch), „Mala-Test“ (portugiesisch), „Luna-Test“ (spanisch) und „Para-Test“ (türkisch) eine Entwicklung in der Alphabetisierung erkennen lässt, als gut geeignet.<sup>5</sup>

Darüber hinaus wurde eine Elternbefragung über Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch in den Familien (u.a.) durchgeführt und ausgewertet (vgl. Bericht 2003).

Am Schulversuch beteiligte Lehrerinnen wurden ebenso wie nicht beteiligte Mitglieder der Kollegien und Schulleitungen über ihre Motivation und Einstellungen befragt.

### **1.2.3 Instrumente und Untersuchungen im 2. Schuljahr**

Am Schuljahresende haben die Schülerinnen und Schüler wiederum in beiden Sprachen eine mündliche Sprechprobe abgegeben, die mittels der Impulse „Straßenbild“ als Situationsbeschreibung und „Donald und der Wasserschlauch“ als Bildergeschichte erhoben wurde. Zudem wurde ein Bild des 1. Schuljahres vertiefend wiederholt („Topfszene“ als Ausschnitt aus dem „Küchenbild“). Der erste Impuls zeigt eine farbig gezeichnete Straßenszene mit vielen Kindern und Erwachsenen, die sich mit diversen Dingen beschäftigen. Bei der Bildergeschichte handelt es sich um einen schwarz-weiß gezeichneten Comic in vier Bildern, deren Protagonist Donald Duck mit der Tücke eines Objektes zu kämpfen hat. Die „Topfszene“ schließlich soll die Kinder dazu anregen, nicht nur zu beschreiben, was sie sehen, sondern auch Vermutungen und Begründungen sprachlich zu äußern. Audioaufnahmen (ca. fünf Minuten je Impuls) von jedem Kind mit Transkription und Auswertungsbogen liegen hierzu vor.

Als freie Schreibprobe in Deutsch und der jeweiligen Partnersprache haben die Kinder die ihnen aus dem 1. Schuljahr bekannte Bildergeschichte „Katze und Vogel“ verschriftlicht. Die hierbei produzierten Texte wurden einer Auswertung unterzogen, die sich auf Textlänge und -komplexität sowie Fehler bzw. Übergangsformen in Orthographie- und Grammatikerwerb konzentriert, sowie einer vertieften Analyse des verbalen Wortschatzes, der Art der Satzergänzungen, Satzverbindungen, Textkohärenz sowie Anzeichen literarischer Vorkenntnisse bzw. sich hier entwickelnder Kompetenzen.

Die quantitative Auswertung (Länge, Komplexität, Fehlerzahl/-art) liegt für alle Klassen vor, darüber hinaus auch eine ausführliche inhaltliche Sprachanalyse der beiden ersten Jahrgänge (ital. / port.) im „Bericht 2004“.

### **1.2.4 Instrumente und Untersuchungen im 3. Schuljahr**

Wie die Bildimpulse im 1. Schuljahr zweimal eingesetzt wurden, sind auch im 3. Schuljahr zwei Bildimpulse des Vorjahres („Straßenbild“, „Donald und der Wasserschlauch“) erneut

---

<sup>4</sup> Quellen: Hüttis-Graf 1996, Richter & Brügelmann 1994, Dehn 1988.

<sup>5</sup> Siehe hierzu auch die Staatsarbeiten von Hansen (2001), Owen-Ortega (2003), Malk & Pretzer (2005).

vorgelegt worden, um eine mündliche Sprechprobe zu nehmen. Diese Aufnahmen liegen ebenfalls für die Kinder der italienischen, portugiesischen und spanischen Klassen in beiden Sprachen als Audiodatei (ca. 15 min. je Sprache) mit Transkription vor. Nach deren Sichtung wurde von einer weitergehenden Auswertung abgesehen, da sich herausstellte, dass mit den Instrumenten keine nennenswert differenzierenden Ergebnisse erzielt werden konnten. Aus diesem Grund werden diese Erhebungen in den türkisch-deutschen Klassen nicht durchgeführt.

Im schriftlichen Bereich wurde ein Cloze-Test (Lückentext) eingesetzt. Zusätzlich bekamen die Kinder die Aufgabe, einen Schluss der Geschichte zu verfassen. Damit entstand eine kombinierte Form von Leseverständnis und freier Schreibprobe. Die partnersprachlichen Cloze-Test-Versionen wurden in Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Sprechenden der beteiligten Sprachen adaptiert.

Der gewählte „Rotkäppchen“-Stoff kann als den Kindern bekannt angenommen werden.<sup>6</sup> Die Lehrerinnen wurden zusätzlich gebeten, dieses vor der Ausführung des Tests durch Besprechung des Themas abzusichern, damit alle Kinder die gleichen Voraussetzungen hatten.

Dieser Test wurde nach der so genannten „Semantischen Methode“ ausgewertet; es kam darauf an, das generelle Leseverständnis durch eine semantisch sinnvolle Füllung der Lücken zu überprüfen. Orthographische und morphosyntaktische Aspekte wurden nicht berücksichtigt, um das Augenmerk allein auf das Leseverständnis zu richten.

### **1.2.5 Instrumente und Untersuchungen im 4. Schuljahr**

Da der Fokus des vorliegenden Abschlussberichtes auf den Untersuchungen des 4. Schuljahres liegt, wird das Instrument der mündlichen Erhebungen hier detailliert vorgestellt. Auf Abbildungen der Impulse und Erläuterungen zur Begründung der Auswahl folgt eine kurze Einführung in das Auswertungssystem (zur Auswertung selbst vgl. Kapitel 4 und 5).

#### **1.2.5.1 „Interne Instrumente“:**

Eigens für die Evaluation des Schulversuchs entwickelte Verfahren

Für die Analyse der Weiterentwicklung mündlicher Sprachfähigkeit wurden neben der Erfassung der allgemeinen Sprachkompetenzen auch spezifisch bildungssprachliche Kompetenzen zu erfassen versucht. Dazu wurden Gebiete aus dem Sachunterricht herangezogen, die im Verlauf der Grundschulzeit behandelt wurden: Soziale Beziehungen/Gesellschaft, Gesundheit/Medizin, Umwelt/Natur(-wissenschaft), Technik/Verkehr. Zu jedem dieser Bereiche wurden zwei Impulse entwickelt, so dass ein breites Spektrum von Sprechansätzen für die Viertklässler gegeben war. Die Impulse, die sich auf sachunterrichtsrelevante Themen beziehen, erlauben eine Näherung an Phänomene der schulischen Bildungssprache. Zugleich bestand das Ziel, im Rahmen des Modellversuchs auch neue Instrumente für Sprachstandserhebungen zu entwickeln. Daher wurden insgesamt neun Bildimpulse in die Erhebung einbezogen, die zu prüfen waren. Hiermit war eine breite Entscheidungsgrundlage für die Auswahl der zur Auswertung herangezogenen Impulse gegeben.

---

<sup>6</sup> Möglicherweise gilt dies nicht für die Gruppe der türkischsprachigen Kinder. Es wird deshalb vor dem Einsatz des Instruments eine Erprobung in Berlin vorgenommen.

Die neun Bildimpulse wurden den Kindern am Laptop gezeigt, jeweils mit vorher abgestimmten Impulsfragen begleitet. Die Eingangsfrage an die Kinder lautete immer gleich: „Worum geht es auf diesem Bild?“<sup>7</sup> Im Folgenden werden die Bildimpulse vorgestellt.

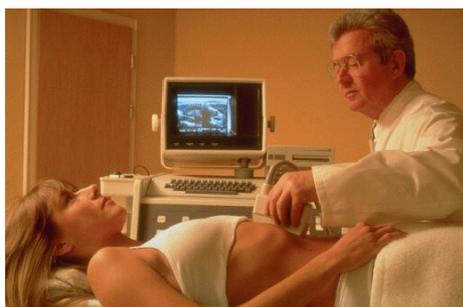
Abb. 1.1 und 1.2: Soziale Beziehungen/Gesellschaft



Das erste Motiv („Junge und Opa“) zeigt ein Kind und einen Erwachsenen beim Spielen. Die Kinder werden gebeten, über das Verhältnis beider zueinander zu spekulieren und zu argumentieren, woran sie ihre Beobachtung fest-

machen. Das zweite Bild („Bettlerin“) konfrontiert die Kinder mit dem sozialen Phänomen der Armut. Sie werden über die bloße Erklärung des sachlichen Zusammenhangs hinaus darum gebeten, über ihre Eindrücke oder Gefühle zu sprechen, die sie mit solchen Situationen verbinden – die jedes Großstadtkind kennt.

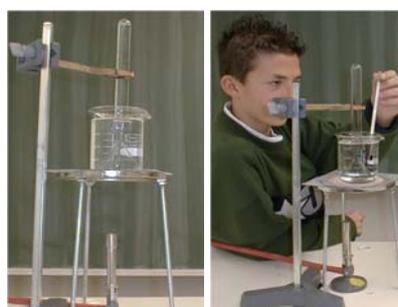
Abb. 1.3 und 1.4: Gesundheit/Medizin



Das dritte Motiv („Zähneputzen“) zeigt zwei Kinder und eine Frau beim Zähneputzen. Bei dem Bild handelt es sich um eine Werbeaufnahme. Neben der Erklärung zum Zähneputzen werden die Kinder danach gefragt, zu welchem Zweck das Bild

entstanden sein könnte. Das vierte Motiv („Ultraschall“) zeigt eine Frau bei einer ärztlichen Untersuchung. Hierbei geht es sowohl um die Bedeutung der Ultraschallaufnahme einschließlich der Darstellung auf dem Monitor im Hintergrund als auch um mögliche Gedanken oder Gefühle der Patientin.

Abb. 1.5 und 1.6: Umwelt/Natur(-wissenschaft)



Auf dem fünften Motiv („Müllkippe“) ist eine wilde Mülldeponie mit einer verschwindend kleinen Person im Fluchtpunkt zu sehen. Das Thema Umweltverschmutzung mit zahlreichen Facetten (z.B.

Recycling) wird fokussiert. Auf dem sechsten Bild („Labor“) sind eine Laboranordnung und ein damit experimentierender Schüler abgebildet. Da über die Aktion nur gemutmaßt werden kann, werden die Kinder nach eigenen Praxiserfahrungen aus dem Unterricht gefragt.

<sup>7</sup> Di che si tratta in questa immagine? / Do que se trata nesta imagem? / ¿De qué se trata en esta imagen?

Abb. 1.7 und 1.8: Technik/Verkehr

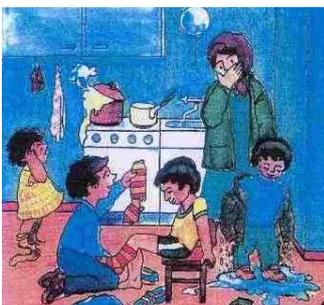


Das siebte Motiv („HVV“) bildet städtischen (Nah-)Verkehr ab. Erläuterungen zu den abgebildeten Nahverkehrsmitteln und dem Individualverkehr werden verbunden mit Fragen nach dem eigenen Schulweg und dabei benutzten Transportmitteln der Kinder selbst. Da Wegbeschreibungen eine schwierige ‚Textsorte‘ sind, werden die Kinder explizit um die Beschreibung ihres eigenen Schulwegs gebeten. Das achte Bild („Feuerwehr“) zeigt einen Feuerwehreinsatz, bei dem danach gefragt wird, wie es zu der Situation gekommen sein könnte und was zu tun sei. Auch hier werden die Kinder nach eigenen Erfahrungen mit solchen Situationen gefragt.

Die Motive erwiesen sich als unterschiedlich geeignet. Bei der ersten Erhebungswelle stellte sich heraus, dass die Äußerungen der Kinder zum Motiv 1 „Junge und Opa“ sowie zum Motiv 8 „Feuerwehr“ sehr disparat waren: So geriet bei einigen die sprachliche Darstellung zum ersten Motiv in den Bereich „Technik“; die Äußerungen zur „Feuerwehr“ hingegen bezogen sich zum Teil stärker auf das Thema „Natur“. Auch die Abfrage der Wegbeschreibung (Motiv 7) ließ sich nicht vergleichend auswerten, da die Schüler – aufgrund der für die bilingualen Schulen aufgehobenen Schuleinzugsbereiche – sehr unterschiedliche Schulwege haben. So entstanden sowohl lange wie sehr kurze Wegbeschreibungen, die aber keine Aussagen über Sprachkompetenzen zulassen, da manche Kinder eben direkt neben der Schule wohnen, andere viele Kilometer entfernt. Auch die anderen Bilder setzten z.T. stark unterschiedliche sprachliche Aktivitäten frei. Dessen ungeachtet wurden zunächst alle Sprachproben komplett transkribiert und einer ersten Begutachtung unterzogen. Diese ergab, dass der Bereich „Gesundheit/Medizin“ mit dem Motiv 4 „Ultraschall“ die Kinder besonders dazu veranlasst hat, sowohl sachfachliche Aspekte des Impulses als auch ihre eigenen lebensweltlichen Erfahrungen einzubringen. Dieser Impuls erbrachte stabile und vergleichbare sprachliche Äußerungen.

Die Motive erwiesen sich als unterschiedlich geeignet. Bei der ersten Erhebungswelle stellte sich heraus, dass die Äußerungen der Kinder zum Motiv 1 „Junge und Opa“ sowie zum Motiv 8 „Feuerwehr“ sehr disparat waren: So geriet bei einigen die sprachliche Darstellung zum ersten Motiv in den Bereich „Technik“; die Äußerungen zur „Feuerwehr“ hingegen bezogen sich zum Teil stärker auf das Thema „Natur“. Auch die Abfrage der Wegbeschreibung (Motiv 7) ließ sich nicht vergleichend auswerten, da die Schüler – aufgrund der für die bilingualen Schulen aufgehobenen Schuleinzugsbereiche – sehr unterschiedliche Schulwege haben. So entstanden sowohl lange wie sehr kurze Wegbeschreibungen, die aber keine Aussagen über Sprachkompetenzen zulassen, da manche Kinder eben direkt neben der Schule wohnen, andere viele Kilometer entfernt. Auch die anderen Bilder setzten z.T. stark unterschiedliche sprachliche Aktivitäten frei. Dessen ungeachtet wurden zunächst alle Sprachproben komplett transkribiert und einer ersten Begutachtung unterzogen. Diese ergab, dass der Bereich „Gesundheit/Medizin“ mit dem Motiv 4 „Ultraschall“ die Kinder besonders dazu veranlasst hat, sowohl sachfachliche Aspekte des Impulses als auch ihre eigenen lebensweltlichen Erfahrungen einzubringen. Dieser Impuls erbrachte stabile und vergleichbare sprachliche Äußerungen.

Abb. 1.9: Topfszene



Dasselbe gilt für die „Topfszene“, den neunten Bildimpuls, der den Kindern abschließend zum wiederholten Male vorgelegt wurde; sie kennen dieses Bild seit dem ersten Schuljahr. Auch hier reichten die Äußerungen zur Szene von naturwissenschaftlicher Argumentation bis zur auf soziale Zusammenhänge gerichteten Interpretation.

Es wurden für die detaillierte Analyse daher die beiden Impulse „Ultraschall“ und „Topfszene“ ausgewählt.

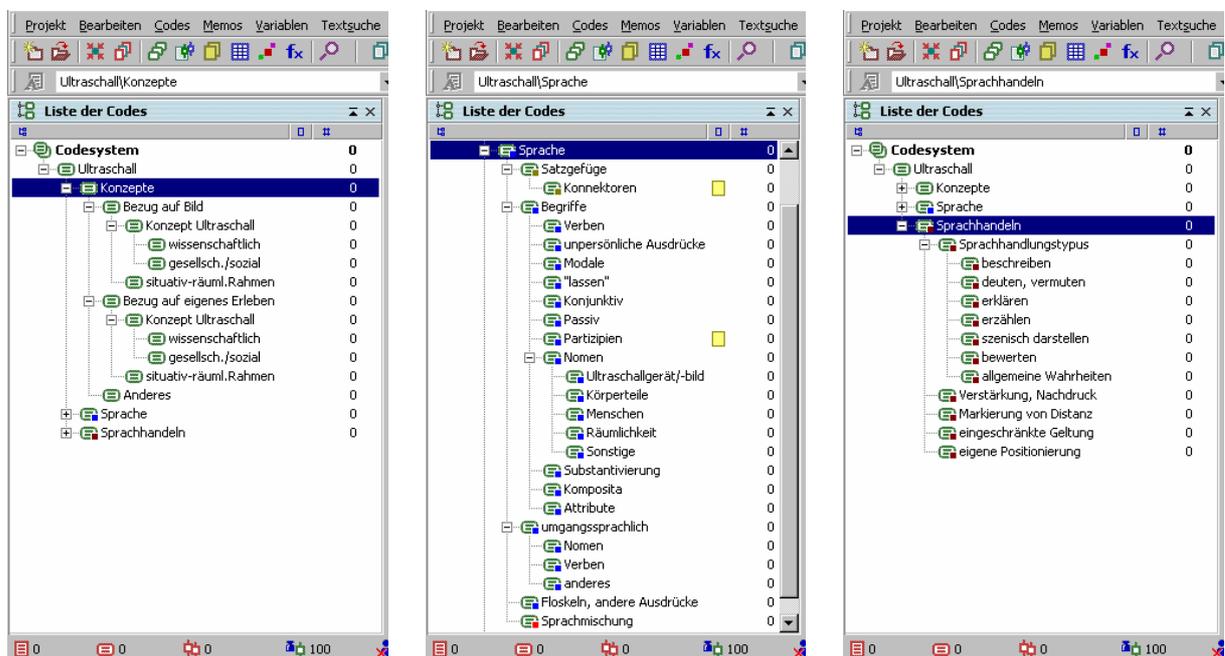
Die Gespräche mit insgesamt 87 in der Auswertung enthaltenen Kindern wurden als Audiodateien in Deutsch und der jeweiligen Partnersprache aufgezeichnet. Die anvisierte Dauer von 20 min. je Sprache wurde dabei von vielen Kindern überschritten; von besonders sprechfreudigen gar verdoppelt. Das gesamte Audiomaterial dieser Aufnahmen vom Sommer 2004 und Sommer 2005 wurde transkribiert und teilweise ins Deutsche übersetzt. Die Transkripte richten sich nach einheitlichen Konventionen, wobei Besonderheiten

ten (Betonungen, Undeutliches, Sprechpausen, Abbrüche, Verstummen etc.) markiert werden, vor allem aber auf absolute Wiedergabe der Kinderäußerungen Wert gelegt wird. Die Äußerungen *beider* Gesprächspartner werden transkribiert, was wichtig ist, da die Kinder sich häufig in pragmatisch einwandfreien Teilsätzen äußern. So entstanden für die folgende Auswertung Textdateien mit einem Umfang von insgesamt 2188 Seiten (ohne Übersetzungen).

Als Hilfsmittel für die computergestützte Auswertung wurde das EDV-Programm MAXODA<sup>8</sup> („qualitative Datenanalyse“) eingesetzt, mit dem das Erfassen und Markieren von Kodierungen ebenso erleichtert wird wie der Aufbau eines Kategoriensystems, anhand dessen die Texte ausgewertet werden. Die weitere Verarbeitung erfolgte mit Hilfe von Statistik- und Tabellenkalkulationsprogrammen.

Zunächst aber wurden alle transkribierten Texte in MAXODA eingelesen und kodiert. Das Codesystem wurde schrittweise erarbeitet und erweitert. Das endgültige Auswertungskonstrukt wird im Folgenden abgebildet.

Abb. 1.10: Auswertungskonstrukt



Bei den „Konzepten“ (oben links) wurde kodiert,

- ob und wie die Kinder sich in ihren Äußerungen auf den vorgelegten Bildimpuls oder auf eigenes Erleben bezogen;
- ob und wie sie sich „wissenschaftlich“, d.h. in Bezug auf Medizin, ärztliche Untersuchungen und Geräte, oder „sozial“, d.h. in Bezug auf Personen, äußerten;
- ob und wie sie den situativ-räumlichen Rahmen des Bildimpulses thematisierten.

Unter dem Code „Sprache“ (oben Mitte) wurden alle Items kodiert, die sich auf Lexik und Syntax beziehen. Dabei wurde nominaler und verbaler Wortschatz differenziert ausgewertet; im Hinblick auf die Bildungssprache wurden noch einmal fachsprachliche und umgangssprachliche Äußerungen gesondert verzeichnet. Unter syntaktischen Gesichtspunkten wurde die Komplexität der Äußerungen anhand von Konnektoren und Satzgefügen erfasst. In den Auswertungen der partnersprachlichen Aufnahmen wurden weiterhin (selten vorkommende) Sprachmischungen festgehalten.

<sup>8</sup> © 1995-2004 Udo Kuckartz Berlin

Der Kode „Sprachhandeln“ (oben rechts) schließlich erfasst die von den Kindern gebrauchten Sprachhandlungstypen: wie sie Hypothesen aufstellen, Zusammenhänge herstellen, Schlüsse ziehen etc., wie sie mit Hilfe von Beispielen und Vergleichen andere Kontexte heranziehen, verallgemeinern, abstrahieren. Ihre Argumentationskomplexität zeigt sich in den dargestellten Sprachhandlungstypen (vgl. Kapitel 5).

#### 1.2.5.2 „Externe Instrumente“: Aus anderen Untersuchungen vorliegende Verfahren

Externe Instrumente der Leistungsmessung im 4. Schuljahr haben die Bereiche Mathematik und Lesen abgedeckt. Sie wurden aus der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU, 2001) bzw. der Hamburger Untersuchung „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4“ (KESS 4, 2003) entlehnt. Die Mathematikaufgaben wurden auf Deutsch gestellt, das Leseverständnis wurde auf Deutsch und in den Partnersprachen getestet. Hierzu wurden die Instrumente von anderen IGLU-Teilnehmerländern genutzt bzw. von muttersprachlichen Sprechern der Sprachen übersetzt. Es kamen zwei verschiedene Textsorten zum Einsatz: ein literarischer Text („Der Hase kündigt das Erdbeben an“) und ein Sachtext („Die Nächte der jungen Papageientaucher“). Neben Multiple-Choice-Fragen enthalten beide Testteile auch offene Fragen, zu denen die Kinder kurze Texte (satzförmige Äußerungen) produzieren. Die Erhebung mit diesen Instrumenten wurde in den Klassen jeweils an zwei Tagen durchgeführt. Die Testleitung hat sich an den IGLU-Richtlinien der Durchführung orientiert. Zusätzlich dazu wurden lediglich einige wenige, für das Textverständnis zentrale Begriffe (z.B. „Erdbeben“, „Klippe“, „Nisthöhle“) allen Kindern als zweisprachige Vokabelhilfen zur Verfügung gestellt.

Am Ende des 4. Schuljahres wurde eine Elternbefragung mittels eines neu entwickelten, standardisierten Fragebogens unternommen, der eine Weiterentwicklung des Fragebogens zu Schulbeginn darstellt. Hiermit sollten nach Abschluss der vierjährigen Grundschulzeit wieder Auskünfte aus den Familien der beteiligten Kinder, unter anderem zur Bewertung des Schulversuchs durch die Eltern, gewonnen werden. Die Rücklaufquote aus den Familien der italienischen, portugiesischen und spanischen Klassen war durchweg gut. Nähere Informationen hierzu vgl. Kapitel 2.

In allen Schuljahren und in allen Klassen wurden an je drei Tagen durchgängig Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um Einblicke in die Praxis des bilingualen Unterrichts zu gewinnen. Zu diesem Zweck wurden 2003 und 2005 auch zwei Filme in den bilingualen Klassen gedreht. Näheres zur Unterrichtsgestaltung vgl. Kapitel 3.

### 1.3 Serviceleistungen für die Schulen

Im Dezember 2004 fand ein zweitägiger Workshop statt, bei dem Inhalte sowie erste Resultate der Abschlussuntersuchungen in den beiden ersten Modelljahrgängen des Schulversuchs vorgestellt, über Notengebung und Bildungsstandards für zweisprachige Bildungsangebote (vgl. Kapitel 2.2, Bericht 2004) referiert sowie von externen Experten über ihre Forschungsprojekte zur Zweisprachigkeit Impulse für den Hamburger Schulversuch gegeben wurden. Der Blick von außen wurde – wie bei allen Workshops der wissenschaftlichen Begleitung – von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als bereichernd empfunden, ebenso wie die Austauschmöglichkeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen, wofür die Workshops ein Forum bieten.

Im März 2006 stellte die wissenschaftliche Begleitung die wesentlichen Ergebnisse der Abschlussuntersuchungen in den italienisch-, portugiesisch- und spanisch-deutschen Klassen vor.

Die folgende Aufstellung bietet einen Rückblick auf die Workshops der Wissenschaftlichen Begleitung während der gesamten Laufzeit des Schulversuchs und gibt eine Übersicht der Themenbreite dieser Veranstaltungen.

30.03.2000	Darstellung der Ziele der wissenschaftlichen Begleitung; Planung der Erhebungen; Kriterienkatalog für „gutes“ Unterrichtsmaterial; Beispiele von Transkriptionen der ersten mündlichen Sprechprobe
09.07.2001	LehrerInneninterviews; SchülerInneninterviews: exemplarische Fallanalysen der ersten mündlichen Sprachstandserhebung; Vorstellung der Impulse für das 2. Schuljahr; Perspektiven der Unterrichtsgestaltung
04.02.2002	Rückmeldungen aus der Elternbefragung zu Gründen, Erwartungen und ersten Erfahrungen; Entwicklung der Unterrichtsorganisation; Vorstellung von Sprechproben
23./24.09.2002	Qualitätsentwicklung in bilingualen Modellen; Spracherwerbstheorien und ihre Bedeutung für Unterrichtsgestaltung in bilingualen Modellen; Bilinguale Alphabetisierung; Materialentwicklung; Bewertung von Lernfortschritten/Leistungsmessung
07./08.02.2003	Gestaltung der Modellklassen: auf dem Weg zum Regelangebot?; Weiterführung in der Sekundarstufe I; Evaluationsergebnisse DIGS Wolfsburg; Standards und Zensurengebung; Bilingualer Sachunterricht
26./27.09.2003	Ergebnisse zum Schriftspracherwerb im 2. Schuljahr; Übersetzungsfähigkeit zweisprachiger Kinder; Wissenschaftliche Begleitung der türkisch-deutschen Klassen; Zweisprachiger Sachunterricht
27./28.02.2004	Erhebungen in den türkisch-deutschen Klassen; Eine Schule der Begegnung; Faktoren des Erfolgs der bilingualen Schulversuche; Sprachenkoordination in den Berliner Grundschulklassen; Ergebnisse zum Leseverstehen im 3. Schuljahr
03./04.12.2004	Bilinguale Modelle in den USA; Fortbildungsangebot; Abschluss-Untersuchung 4. Schuljahr: Mathematik, Lesen; Bilinguale deutsch-italienische Grundschule Frankfurt; Drittsprachenforschung; Rahmenplan; Leistungsmessung und Notengebung
31.03./01.04.2006	Ergebnisse des Schulversuchs: mündlicher Spracherwerb bis zum 4. Schuljahr/Leseverstehen/Bildungssprache und Umgangssprache im Sachunterricht; Erfahrungen in der Sekundarstufe I; Didaktik des bilingualen Unterrichts

Die Teilnahme der wissenschaftlichen Begleitung an Informationsabenden für Eltern, die ihre Kinder in den bilingualen Klassen anmelden wollten, wurde auch im Berichtszeitraum von mehreren Schulen nachgefragt und genutzt.

2005 wurde ein zweiter Film über den Schulversuch in Zusammenarbeit mit dem Audiovisuellen Zentrum der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg fertiggestellt und den Schulen angeboten. Dieser Film wurde an den verschiedenen Standorten des Schulversuchs gedreht und hat die didaktische Gestaltung des Unterrichts in bilingualen Klassen zum Inhalt.

#### 1.4 Bisher vorgelegte Berichte

Es wurden folgende Berichte erarbeitet:

1. ein Abschlussbericht zur Pilotphase (Schuljahr 1999/2000), *Bericht 2001/1[a]*
2. ein Bericht zur sprachlichen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler der portugiesisch-deutschen Klasse der Rudolf-Roß-Schule, *Bericht 2001/2[b]*
3. eine Darstellung erster Ergebnisse am Ende des ersten Schuljahres der Modellklassen, *Kurzbericht 2002*
4. eine Ausarbeitung zur sprachlichen Ausgangslage der lebensweltlich italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler der Modellklasse in der Schule Döhrnstraße nebst weiterführenden Überlegungen zur sprachdidaktischen Ausrichtung des bilingualen Unterrichts, *Bericht 2002[a]*
5. ein Bericht über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum 2000–2002, *Bericht 2003*,  
<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Arbeitsstellen/Interkultur/Bericht2003.pdf>
6. eine Ausarbeitung zur Entwicklung der gesprochenen und geschriebenen Sprache in den spanisch-deutschen Klassen im ersten Schuljahr, *Spanisch-Bericht 2004*  
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/BerichtSpanisch2004.pdf>
7. ein Bericht über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung für den Berichtszeitraum 2002–2003, *Bericht 2004*  
<http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht2004.pdf>

#### 1.5 Zusammenfassung

Die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung, die mit diesem Bericht zum Abschluss kommen, besaßen mithin summative und formative Aspekte. Zu den formativen gehören die zahlreichen Beratungen, Workshops, Rückmeldungen von Zwischenergebnissen an die beteiligten Schulen. Die summative Evaluation betrifft einerseits die sprachliche Entwicklung der am Schulversuch beteiligten Kinder, andererseits Leistungstests am Ende des vierten Schuljahres, mit deren Hilfe eine vergleichende Aussage über die mathematischen Fähigkeiten und die Lesekompetenz möglich ist, die in den untersuchten Klassen erreicht wurden. Da ein angemessenes Instrumentarium zur Beobachtung der aktiven sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in beiden Sprachen nicht zur Verfügung stand, gehörten die Entwicklung und empirische Prüfung entsprechender Instrumente zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung. Mit dem nun vorgelegten Set an Instrumenten und den durch die empirische Prüfung möglichen Aussagen über ihre Reichweite ist der Weg dafür geöffnet, Anschlussuntersuchungen durchzuführen, mit denen auch im deutschsprachigen Kontext belastbare Aussagen zur Leistungsfähigkeit bilingualer Modelle gewonnen werden können. Die in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellten Resultate unserer Untersuchungen können für sich in Anspruch nehmen, aus der ersten systematischen prozessbegleitenden Evaluation eines bilingualen Schulversuchs in Deutschland hervorgegangen zu sein.

## 2. Ergebnisse der Elternbefragung am Ende des 4. Schuljahrs

Zum Abschluss der Grundschulzeit wurden die Eltern der 87 Kinder, die länger als zwei Jahre die bilingualen Klassen für Italienisch-, Portugiesisch- und Spanisch-Deutsch besucht hatten, nach ihren Erfahrungen und Urteilen sowie nach Veränderungen in der Familienkonstellation und dem Sprachgebrauch in der Familie gefragt. Der Rücklauf war mit 79 Fragebögen (= 91 %) sehr gut. Es liegen Daten über 158 Personen vor.<sup>1</sup>

### 2.1 Rücklauf nach Schulen

Tab. 2.1: Rücklauf nach Schulen	Döhrnstraße	Rudolf-Roß-Schule	Wielandstraße	Lutterothstraße
Rücklauf	18	20	18	23
Ausschöpfung %	90%	91%	86%	96%

Die Fragebögen wurden am häufigsten von den Müttern alleine (67 %) bzw. von ihnen gemeinsam mit den Vätern oder anderen Personen (21 %) ausgefüllt. Väter füllten den Fragebogen in 7 % der Fälle alleine aus. In 5 % der Fälle wurden die Fragen von anderen Erziehungspersonen beantwortet.

### 2.2 Migrationshintergrund

Tab. 2.2: Migrationshintergrund	nicht in Deutschland geboren in %	in Deutschland geboren	keine Angabe, unbekannt
Großvater mütterlicherseits	38,0%	55,7%	6,3%
Großmutter mütterlicherseits	36,7%	57,0%	6,3%
Großvater väterlicherseits	39,2%	55,7%	5,1%
Großmutter väterlicherseits	36,7%	57,0%	6,3%
Vater	32,9%	62,0%	5,1%
Mutter	35,4%	57,0%	7,6%
Kind	11,4%	86,1%	2,5%

Knapp 40 % der Kinder in den bilingualen Klassen haben einen Migrationshintergrund. Die gezielte Zusammensetzung der Klassen bei der Einschulung aus Kindern mit einsprachig deutschen, partnersprachlichen und bilingualen Sprachkenntnissen kommt darin zur Geltung, allerdings liegen die Klassen damit nur leicht über dem Hamburger Durchschnitt (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003, S. 47). Da einige Fälle aufgrund fehlender Angaben nicht eindeutig zuzuordnen sind, sind sie hier gesondert aufgeführt. Wir können also davon ausgehen, dass bei ca. 39 % der Kinder zumindest ein Großelternanteil nicht in Deutschland geboren wurde. Bei gut einem Drittel der Kinder ist zumindest der Vater oder die Mutter nicht in Deutschland geboren. Die Kinder selbst sind ganz überwiegend in Deutschland geboren.

Gemessen an der Anzahl der Familienmitglieder, die nicht in Deutschland geboren sind, ist der Migrationshintergrund der Kinder in der Rudolf-Roß-Schule mit durchschnittlich 3,8 Personen, die nicht in Deutschland geboren sind, am ausgeprägtesten. In den anderen Schulen liegt der Wert bei 1,7 (Lutterothstraße), 1,78 (Wielandstraße) und 1,94

<sup>1</sup> Bei der Eingangserhebung im ersten Schuljahr lagen insgesamt Daten über 160 Personen auf Basis von 90 Fragebögen vor; vgl. Bericht 2003, S. 14.

(Döhrnstraße). Der Unterschied der mittleren Ränge zwischen den Schulen ist nach dem Kruskal-Wallis-Test signifikant ( $p=.034$ ). Es deutet sich damit an, dass die Sprachen Italienisch und Spanisch auch aufgrund anderer Gegebenheiten als der Migration in Familien eine Rolle spielen können.

### 2.3 Sozialer und Bildungshintergrund der Eltern

Bereits in der Befragung bei der Einschulung war deutlich geworden, dass die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen z.T. aus Familien mit gehobener sozialer Position und großem Bildungskapital stammen; zugleich aber besuchten Kinder, deren Eltern keine schulische Ausbildung genossen haben, die Klassen. Das Spektrum der sozialen Herkunft und schulischen bzw. beruflichen Stellung der Eltern ist breit. Auch zwischen den Klassen der verschiedenen Schulen bestehen Differenzen. Unter Einbeziehung der beiden türkisch-deutschen Klassen zeigt die folgende Tabelle 2.3 den familiären Bildungshintergrund nach bilingualer Klasse im ersten Schuljahr (höchster Abschluss der Eltern, Deutschland oder Herkunftsland, abs.)<sup>2</sup>

<b>Tab. 2.3: Bildungsabschluss</b>	<b>kein Abschluss oder Pflichtschule</b>	<b>mittlerer Abschluss</b>	<b>höherer Abschluss</b>	<b>Insgesamt</b>
Italienisch	3	3	17	23
Portugiesisch	3	2	14	19
Spanisch 1	3	9	9	21
Spanisch 2	-	3	20	23
Türkisch 1	3	6	8	17
Türkisch 2	2	9	7	18

Die Heterogenität der sozialen Situationen drückt sich auch in der beruflichen Stellung der Mütter und Väter aus:

### 2.4 Berufliche Stellung der Eltern

<b>Tab. 2.4: Berufliche Stellung</b>	<b>Mütter</b>	<b>Väter</b>
Selbständige	6	13
Freiberufliche Akademiker	7	2
Beamte	1	2
Angestellte	25	35
Arbeiter	4	8
Hausfrau/-mann	11	1
Student/Ausbildung	1	1
Arbeitslos	6	2
Sonstiges	1	1
keine Angabe, unbekannt, trifft nicht zu	17	14

Insgesamt sind die Anteile von Eltern mit höheren Bildungs- und Berufsabschlüssen vergleichsweise hoch. Die Bildungsabschlüsse und die aktuell bzw. zuletzt ausgeübten Beru-

<sup>2</sup> Die absoluten Zahlen stimmen nicht mit denen der Abschlussuntersuchung im vierten Schuljahr überein, weil es in allen Klassen eine Fluktuation gab, d.h. es haben Kinder die Klassen verlassen und es sind Kinder hinzugekommen.

fe der Eltern wurden international vergleichbar skaliert.<sup>3</sup> Vergleicht man die vier Klassen mithilfe dieser Skalen, zeigen sich für die Schule Wielandstraße und die Rudolf-Roß-Schule niedrigere Mittelwerte als für die beiden anderen Schulen. Hinsichtlich Bildungsabschlüssen und Berufsprestige unterscheiden sich die Schulen signifikant, für den sozioökonomischen Status wird die Signifikanz sehr knapp verfehlt, wobei die Tendenz aber für alle drei Indikatoren vergleichbar ist.

Tab. 2.5: Vergleichsskalen nach Schulen	Döhrnstraße n=18	Rudolf-Roß-Schule n=19	Wielandstraße n=16	Lutterothstraße n=21
ISCED*	5,44	4,37	4,50	5,33
ISEI**	61,67	47,67	45,53	55,30
SIOPS***	56,40	45,39	41,47	51,70

Kruskal-Wallis-Test: \*p=0,045, \*\*p=0,050, \*\*\*p=0,023

Die vier Sprachgruppen unterscheiden sich in den familiären Bildungs- und Berufshintergründen überwiegend nicht signifikant. Zwar lassen sich bei beiden berufsbezogenen Skalen für die Gruppe B (einsprachig Partnersprache) niedrigere Werte feststellen, signifikante Unterschiede weist aber nur der sozioökonomische Status auf.

Tab. 2.6: Vergleichsskalen nach Sprachgruppen	A = einsprachig Deutsch n=32	B = einsprachig Partnersprache n=6	C = zweisprachig mit anderer Familiensprache n=6	D = zweisprachig Deutsch- Partnersprache n=29
ISCED*	5,15	4,67	4,67	4,79
ISEI**	56,34	36,17	56,40	50,41
SIOPS***	51,75	38,00	52,00	46,59

Kruskal-Wallis-Test: \*p=0,813, \*\*p=0,035, \*\*\*p=0,117

## 2.5 Familiensprachen und Veränderungen seit der Einschulung

In 81 % der Fälle hat es in den vier Jahren Grundschulzeit keine Veränderungen in der Haushaltszusammensetzung gegeben, in 12 % sind Kinder hinzugekommen, in 7 % haben Partner den Haushalt verlassen bzw. sind neue Partner hinzugekommen. Es kann daher sein, dass festzustellende Veränderungen im Gebrauch der Familiensprachen auch darauf zurückzuführen sind.

Die Auswertung der auf familiäre Sprachpraxis bezogenen Items im Fragebogen ergab Folgendes:

Mütter sprechen ihr Kind zumeist in der dominanten Familiensprache an. In bilingualen Familien ohne Partnersprache (vgl. die folgende Tabelle 2.7) dominiert dabei das Deutsche. Mehrsprachigkeit spielt nur bei Müttern mit zweisprachig deutsch-partnersprachlichem Hintergrund eine wichtige Rolle: Zwar spricht auch von ihnen mehr als die Hälfte nur oder überwiegend die Partnersprache. Aber bei 13 % halten sich die Anteile der Sprachen die Waage und knapp 30 % sprechen nur oder überwiegend Deutsch mit dem Kind, das die bilinguale Klasse besucht. Die Kinder sprechen mit ihren Müttern, sowohl was die Antworten als auch ihre spontane Ansprache angeht, generell mehr Deutsch als

<sup>3</sup> Die Bildungsabschlüsse wurden nach der in PISA 2000 verwendeten und auf der ISCED-Klassifikation basierenden Skala, die Berufe nach der ISEI-Skala, die den sozioökonomischen Status wiedergibt, sowie nach der SIOPS-Berufsprestigeskala skaliert. Die Skalenwerte berechnen sich nach dem jeweils höchsten Elternwert.

die Partnersprache, mit Ausnahme der einsprachig partnersprachlichen Familien: Hier wird seltener Deutsch mit den Kindern gesprochen, vielleicht ein Gegengewicht zur dominanten Umgebungssprache zu setzen versucht. Seitdem die Kinder in die bilingualen Klassen gehen, sehen die Eltern selbst Veränderungen – weniger im Gebrauch des Deutschen, als vielmehr in Bezug auf die Partnersprache: Bei den Müttern wie bei den Kindern erhält die Partnersprache tendenziell größeres Gewicht. Das zeigt sich sowohl bei einsprachig deutschen als auch bei den deutsch-partnersprachigen Familien: Die Mütter geben an, jetzt häufiger die Partnersprache zu sprechen (gut 20%), während ein Teil der Mütter aus einsprachig-partnersprachigen Familien berichtet, dass sie häufiger Deutsch gebrauchen als früher.

In der Kommunikation mit den Vätern spielt das Deutsche tendenziell eine noch größere Rolle. Auch in der Gruppe der einsprachig partnersprachigen Familien sprechen 40 % der Väter immer in der deutschen Sprache mit ihren Kindern. Auch die Kinder antworten ihren Vätern häufig auf Deutsch und sprechen sie entsprechend auf Deutsch an. Gerade in dieser Gruppe wird seit dem Besuch der bilingualen Klasse mehr Deutsch mit den Vätern gesprochen, während in den einsprachig deutschen und zweisprachig deutsch-partnersprachlichen Familien in den letzten vier Jahren eher die Partnersprache mehr Gewicht erhalten hat.

Mit den Geschwistern kommunizieren die Kinder durchweg häufiger auf Deutsch als in der Partnersprache. In einigen Familien hat die Verwendung der deutschen Sprache unter den Kindern in den vergangenen vier Jahren nach Angaben der Eltern zugenommen, etwas seltener wird hier von einer Zunahme der Partnersprache berichtet. Ganz überwiegend sind die Eltern aber der Auffassung, dass sich die sprachlichen Gewohnheiten in der Familie insgesamt in den letzten vier Jahren nicht verändert haben.

Deutliche Unterschiede zwischen den vier Klassen der beteiligten Schulen bestehen nicht; die familiären Ausgangssituationen der Kinder im Schulversuch sind demnach eher ähnlich.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Summenskalen für die Verwendung der Sprachen bei der Ansprache durch Familienmitglieder, den Antworten der Kinder und ihren eigenen aktiven Sprachgebrauch sowie über alle drei Kommunikationsformen hinweg ergeben keine signifikanten Unterschiede.

Tab. 2.7: Überwiegend gesprochene Sprache (Angaben in %)	Mutter mit Kind	Kind antwortet	Kind von sich aus	Vater mit Kind	Kind antwortet	Kind von sich aus	Geschwister mit Kind	Kind antwortet	Kind von sich aus
A = einsprachig Deutsch									
immer Partnersprache	-	-	3,0	3,8	-	4,0	-	-	-
mehr Partnersprache	-	-	-	-	-	-	-	-	-
gleichviel Partnersprache und Deutsch	-	-	-	-	4,0	-	-	-	-
mehr Deutsch	12,1	21,2	15,2	7,7	8,0	16,0	-	5,9	5,6
immer Deutsch	87,9	78,8	81,8	88,5	88,0	80,0	100,0	94,1	94,4
B = einsprachig Partnersprache									
immer Partnersprache	100,0	66,7	33,3	40,0	40,0	40,0	16,7	16,7	16,7
mehr Partnersprache	-	16,7	33,3	20,0	20,0	-	-	-	-
gleichviel Partnersprache und Deutsch	-	16,7	16,7	-	-	20,0	33,3	33,3	16,7
mehr Deutsch	-	-	16,7	-	-	-	33,3	33,3	50,0
immer Deutsch	-	-	-	40,0	40,0	40,0	16,7	16,7	16,7
C = zweisprachig mit anderer Familiensprache									
immer andere Sprache	-	-	-	-	-	-	-	-	-
mehr andere Sprache	-	-	-	-	-	-	-	-	-
gleichviel andere Sprache und Deutsch	-	-	-	-	-	-	-	-	25,0
mehr Deutsch	-	-	-	-	-	-	-	-	-
immer Deutsch	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	75,0
D = zweisprachig Deutsch – Partnersprache									
immer Partnersprache	35,5	16,1	16,1	24,1	17,2	13,8	5,6	5,6	5,3
mehr Partnersprache	22,6	6,5	9,7	10,3	20,7	17,2	11,1	5,6	5,3
gleichviel Partnersprache und Deutsch	12,9	25,8	19,4	10,3	13,8	3,4	5,6	16,7	10,5
mehr Deutsch	3,2	25,8	22,6	13,8	10,3	17,2	38,9	50,0	42,1
immer Deutsch	25,8	25,8	32,3	41,4	37,9	48,3	38,9	22,2	36,8

## 2.6 Wichtigkeit der Partnersprachen und der deutschen Sprache

In der Erhebung des ersten Schuljahrs hatte eine große Zahl der Eltern (46 %) den Spracherwerb ihrer Kinder als wichtigsten Grund für die Einschulung in der bilingualen Klasse genannt. Besonders wichtig war dieser Einschulungsgrund für die Eltern ohne deutschsprachigen Hintergrund (72 %). Gerade die Eltern mit türkischem Hintergrund äußerten besonders häufig, dass ihr Kind beide Sprachen „richtig lernen“ solle. Für diese Eltern war also der Spracherhalt ein wichtiges Motiv, während bei den einsprachig deutschen Familien naheliegenderweise das Fremdspracheninteresse im Vordergrund stand (43 %). Bei der Diskussion um die Einrichtung der bilingualen Grundschulklassen wurde als Gegenargument angeführt, dass damit die Bedeutung der deutschen Sprache in den Hintergrund rücke und zweisprachige Migrantenkinder eventuell weniger schnell und weniger differenziert Deutsch lernen würden, weil sie auf ihre Herkunftssprache „ausweichen“ könnten. Diese Sorge wurde insbesondere gegenüber der Gruppe der Familien mit türkischem Hintergrund geäußert, und es wurde angenommen, dass aufgrund des niedrigen sozialen Ansehens sowohl der Sprache als auch dieser Familien in Deutschland die Entwicklung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit auf hohem Niveau nicht erreichbar sei.

In der Befragung des vierten Schuljahrs (noch ohne die Eltern der türkisch-deutschen Klassen) bezogen sich je 20 Items auf die elterliche Einschätzung der Wichtigkeit der deutschen und der Partnersprache für die Kinder – jeweils noch einmal unterteilt für die vergangenen vier Jahre und für die Zukunft. Faktorenanalysen ergeben eine klare Trennung der Einschätzungen nach der Sprache, dagegen gibt es keine Anhaltspunkte dafür, dass die Eltern Unterschiede im Bezug auf die Vergangenheit und die Zukunft machen.<sup>5</sup>

### 2.6.1 Wichtigkeit der Partnersprache

Den Stellenwert der Partnersprache sehen die Befragten in der Dimension der *Internationalität und Interkulturalität*. Sie wird charakterisiert durch die Bedeutung für die Beziehung zu Menschen anderer Herkunft, für das Sprachenlernen im Allgemeinen und das Lernen weiterer Fremdsprachen. Diese Aspekte werden generell als wichtig eingeschätzt – über die Sprachgruppen und Schulen hinweg. Die tendenziell stärkere Hervorhebung der Aspekte in den beiden spanisch-deutschen Schulen erweist sich als nicht signifikant ( $p=0,123$ ).<sup>6</sup>

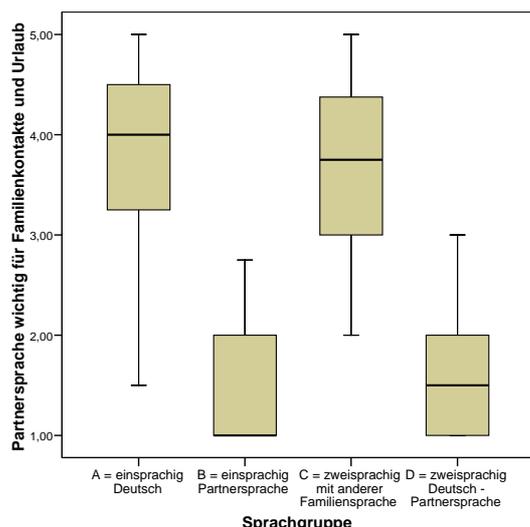
Wie vorhersehbar, zeigt sich die wichtige Funktion der *Partnersprache für Kontakte mit Verwandten* (auch im Herkunftsland-Urlaub) fast nur und signifikant für die beiden partnersprachlichen Sprachgruppen ( $p=0,000$ ).

---

<sup>5</sup> Ausgehend von den Faktorenanalysen ergaben sich für die Einschätzungen der Wichtigkeit der Partnersprache vier Skalen und bezogen auf die deutsche Sprache 6 Skalen. Mit einer Ausnahme erreichten alle Skalen eine sehr zufrieden stellende Reliabilität von mehr 0.8, lediglich die Skala zur Wichtigkeit der deutschen Sprache für das Sprachenlernen im Allgemeinen erreichte mit  $\text{Alpha}=0.770$  eine gerade noch akzeptable Reliabilität.

<sup>6</sup> Wenn nicht anders ausgewiesen, basieren die Signifikanzangaben auf dem Kruskal-Wallis-Test.

Abb. 2.1: Wichtigkeit der Partnersprache für Familienkontakte und Urlaub



Skala: 1 = sehr wichtig, 5 = unwichtig

Dass die Partnersprache wichtig für den *Schulerfolg im Allgemeinen* und für die *Verbesserung der Deutschkenntnisse* sei, wird eher von Eltern mit partnersprachlichem Hintergrund so gesehen ( $p=0,014$ ). Die Einschätzung ist auch nach Schulen signifikant unterschiedlich ( $p=0,016$ ), sie wird besonders in der italienisch-deutschen Klasse seltener vertreten.

Abb. 2.2: Wichtigkeit der Partnersprache für Schulerfolg u. berufliche Zukunft – nach Sprachgruppen

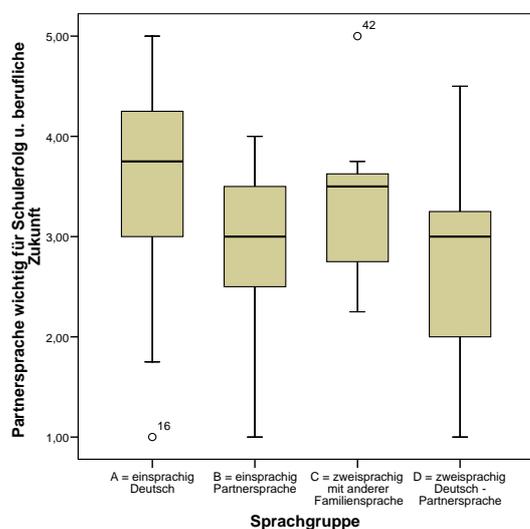
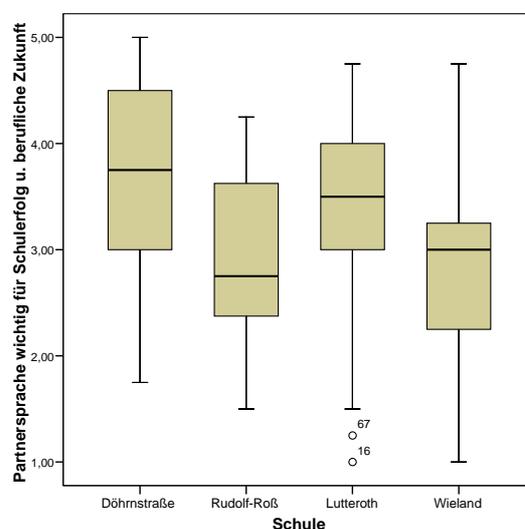
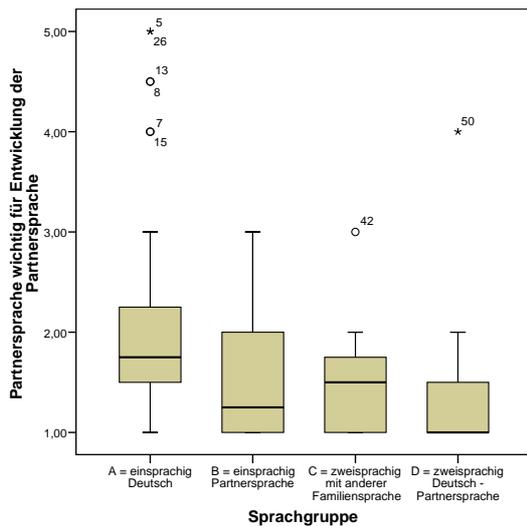


Abb. 2.3: Wichtigkeit der Partnersprache für Schulerfolg u. berufl. Zukunft – nach Schulen



Die Wichtigkeit der *Entwicklung der Partnersprache* wird von den Eltern im Allgemeinen hoch eingeschätzt, die Einschätzung unterscheidet sich dennoch nach den Sprachgruppen hoch signifikant ( $p=0,000$ ). Bei einsprachig deutschen Eltern ist die Einschätzung durchschnittlich etwas geringer; aufgrund einzelner Extremwerte – die Partnersprache ist für einige Eltern als solche weniger wichtig – ist die Varianz in dieser Gruppe größer.

Abb. 2.4: Wichtigkeit der Partnersprache für Entwicklung in der Partnersprache



### 2.6.2 Wichtigkeit der deutschen Sprache

Schon in der Untersuchung des ersten Schuljahrs stand es für alle Eltern (unter Einschluss der beiden türkisch-deutschen Klassen) außer Frage, dass die deutsche Sprache von erheblicher Bedeutung für ihre Kinder ist. Die Antwortmöglichkeiten „unwichtig“ und „weniger wichtig“ kommen nicht vor, und nur ein Elternteil gibt die neutrale Antwort „unentschieden“.

	n	%
unwichtig	-	-
weniger wichtig	-	-
unentschieden	1	,8
wichtig	14	10,6
sehr wichtig	117	88,6
Gesamt	132	100,0

Unabhängig vom sprachlichen Hintergrund der Familie wählen fast 90 % der Befragten die Antwortmöglichkeit „sehr wichtig“, um die Bedeutung der deutschen Sprache für das Kind jetzt und in Zukunft einzuschätzen. Speziell in den türkisch-deutschen Klassen wählen alle Eltern bis auf eine Ausnahme diese Kategorie. In Bezug auf

die nicht deutsche Partnersprache fällt die Antwort ein wenig verhaltener aus, doch auch hier betonen mehr als 85 % der befragten Eltern, dass die Partnersprache für das Kind jetzt und in Zukunft wichtig bzw. sehr wichtig sei. Als Begründung dafür, dass Deutsch eine hohe Bedeutung für die Zukunft der Kinder habe, wurde z.B. genannt: „Weil wir hier leben und um erfolgreich zu sein, sollte man die Sprache Deutsch so gut beherrschen wie die eigene Muttersprache“ oder „Deutsch ist nötig, damit die Kinder selbständig leben können und für die Berufsausbildung“. Bei diesen Begründungen können auch eigene negative Erfahrungen der Eltern eine Rolle spielen. Sie kommen z. B. in folgenden Aussagen zum Ausdruck: „Ich habe viele Probleme gehabt; mein Kind soll diese Probleme nicht haben“. Ein Vater berichtet, dass er beruflich gescheitert sei und isoliert lebe, deshalb lege er bei seinem Kind auf Deutsch für die Verständigung im Alltag besonderen Wert, auch sei es für die beruflichen Chancen seines Kindes wichtig. Die Kategorie „Zukunftschancen“ wird von 16 % aller Befragten genannt, besonders häufig von den Eltern der zweiten türkisch-deutschen Klasse. In der anderen türkisch-deutschen Klasse ist die Begründung für die Wichtigkeit der deutschen Sprache vor allem auf die Integration der Kinder gerichtet (45 %). Hier sagen die Eltern z. B., dass das Deutschlernen wichtig für den Kontakt zu deutschen Freunden sei.

Im vierten Schuljahr bewerten die Eltern die Bedeutung des Deutschen für ihre Kinder nicht anders. Es war jedoch anzunehmen, dass je nach den sprachlichen Konstellationen in den Familien die Antwort auf die Fragen danach, worin diese Bedeutung besteht, unterschiedlich ausfallen würde. Dass die deutsche Sprache für die *Beziehung zu Menschen anderer Herkunft* für ihre Kinder wichtig ist, wird jedoch – vielleicht überraschend – von den vier Gruppen nicht signifikant unterschiedlich eingeschätzt. Auch nach Klassen bzw. Sprachen unterscheiden sich die diesbezüglichen Antworten nicht.

Die Einschätzungen zur deutschen Sprache sind nach Sprachgruppen auch einheitlich hinsichtlich ihrer Relevanz für den *schulischen und den künftigen beruflichen Erfolg*, für die *Entwicklung der Persönlichkeit und der deutschen Sprache*, für *Sprachenlernen im Allgemeinen* sowie für das *Fremdsprachenlernen im Besonderen*. Nach Schulen gibt es bezüglich der Wichtigkeit der deutschen Sprache für die drei zuletzt genannten Dimensionen des Sprachenlernens signifikant unterschiedliche Elternmeinungen ( $p=0,018$ ,  $p=0,002$ ,  $p=0,004$ ): In der Schule Wielandstraße herrscht einheitlicher eine Betonung der Wichtigkeit vor als in den anderen Schulen, in der Rudolf-Roß-Schule wird die Wichtigkeit der deutschen Sprache für das Fremdsprachenlernen geringer und weniger einheitlich bewertet.

Abb. 2.5: Wichtigkeit der deutschen Sprache für Sprachenlernen im Allgemeinen

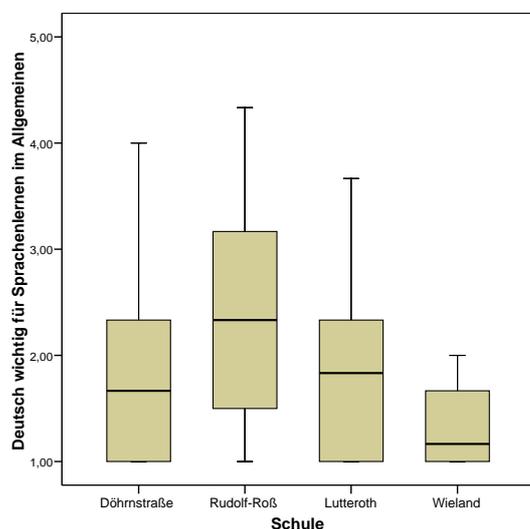
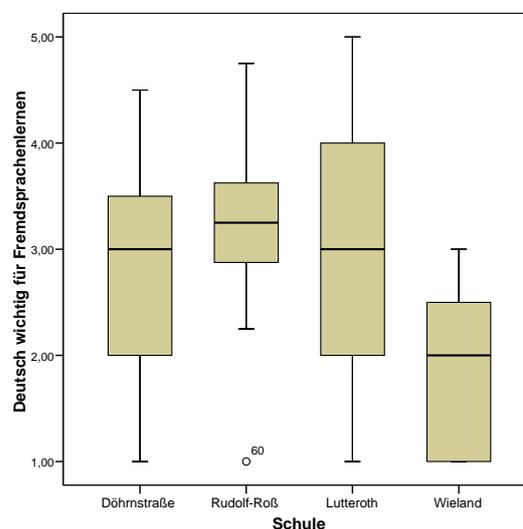


Abb. 2.6: Wichtigkeit der deutschen Sprache für Fremdsprachenlernen



Wenig überraschend ist, dass die Funktion der deutschen Sprache für *Familienkontakte und Urlaub* nach Sprachgruppen unterschiedlich wichtig eingestuft wird ( $p=0,003$ ). Auch nach Schulen gibt es signifikante Unterschiede ( $p=0,032$ ) – insbesondere in der Schule Döhrnstraße wird die Wichtigkeit betont.

## 2.7 Aktivitäten der Eltern mit dem Kind in der Partnersprache und im Deutschen

Um zu ermitteln, welchen Anteil die Eltern an der zweisprachigen Entwicklung ihrer Kinder haben, wurden sie daraufhin befragt, welche sprachlichen Aktivitäten sie gemeinsam mit den Kindern unternehmen: dem Kind vorlesen, ihm beim Vorlesen zuhören, mit ihm darüber sprechen, was es zu Hause oder in der Schule liest, mit ihm in eine Bibliothek gehen, Computer spielen sowie es ermutigen, etwas ohne die Hilfe des PCs zu schreiben. Die Antworten auf diese Fragen unterschieden zwischen Aktivitäten in der Partnersprache und in der deutschen Sprache.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Die acht vorgegebenen Aktivitäten in der Partnersprache konnten summiert werden ( $\text{Alpha}=0,809$ ), in der deutschen Sprache wurde eine noch akzeptable Reliabilität erst nach Nichtberücksichtigung des Items „meinem Kind vorlesen“ erreicht ( $\text{Alpha}=0,765$ ).

Insgesamt wurden die Aktivitäten mit den Kindern überwiegend ein- bis zweimal monatlich oder ein- bis zweimal wöchentlich durchgeführt, im Deutschen durchschnittlich etwas häufiger als in der Partnersprache. Hinsichtlich partnersprachlicher Aktivitäten unterscheiden sich erwartungsgemäß die bilingual und einsprachig partnersprachlichen Eltern signifikant von den anderen – durchschnittlich beschäftigen sie sich mehr als doppelt so häufig in der Partnersprache mit ihren Kindern. Hinsichtlich der Aktivitäten in der deutschen Sprache gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen. Auch die Schulen unterscheiden sich diesbezüglich nicht signifikant voneinander.

Abb. 2.7: Aktivitäten mit dem Kind in der Partnersprache

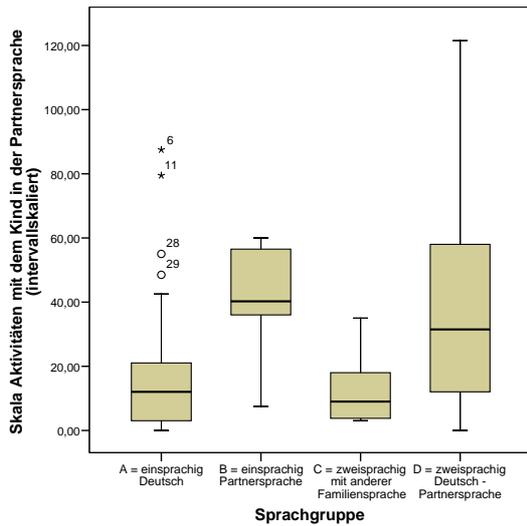
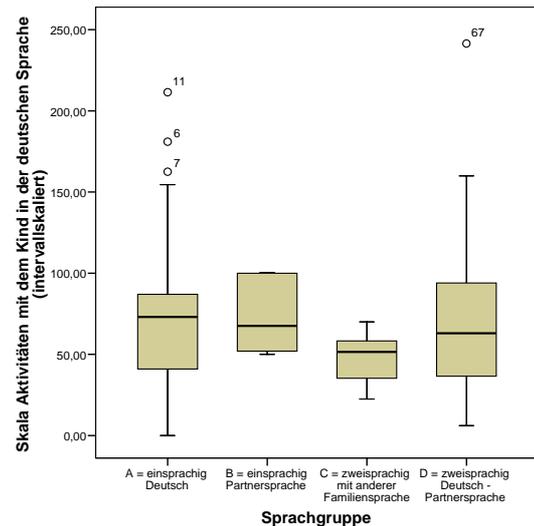
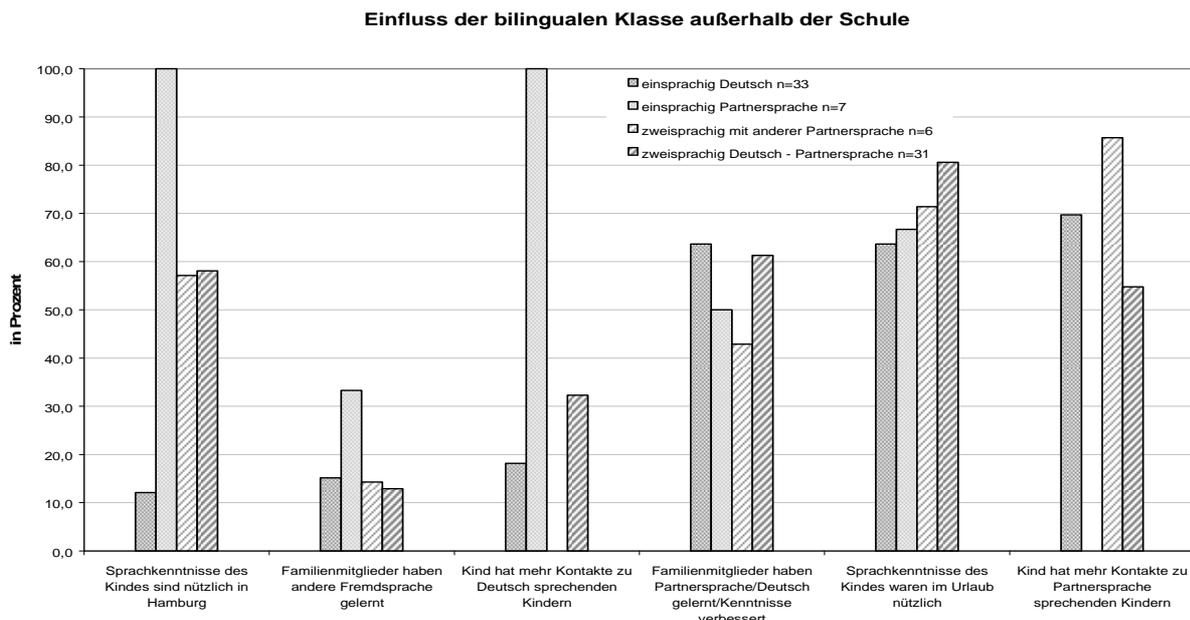


Abb. 2.8: Aktivitäten mit dem Kind in der deutschen Sprache



Da sich die Eltern vom Besuch einer bilingualen Klasse für ihre Kinder auch Integrations-effekte erwartet hatten, u.a. leichteren Kontakt zu anderen Kindern der unterrichteten Sprachen, zu Familienmitgliedern z.B. in Urlaubssituationen, war es interessant zu erfassen, ob sich diese Erwartung erfüllt und sich der bilinguale Spracherwerb auf außerschulische Zusammenhänge ausgewirkt hat – soweit die Eltern dies wahrnehmen konnten.

Abb. 2.9: Einfluss der bilingualen Klasse außerhalb der Schule



Die Eltern geben insgesamt häufig an, dass ihr Kind durch die bilinguale Klasse vor allem mehr Kontakte zu Kindern bekommen hat, die die Partnersprache sprechen. Die einsprachig partnersprachlichen Eltern nennen diese Antwort allerdings nicht, sie heben dagegen einheitlich die Kontakte zu Deutsch sprechenden Kindern hervor.

Die Nützlichkeit der erworbenen Sprachkenntnisse für Kontakte in Hamburg sehen die einsprachig Deutschen nur selten, während dies in den anderen Sprachgruppen deutlich hervorgehoben wird. Nahezu einhellig wird der Nutzen der Sprachkenntnisse im Urlaub herausgestellt.

In insgesamt etwa 60 % der Fälle haben Eltern, Geschwister oder andere Familienmitglieder die Partnersprache bzw. Deutsch gelernt oder ihre Sprachkenntnisse verbessern können. Unterschiede zwischen den Sprachgruppen sind nicht signifikant. Das Lernen anderer Fremdsprachen spielt demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle.

Nach Schulen unterscheiden sich die Antworten nicht signifikant.

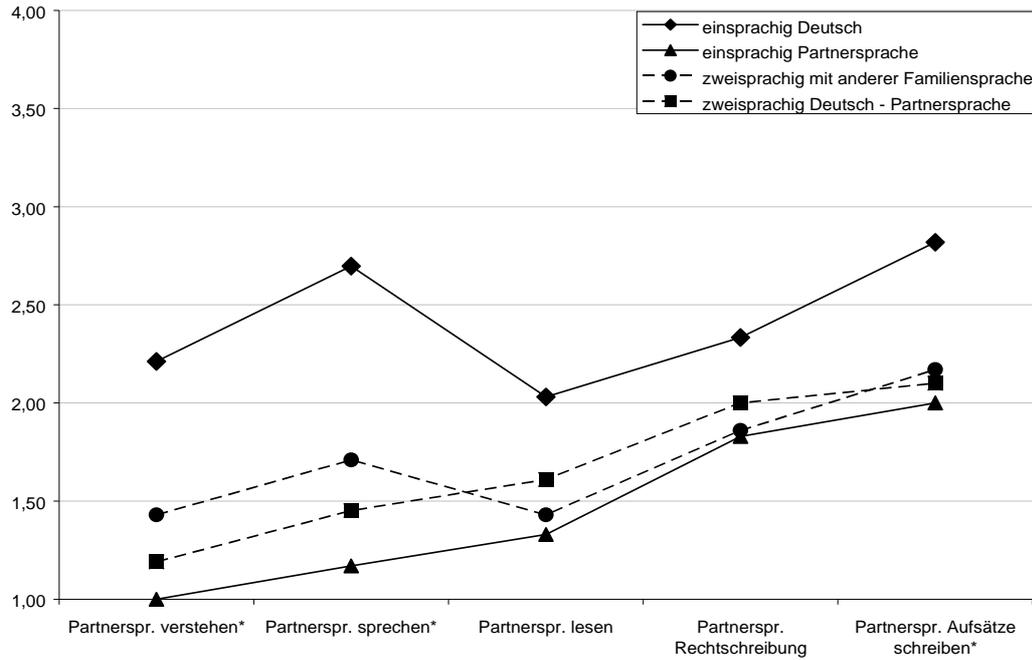
## **2.8 Einschätzung der Lernerfolge des Kindes**

Alle Eltern waren beim Start des Schulversuchs voller Hoffnung hinsichtlich der Erfolge ihrer Kinder. Die Erwartungen der Eltern an das bilinguale Modell waren hoch, wie eine Befragung der portugiesisch-deutschen Klasse ergab (vgl. die Ergebnisse im Bericht 2003, S. 27-32). Die Eltern wurden am Ende der Grundschulzeit um eine Einschätzung der sprachlichen Lernerfolge ihrer Kinder in Bezug auf die Partnersprache und in Bezug auf das Deutsche gebeten. Die Einschätzung sollte sich auf die Fertigkeiten Verstehen, Sprechen, Lesen, Rechtschreiben und Texte schreiben beziehen. Weiterhin war ihre Zufriedenheit mit dem Modell insgesamt von Interesse.

### *1. Partnersprache*

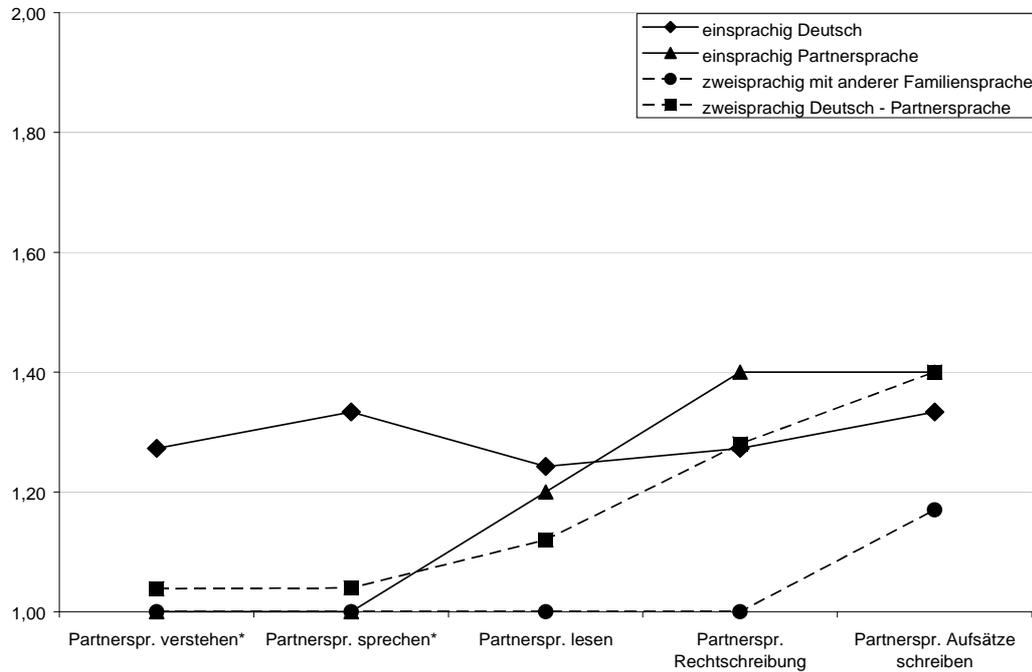
Über alle abgefragten Dimensionen hinweg schätzen die einsprachig deutschen Eltern den Grad der Beherrschung der Partnersprache – jeweils bezogen auf das eigene Kind – als niedriger ein als die übrigen Eltern. Hinsichtlich Verstehen, Sprechen und Aufsätze schreiben sind die Unterschiede signifikant, beim Lesen wird die Signifikanz knapp verfehlt. Die einsprachig deutschen Eltern sind mit dem Erreichten im Verstehen und Sprechen auch signifikant weniger zufrieden. Die aktiven schriftsprachlichen Fähigkeiten der Kinder werden generell etwas schlechter bewertet. Damit sind insbesondere die Eltern mit einem partnersprachlichen Hintergrund weniger zufrieden als mit den Lernerfolgen im Verstehen und Sprechen.

Abb. 2.10: Einschätzung der Lernerfolge in der Partnersprache



Skala: 1= sehr gut, 4= gar nicht, \*: signifikant auf dem 5%-Signifikanzniveau (K-W-Test)

Abb. 2.11: Zufriedenheit mit dem Erreichten in der Partnersprache

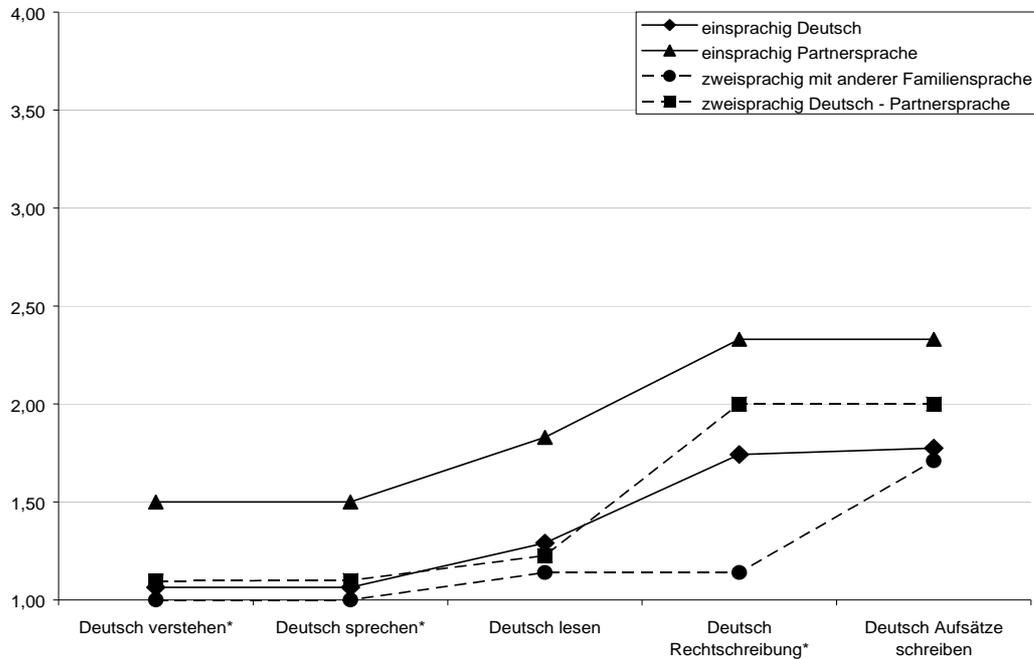


Skala: 1= zufrieden, 2= weniger zufrieden, \*: signifikant auf dem 5%-Signifikanzniveau (K-W-Test)

## 2. Deutsch

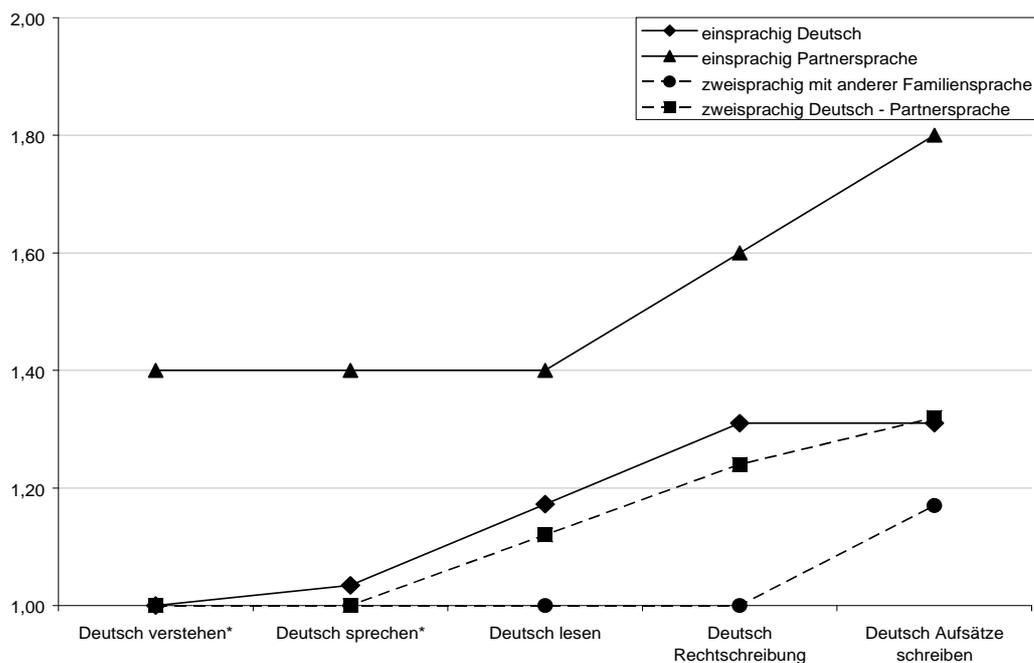
In Bezug auf das Deutsche schätzen die einsprachig partnersprachlichen Eltern die Kenntnisse ihrer Kinder am schlechtesten ein, und sie sind mit dem Erreichten auch weniger zufrieden. Wie in der Partnersprache, schätzen die Eltern im Deutschen die Kompetenzen im Schreiben generell als schwächer ein und sind weniger zufrieden mit dem Erreichten.

Abb. 2.12: Einschätzung der Lernerfolge im Deutschen



Skala: 1= sehr gut, 4= gar nicht, \*: signifikant auf dem 5%-Signifikanzniveau (K-W-Test)

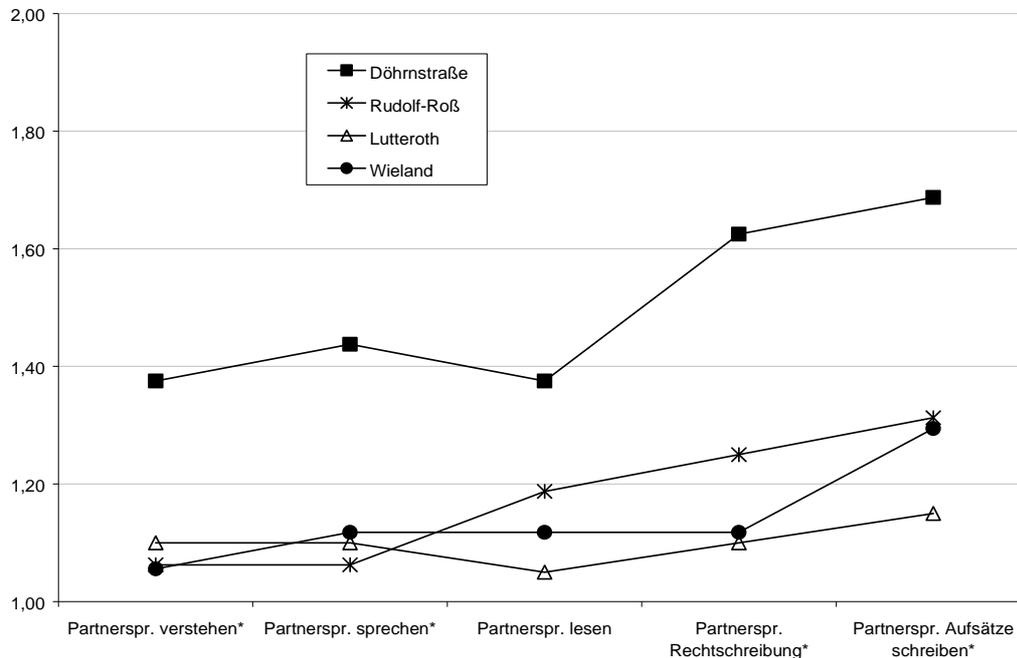
Abb. 2.13: Zufriedenheit mit dem Erreichten im Deutschen



Skala: 1= zufrieden, 2= weniger zufrieden, \*: signifikant auf dem 5%-Signifikanzniveau (K-W-Test)

Nach Schulen unterscheiden sich die Einschätzungen der Eltern signifikant nur in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Erreichten in der Partnersprache, und zwar – bis auf das Lesen – in allen Sprachbereichen. Die Unzufriedenheit ist unter den Eltern aus der Schule Döhrnstraße verbreiteter, ganz besonders in Bezug auf beide Bereiche des Schreibens.

Abb. 2.14: Zufriedenheit mit dem Erreichten in der Partnersprache – nach Schulen



Skala: 1= zufrieden, 2= weniger zufrieden, \*: signifikant auf dem 5-%-Signifikanzniveau (K-W-Test)

Dieses Ergebnis erstaunt nicht, wenn man die Ergebnisse der Kinder der italienisch-deutschen Klasse im Italienischen betrachtet, die in den Sprachuntersuchungen zutage getreten sind. Wie in Kapitel 4 dargestellt wird, haben in dieser Klasse vier Kinder gegen das Italienische eine Verweigerungshaltung entwickelt und es nur rudimentär erlernt. Die Eltern kommen also zu einer realistischen Einschätzung. Dies hat angesichts der Erwartungen, die sie zu Beginn hatten, allerdings bei Einzelnen auch zu einer insgesamt negativeren Haltung gegenüber dem bilingualen Modell geführt, wie später noch ausgeführt wird.

## 2.9 Sonstige Einstellungen zur bilingualen Klasse

Die abgefragten Aussagen der Eltern zum Modellversuch unterscheiden sich nicht signifikant nach Sprachgruppen und Schulen. Sie werden daher insgesamt dargestellt.

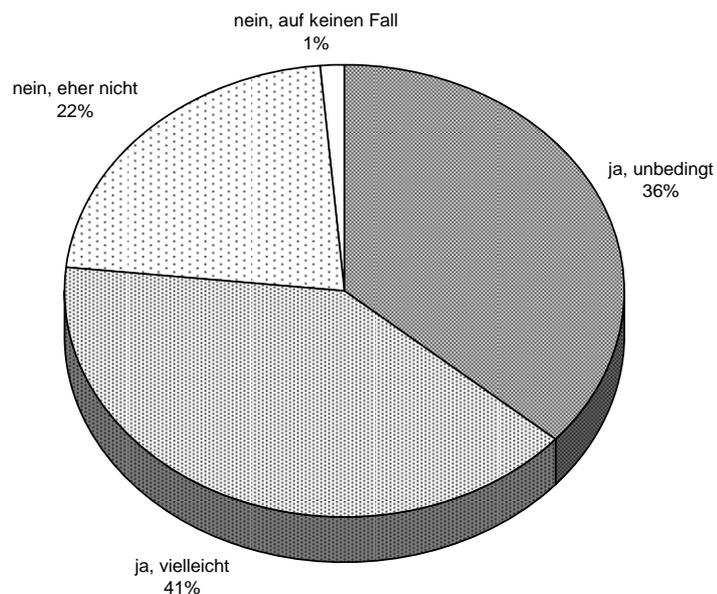
Die tendenziell niedrigere Zufriedenheit der Eltern mit den Lernerfolgen in den Partnersprachen als im Deutschen schlägt sich darin nieder, dass sie mehrheitlich für mehr Unterricht in der Partnersprache ab dem ersten Schuljahr plädieren. Mehr als die Hälfte ist sogar uneingeschränkt dafür. Ein Viertel der Eltern ist eher oder ganz dagegen.

Abb. 2.15: „Für mehr Unterricht in der Partnersprache ab 1. Schuljahr“



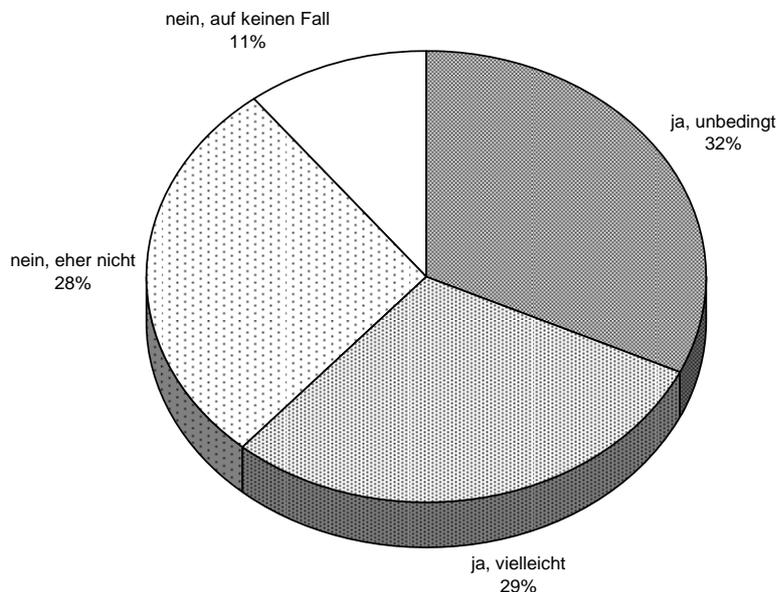
Das Organisationsmodell der bilingualen Klassen, in dem die Lehrkräfte der Konsulate die Partnersprachen in die Klassen bringen, die deutschen Lehrkräfte aber häufig nicht, findet nicht den uneingeschränkten Beifall der Eltern. Sie sind vielmehr ganz überwiegend der Meinung, dass alle Lehrerinnen und Lehrer in den bilingualen Klassen beide Sprachen gut beherrschen sollen; dies finden mehr als drei Viertel der Eltern grundsätzlich richtig, aber nur ein Drittel ist uneingeschränkt dieser Meinung.

Abb. 2.16: „Alle Lehrer in den bilingualen Klassen sollen beide Sprachen gut beherrschen“



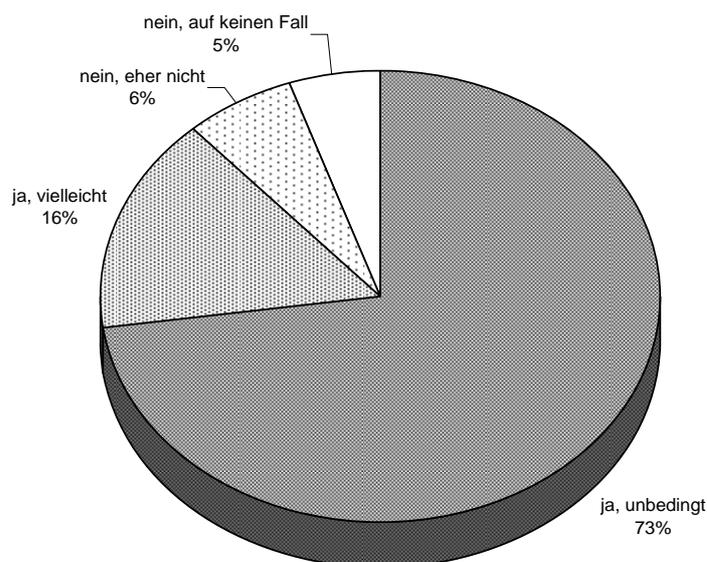
Ein weiteres Mittel, den „Input“ an sprachlichem Kontakt mit den Partnersprachen zu erhöhen, um auf diese Weise möglicherweise den Lernerfolg zu erhöhen, wäre Nachmittagsunterricht. Dieser wird in den bilingualen Klassen von einem Drittel der Eltern klar befürwortet, eine fast ebenso große Gruppe kann es sich zumindest vorstellen. Knapp 40 % sind aber eher oder ganz dagegen.

Abb. 2.17: „Für zusätzliche Stunden nach 13 Uhr“



Trotz dieser Einwände und Wünsche an eine Veränderung der Organisation der bilingualen Klassen ist das Modell in den Augen der Eltern ein Erfolg. Die große Zustimmung der überwiegenden Zahl der Eltern zum bilingualen Unterricht zeigt die folgende Grafik: Etwa drei Viertel der Eltern würden ihr Kind ohne Zögern wieder in eine bilinguale Klasse geben, weitere 16 % vielleicht. Insgesamt 11 % würden sich eher nicht oder auf keinen Fall dafür noch einmal entscheiden.

Abb. 2.18: „Würde mein Kind/Geschwister wieder in eine bilinguale Klasse geben“



Auch wenn die Unterschiede zwischen den Schulen nicht signifikant sind, werden hier die unterschiedlichen Antworttendenzen dargestellt:

**Tab. 2.9:**  
**Würde mein Kind/Geschwister wieder in eine bilinguale Klasse geben** (Angaben in %)

	italienisch-dt.	portugiesisch-dt.	spanisch-dt. 1	spanisch-dt. 2
ja, unbedingt	66,67	68,42	77,27	77,78
ja, vielleicht	5,56	26,32	18,18	11,11
nein, eher nicht	11,11	5,26	4,55	5,56
nein, auf keinen Fall	16,67	0,00	0,00	5,56

In der italienisch-deutschen Klasse war die Zufriedenheit mit dem Erreichten in der Partnersprache signifikant geringer als in den anderen Schulen; dort gibt es auch mehr Eltern, die ihr Kind oder ein Geschwisterkind nicht wieder in eine bilinguale Klasse geben würden. Tatsächlich korrelieren beide Variablen signifikant miteinander, bei getrennter Analyse der Schulen ist dieser Zusammenhang in dieser Weise nur in der Schule Döhrnstraße sehr stark und hoch signifikant (klassischer Interaktionseffekt). Das ist ein Hinweis darauf, dass die Eltern hier vermutlich wegen dieser Unzufriedenheit über schlechte Lernerfolge zu einer schlechteren Gesamtbewertung kommen.

## 2.10 Schlussbetrachtung

Bei der Schülerschaft der bilingualen Klassen handelt es sich um eine sprachlich und sozial heterogene Gruppe. Es gibt sowohl Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einer relativ hohen Ausstattung mit kulturellem und ökonomischem Kapital, als auch ärmere und mit niedrigerem Bildungsgrad versehene Eltern. Gemeinsam ist ihnen, dass sie großen Wert auf die sprachliche Bildung ihrer Kinder legen und hohe Erwartungen an den bilingualen Schulversuch besaßen. Zwar äußern die Eltern durchaus an einigen Vorkehrungen des Schulversuchs Kritik; einige ihrer Antworten enthalten sehr erwägenswerte Verbesserungsvorschläge für das Modell und sollten bei seiner Weiterentwicklung gründlich bedacht werden. Insbesondere Hinweise auf den Wunsch (und konkrete Möglichkeiten zu seiner Realisierung), dass die Kinder noch höhere Zeitanteile an Begegnung mit der Partnersprache erhalten, etwa im Rahmen von zusätzlichen Angeboten in einer Ganztagsbetreuung, spricht für das Engagement der Eltern für das Modell. Zu bedenken ist ferner, dass die Zufriedenheit der Eltern mit dem Modell nicht in allen Schulen gleich hoch ist. Hier wäre eine tiefergehende Ursachenanalyse ratsam, die nur im Rahmen von Schulentwicklungsaktivitäten sinnvoll geleistet werden kann. Zu betonen ist aber, dass die Erwartungen der Eltern zu einem großen Teil erfüllt werden konnten. Sie sind mehrheitlich zufrieden mit dem Lernerfolg und mit dem Unterricht, den die Kinder genossen haben. Wenn drei Viertel ihr Kind wieder in die bilinguale Klasse geben würden, ist dies ein großes Lob an die Schulen und zeugt von der Tragfähigkeit des bilingualen Ansatzes.

### 3. Didaktik des Unterrichts in bilingualen Klassen

#### 3.1 Grundlagen

Sachunterricht im zweiten Schuljahr einer der spanisch-deutschen Klassen: Die Kinder durchlaufen eine Art Parcours. Alles dreht sich um das Eichhörnchen: wie es aussieht, wie es lebt, ob es in Spanien auch Eichhörnchen gibt – und so weiter. Paarweise arbeiten die Schülerinnen und Schüler im Klassenraum an Materialien in deutscher Sprache, eine deutsche Lehrerin beantwortet ihre Fragen. Andere Kinder sind im „Spanischraum“ auf dem Flur gegenüber mit Arbeitsblättern in spanischer Sprache beschäftigt. Auch dabei geht es um das Eichhörnchen – die Spanischlehrerin hilft bei Fragen auf Spanisch. Im Flur zwischen den beiden Räumen sitzt eine Referendarin, zweisprachig spanisch-deutsch und mit Migrationshintergrund. Sie lässt sich einen Text vorlesen, der zum Teil auf Spanisch, zum Teil auf Deutsch ist.

Beobachtungen wie diese stammen aus den Protokollen von Unterrichtsbeobachtungen, die mit Blick auf Möglichkeiten der Einschätzung didaktischer und methodischer Aspekte des Unterrichts in den bilingualen Klassen in den Modellklassen durchgeführt wurden. Zu solchen Beobachtungen kam es in den sechs Schulen dreimal pro Schuljahr.<sup>1</sup> Außerdem wurde zu zwei Zeitpunkten (2003 und 2005) in anderen Klassen derselben Schulen der Unterricht mit Video aufgezeichnet und analysiert. Das aufgezeichnete Material eignet sich ebenfalls zu einer Reflexion über die methodisch-didaktische Gestaltung des bilingualen Unterrichts und wurde daher in die vorliegende Analyse einbezogen. Leitfadeninterviews mit den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern ergänzen das Material.

Schließlich wurde wissenschaftliche Literatur über bilingualen Unterricht herangezogen, die aus drei verschiedenen Quellen stammt: Erstens wurden Evaluationsberichte amerikanischer, australischer und neuseeländischer Modelle bilingualer Erziehung beigezogen, die nach dem Prinzip einer „*two-way-immersion*“ arbeiten (u.a. Torres-Guzmán 2002, May u.a. 2004, Lindholm-Leary 2001). Des Weiteren konnten Berichte über Modelle zweisprachiger Grundschulbildung in Deutschland, vor allem über die Staatliche Europa-Schule Berlin (vgl. Göhlich 1998) und die Deutsch-Italienische Gesamtschule in Wolfsburg (vgl. Heine u.a. 2003, Hienz-de Albentis 2005), herangezogen werden. In diesen Grundschulen werden – ähnlich wie im Hamburger Schulversuch – zweisprachige und einsprachig deutsche Kinder gemeinsam in zwei Sprachen alphabetisiert und unterrichtet, teils unter Beteiligung von Konsulaten, teils in Verantwortung der deutschen Schulbehörden. Nur der Wolfsburger Versuch wurde evaluiert, jedoch nicht prozessbegleitend, sondern ex post (vgl. Sandfuchs/Zumhasch 2002). Im Zusammenhang mit diesen und anderen Modellversuchen sind auch Beratungstexte entstanden, die sich an Lehrerinnen und Lehrer in solchen Klassen wenden und allgemeine Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts geben (z.B. Heintze 2002, Teamteaching 2001, Rösch 2004, 2005). Sie beziehen sich gutenteils auf die Studien der ersten Kategorie, indem sie diese zum theoretischen Bezugspunkt wählen oder sich auf dort empfohlene didaktische Prinzipien berufen.

Aus einem weiteren Zusammenhang schließlich stammt Literatur, die sich mit der Didaktik und Methodik des „bilingualen Sachfachunterrichts“ auseinandersetzt (z.B. Thürmann 2003, Bach/Niemeier 2000, Abendroth-Timmer/Wendt 2000). Die Texte sind in der Regel aus fremdsprachendidaktischer Perspektive verfasst und nehmen die Zweisprachigkeit von Migrantenkinder kaum in den Blick. Sie sind jedoch für unseren Kontext insofern

---

<sup>1</sup> Anders als in den weiteren Kapiteln des Berichts fließen hier auch Beobachtungen zum Unterricht in den türkisch-deutschen Klassen ein, die aber nur das erste und zweite Schuljahr betreffen.

nützlich, als in den bilingualen Klassen auch einsprachige Kinder unterrichtet werden, für die die Partnersprache als Unterrichtssprache im Sachunterricht bzw. im Mathematikunterricht eine Fremdsprache ist. Aus einem anderen Grund können die Untersuchungsergebnisse bzw. Unterrichtsvorschläge aus dem bilingualen Sachfachunterricht aber nicht unmittelbar für unsere Fragestellung herangezogen werden. Sie beziehen sich auf die Sekundarstufe I und II, so dass eine Übertragung auf den Unterricht in der Grundschule nur unter Berücksichtigung der für diese Schulform und Altersstufe der Kinder gültigen Bedingungen möglich ist.

Im Zentrum der Evaluation im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs steht die Beobachtung der sprachlichen Entwicklung der Kinder. Die Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen der Lehrkräfte über ihre Begründungen für die Unterrichtsgestaltung dienen hauptsächlich dazu, den Rahmen und die Bedingungen dieser Prozesse zu beschreiben. Das Material wurde darüber hinaus mit Blick darauf betrachtet, ob sich Zusammenhänge zwischen dem Erwerb beider Sprachen bei den Kindern und der Gestaltung des Unterrichts abzeichnen. Da jedoch nur wenig Kapazität für diesen Untersuchungsaspekt zur Verfügung stand, konnte auch nur in sehr begrenztem Umfang Material erhoben werden. Dies macht lediglich vorsichtige Aussagen über eventuelle Zusammenhänge möglich, die nicht im Rahmen der Evaluation des Schulversuchs erhärtet werden können, sondern Anschlussuntersuchungen erforderlich machen.

Die folgende Analyse richtet sich auf die sprachliche Interaktion zwischen den Lehrerinnen und den Kindern, auf die Interaktion der Kinder untereinander sowie auf die methodischen Entscheidungen, die die Lehrkräfte zur Förderung des bilingualen Spracherwerbs treffen. Eine Betrachtung der Progression im Unterricht erfolgt hingegen nicht. Im Einzelnen liegen der Auswertung folgende Quellen zugrunde:

- Italienisch-deutsche Klasse: 13 Unterrichtsprotokolle
- Portugiesisch-deutsche Klasse: 10 Unterrichtsprotokolle
- Spanisch-deutsche Klasse 1: 13 Unterrichtsprotokolle
- Spanisch-deutsche Klasse 2: 10 Unterrichtsprotokolle
- Türkisch-deutsche Klasse 1: 6 Unterrichtsprotokolle
- Türkisch-deutsche Klasse 2: 6 Unterrichtsprotokolle
- Film: Szenen aus bilingualen Grundschulklassen, 2003, 15 min.
- Film: Kinder lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Grundschulunterricht, 2005, 30 min.

Die Beobachtungen wurden in einem einheitlichen Protokollbogen festgehalten, der Angaben zur Zeit, zum Inhalt des Geschehens (einschließlich Medieneinsatz), zur Interaktion der am Geschehen beteiligten Akteure und kommentierende Bemerkungen enthält. Die Auswertung der Protokolle erfolgte inhaltsanalytisch.

### **3.2 Beobachtungen im Unterricht**

Die Interaktion der Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrkräften und untereinander gibt Auskunft über die Praxis des Sprachgebrauchs in den beiden Sprachen, die in den bilingualen Klassen gefördert werden sollen. Im Unterrichtsgeschehen kann vorrangig mündliche Interaktion beobachtet werden. Beobachtbar ist die Wahl der Sprache in der Interaktion, worin Vorlieben und Präferenzen auf Seiten der Kinder, aber auch ihre Kompetenzen und Lernfortschritte zum Ausdruck kommen können. Sichtbar werden können ferner die Aktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer zur Steuerung des Unterrichtsgesche-

hens; die Reaktionen der Kinder darauf können darüber Auskunft geben, ob das pädagogische Bemühen gelingt. Die didaktischen Vorkehrungen des Schulversuchs enthalten die Intention, dass möglichst natürliche Situationen für das Sprachlernen geschaffen werden sollen, in denen die beiden Sprachen funktional und „lebendig“ sind. Es soll für die Kinder sinnvoll und folgerichtig sein, sie zu gebrauchen und auf diese Weise Kompetenzen darin zu erwerben oder zu erweitern. Wenn im Idealfall unter den Kindern einsprachige und zweisprachige Sprecher beider Sprachen sind und auch die Lehrerinnen über beide Sprachen verfügen, entstehen Interaktionssituationen, in denen zweisprachiges Agieren erforderlich ist, das zur individuellen Entwicklung der Fähigkeiten der Kinder beitragen soll.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie die Sprachen in der Lehrer-Schüler-Kommunikation genutzt werden. Danach wird die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander betrachtet. Im dritten Abschnitt wird darüber berichtet, welche methodisch-didaktischen Ansätze in den verschiedenen Klassen erkennbar wurden. Diese Analysen beziehen sich vorrangig auf die Klassen, deren Grundschulzeit bereits abgeschlossen ist; im vierten Abschnitt wird die Entwicklung über den Verlauf der vier Jahre noch einmal skizziert. Da die türkisch-deutschen Klassen erst seit zwei Jahren bestehen und bisher noch nicht darüber berichtet wurde, wird deren Entwicklung in einem eigenen Abschnitt dargestellt.

### **3.2.1 Lehrer-Schüler-Interaktion**

#### **3.2.1.1 Bisherige Ergebnisse**

Das Hamburger Konzept ist von seinen Rahmenbedingungen her so angelegt, dass pro Klasse zusätzlich zwölf Unterrichtsstunden einer Lehrkraft der Partnersprache zur Verfügung stehen. Diese Doppelbesetzung kann dafür genutzt werden, gemeinsam im Team die ganze Klasse oder je eine Halbgruppe zu unterrichten. In den meisten Klassen haben sich die Lehrkräfte dafür entschieden, die Kinder parallel in beiden Sprachen zu alphabetisieren, wobei dies in einigen Klassen um vier bis sechs Wochen zeitlich versetzt zunächst in Deutsch und dann in der Partnersprache geschah (vgl. Bericht 2003). Mathematik wird die gesamte Grundschulzeit hindurch auf Deutsch unterrichtet, während der Sachunterricht immer größere Anteile in der Partnersprache erhält, bevor er im vierten Schuljahr ganz auf Italienisch, Portugiesisch, Spanisch oder Türkisch erteilt werden soll. Bei der Verteilung der Sprachanteile hat der deutschsprachige Unterricht ein Übergewicht. Ab dem dritten Schuljahr wird Englischunterricht erteilt.

In den ersten beiden Jahren des Schulversuchs konnte in allen beteiligten Klassen beobachtet werden, dass als Orientierung für den Sprachgebrauch der Lehrkräfte den Kindern gegenüber das Prinzip der Sprachentrennung nach Person gewählt wurde: Die deutschen Lehrerinnen gebrauchten ausschließlich die deutsche Sprache, sei es im Teamteaching mit der Kollegin oder dem Kollegen der Partnersprache, sei es im Unterricht in der Halbgruppe ohne eine weitere Lehrerin im Klassenraum. Auch die Lehrkräfte mit guten Kenntnissen der Partnersprachen und zum Teil mit der Fähigkeit, diese Sprachen fließend zu sprechen, verwendeten ihre Kenntnisse vor den Kindern nicht, auch nicht im Gespräch mit den Kolleginnen. Entsprechend der Regel „Eine Person – eine Sprache“ benutzten die Lehrerinnen der Partnersprachen diese den Kindern gegenüber, tolerierten es aber, wenn die Kinder ihnen auf Deutsch antworteten. Auch mit ihren deutschen Kolleginnen sprachen sie Deutsch.

In allen Klassen nahm im Verlauf des Schulversuchs die Zahl der beteiligten deutschen Lehrerinnen zu, die nicht über Kenntnisse in den Partnersprachen verfügten bzw. sie erst allmählich „mit den Kindern“ erwarben. In solchen Konstellationen war kein Gebrauch der Partnersprachen durch die deutschen Kolleginnen zu beobachten. Im Interview erklärten die Lehrerinnen auch dezidiert, dass ihre Zuständigkeit bei der deutschen Sprache liege und sie unsicher seien, ob es hilfreich sei, stärker fremdsprachendidaktisch vorzugehen und z.B. Vokabellisten zweisprachig einzuführen.

Die Lehrerinnen und Lehrer der Partnersprachen verwendeten nach unseren Beobachtungen der ersten beiden Jahre (vgl. Bericht 2003, S.35) ihre Sprachen durchgängig, setzten aber die deutsche Sprache zu bestimmten kommunikativen Zwecken gezielt ein, z. B. für Ermahnungen, Anweisungen und zur Klärung von Sachverhalten oder einzelnen Begriffen, die sie gelegentlich ins Deutsche übersetzten. Dieses Verhalten änderte sich auch in den folgenden Jahren nicht grundsätzlich. Körpersprache, Gestik und Mimik werden von den Lehrerinnen eingesetzt, um bei den Kindern, die die Partnersprachen ausschließlich in der Schule lernen, den Verstehensprozess zu unterstützen. Gut zu beobachten war dieses Verhalten z.B. beim morgendlichen Vorlesen einer Ganzschrift. Während die deutschen Lehrerinnen den Text eher unkommentiert vorlasen, unterbrachen die partnersprachlichen Lehrerinnen ihre Lesung öfter, um Zwischenfragen zu stellen, einzelne Begriffe zu übersetzen oder auch schon einmal, um Kinder als Übersetzungshelfer einzusetzen.

### 3.2.1.2 Die weitere Entwicklung im Umgang mit den Sprachen

In den portugiesisch-, spanisch- und italienisch-deutschen Klassen entwickelte sich der Sprachgebrauch der Lehrerinnen untereinander und gegenüber den Kindern anders weiter als in den ersten beiden Jahren beobachtet. Ermutigt durch die Empfehlung der wissenschaftlichen Begleitung, die Partnersprachen auch in der Interaktion der Lehrerinnen untereinander zu benutzen und den Kindern so Beobachtungen über Sprachlernstrategien, Beispiele für Lernaltersprachenphänomene und Sprachwechsel zu geben, erprobten einige Lehrerteams bei entsprechend organisiertem Unterricht („Stationenlernen“, „Werkstatt“) gezielt, bilingual zu agieren. Als günstige Voraussetzung hierfür erwies es sich, wenn die deutsche Lehrerin gute Kenntnisse der Partnersprache besaß. So konnten wir z.B. eine Unterrichtseinheit beobachten, in der in einer ersten Phase einsprachig Portugiesisch und nach einer Pause einsprachig Deutsch von den beteiligten Lehrerinnen und allen Kindern interagiert wurde. Das Prinzip der Sprachentrennung wurde also aufrechterhalten, nun aber nicht auf die Person, sondern auf die Zeit und den Inhalt bezogen, denn es ging um den Vergleich zweier Fabeln, die in einer portugiesischsprachigen Version aus Südamerika und einer deutschsprachigen Version vorlagen. Die Kinder spielten die Geschichte nach und besprachen den Inhalt und das Spiel in der jeweiligen Sprache. Schließlich verglichen sie die beiden Texte mit Bezug auf interkulturelle Aspekte zweisprachig; in dieser Phase wurde nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ verfahren.

Daneben nahm der partnersprachliche Gebrauch durch die deutschen Lehrkräfte in solchen Unterrichtsphasen zu, in denen die Schülerinnen und Schüler zweisprachige Arbeitsblätter bearbeiteten. Auch hier gaben die deutschsprachigen Lehrkräfte Hinweise und Hilfen in den Partnersprachen. Auch Lehrerinnen, die nicht so sicher in den Partnersprachen waren, konnten auf diese Strategie zugreifen, denn durch die schriftliche Fassung der Texte mit begrenztem Wortschatz und grammatischen Phänomenen waren die sprachlichen Anforderungen nicht so hoch.

Am deutlichsten war das Phänomen, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihren Umgang mit der Zweisprachigkeit didaktisch weiterentwickelten, im Falle einer der beiden spanisch-deutschen Klassen zu beobachten: Hier wechselte vom dritten zum vierten Schuljahr die deutschsprachige Lehrerin; die neue Lehrerin konnte fließend Spanisch. Auch war sie für den Umgang mit Mehrsprachigkeit während ihres Studiums ausgebildet worden und forcierte von sich aus den Spanischgebrauch mit den Kindern, wenn sie im Team mit ihren spanischen Kollegen unterrichtete. Entsprechend häufiger fragten die Kinder auch bei ihr nach, wenn es um Spanisch ging. Sowohl der Beobachter als auch die Spanischlehrerin berichteten von ihrem Eindruck, dass die Kinder danach die spanische Sprache ernster nahmen und sie auch häufiger im Unterricht gebrauchten als zuvor.

### 3.2.2 Schüler-Schüler-Interaktion

Im Grundschulunterricht spielen Interaktionssituationen zwischen den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Rolle, denn lehrerzentrierter Klassenunterricht ist in vielen Schulen seltener als Partner- und Gruppenarbeit sowie Formen des Werkstattunterrichts. Für den Erwerb sprachlicher Mittel und die Förderung von Zweisprachigkeit stellt die Schüler-Schüler-Interaktion in erster Linie ein Feld mündlichen Sprachgebrauchs dar, in dem Anwendungs- und Übungsgelegenheit besteht und in dem kooperativ gelernt werden kann. Hier entwickelte sich die Praxis in den Klassen wie folgt:

#### 3.2.2.1 Schon berichtete Ergebnisse

Wir konnten beobachten, dass das Prinzip der Sprachentrennung nach Personen für die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern galt, nicht aber für den Sprachgebrauch der Kinder untereinander. Wie berichtet, konnte bei der Auswahl von Kindern bei ihrer Einschulung die angestrebte 50:50 Verteilung auf „muttersprachliche Sprecher“ der Partnersprache und Einsprachige nicht erreicht werden, sondern die Streuung nach sprachlicher Kompetenz umfasste mehr Sprachen.<sup>2</sup> In allen Klassen waren nur wenige einsprachige Sprecher der Partnersprachen, bei denen die übrigen Kinder also vorübergehend gezwungen gewesen wären, Spanisch, Portugiesisch oder Italienisch zu sprechen. Im Laufe der ersten beiden Schuljahre konnten wir feststellen, dass Kinder, die zunächst einsprachig in der Partnersprache waren, bestrebt waren, sich bald auch im Deutschen zu verständigen und auch mit Kindern, die als Zweisprachige ebenfalls ihre Sprachen beherrschten, Deutsch sprachen. Nur selten nutzten die deutsch-einsprachigen Kinder in nicht unterrichtlich gesteuerten Situationen die Chance, die neu erworbenen Sprachkenntnisse bei ihren zweisprachigen Klassenkameraden zu erproben.

In allen Klassen war zu beobachten, wie sich im Sprachgebrauch der Kinder untereinander Deutsch als Verkehrssprache durchsetzte. Auch im Klassenraum, der für die Partnersprache reserviert ist, wurde Deutsch gesprochen, wenn nicht bei der Aufgabenstellung ausdrücklich die Partnersprache gefordert war oder eine entsprechende „Spielregel“ galt. Daneben konnten bewusste Sprachwechsel der Kinder beobachtet werden, in der Regel um Wortbedeutungen nachzufragen, sei es bei anderen Kindern oder bei den Lehrkräften. Häufig erklärten auch Kinder ihren Mitschülerinnen oder Mitschülern Aufgaben, übersetzten Lehreranweisungen oder fassten Vorgelesenes für andere Kinder in der jeweils anderen Sprache zusammen.

---

<sup>2</sup> Zur Unterscheidung von vier Gruppen nach der sprachlichen Ausgangslage bei Einschulung vgl. Tabelle 1.1. Die Gruppen waren: A: einsprachig Deutsch; B: einsprachig partnersprachlich; C: zweisprachig mit einer dritten Sprache; D: zweisprachig mit Deutsch und der Partnersprache.

Für die Unterstützung der Sprachwahl der Kinder stehen neben dem dargestellten Prinzip der Sprachentrennung nach Personen drei weitere Optionen zur Verfügung, die in bilingualen Klassen genutzt werden können: die Trennung nach Ort, nach Zeit oder Thema. Für die Option „Ort“ stehen den bilingualen Klassen in allen beteiligten Schulen zusätzliche Klassenräume zur Verfügung, in denen der Unterricht in der Partnersprache gehalten wird. Sie sind mit Postern, Lernmaterialien und Schülerprodukten so gestaltet, dass sie die Partnersprachen repräsentieren und auch Bezüge zu Ländern herstellen, in denen diese Sprachen gesprochen werden – dies z.T. auch in einem Verständnis der Identität von Nation und Sprache. Außer im Fall der italienisch-deutschen Klasse befanden sich die Räume der Partnersprache in unmittelbarer Nähe zum Klassenraum. Diese Nähe hatte zur Folge, dass sie außer für den Sprachunterricht auch flexibel für Teilungsphasen, Stationenlernen und Gruppenunterricht genutzt werden konnten. Sie sind damit nicht ausschließlich Orte einsprachigen Unterrichts in den Partnersprachen. Im Falle der italienisch-deutschen Klasse drückt sich in der räumlichen Trennung der dort vertretene didaktische Ansatz aus, die Kinder doppelt einsprachig zu unterrichten und Bezug zwischen den Sprachen nicht explizit herzustellen. Dies änderte sich im Laufe des Schulversuchs in Richtung auf eine stärkere Teamorientierung im Unterricht.

Die Option „Zeit“ als Kategorie für die sprachliche Organisation des Unterrichts geschieht in einigen US-amerikanischen Schulen in der Weise, dass die Kinder im Laufe von zwei Wochen täglich wechselnd auf Spanisch und Englisch unterrichtet werden; dabei werden die Fächer und Unterrichtsinhalte fortlaufend weitergeführt (Torres-Guzmán 2002). Ein Vorgehen nach diesem Muster war in keiner Schule des Hamburger Schulversuchs gewählt worden. Auch eine thematische Zuordnung der Sprachen beobachteten wir nicht, vielmehr waren die Lehrkräfte bestrebt, alle Unterrichtsinhalte den Kindern in beiden Sprachen zugänglich zu machen. Veränderungen in dieser Hinsicht ergaben sich über die beobachteten Schuljahre nicht.

Schon im ersten Jahr des Schulversuchs hatte sich gezeigt, dass die sprachliche Zusammensetzung der Klassen eine wichtige Rahmenbedingung für die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler darstellt. Nicht allein das Vorhandensein von Kenntnissen in der Partnersprache und die Zugehörigkeit zu einer der vier Sprachgruppen tragen zu unterschiedlichen Erwerbsverläufen und -ergebnissen bei, sondern ebenso die Konstellationen, die in dieser Hinsicht in einer Klasse vorliegen. So deutete sich an, dass in der italienisch-deutschen Klasse das Fehlen von im Italienischen kompetenten Jungen ein Nachteil für die deutsch-einsprachigen Jungen beim Erwerb des Italienischen sein könnte.

### 3.2.2.2 Die weitere Entwicklung im Umgang mit den Sprachen

Die beschriebene Tendenz, dass Deutsch allgemeine Verkehrssprache in den bilingualen Klassen ist, hat sich über die vier Unterrichtsjahre verstärkt. Beim Lösen von schriftlichen Aufgaben, seien die Arbeitsblätter zwei- oder einsprachig gestaltet, ist die Metakommunikation vorrangig deutschsprachig. Es bedurfte besonderer Regeln, wie z.B. der Vereinbarung, dass im Erzählkreis ein Würfel die Erzählsprache nach dem Zufallsprinzip bestimmt, um die Schülerinnen und Schüler zum Gebrauch der Partnersprache zu veranlassen. Die Kinder wichen von diesem Einsprachigkeitsmuster in informellen Zusammenhängen nur dann ab, wenn es eine praktische Notwendigkeit gab, z.B. dann, wenn ein neuer einsprachiger Schüler der Klassengemeinschaft beitrug.

In formalen Unterrichtssituationen, die der Förderung der sprachlichen Entwicklung in den Partnersprachen dienen, wurde zu vielfältigen methodischen Mitteln gegriffen, um den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch der Kinder zu unterstützen. In allen Klassen wurde zunehmend mit Wörterlisten, Vokabelkarten und zweisprachigen Arbeits-

blättern gearbeitet, auf denen, z.T. unter Zuhilfenahme einsprachiger Wörterbücher, Begriffe erklärt oder übersetzt sind, die in der Regel für den Sachunterricht in einem spezifischen thematischen Zusammenhang gebraucht werden. Die Lehrerinnen in einer spanisch-deutschen Klasse haben beispielsweise Arbeitsblätter zum Thema „Einkaufen“ erstellt, auf denen das Bild eines Geschäfts (Fischladen, Apotheke...) und eine Liste von vier spanischen und vier anderen deutschen Produkten, die dort verkauft werden, zu sehen sind. Die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, die Begriffe in der jeweils anderen Sprache zu ergänzen und weitere Wörter in beiden Sprachen zu suchen, die für ein Verkaufsgespräch, das als Rollenspiel aufgeführt werden soll, gebraucht werden können. Die Beobachterin dieses Unterrichts notierte, dass die Kinder bei der Suche nach spanischen Vokabeln miteinander Deutsch sprachen, sich bei Fragen an die spanische Lehrerin der spanischen Sprache bedienten und im anschließenden Rollenspiel flüssig und differenziert Spanisch sprachen. Gelegentlich wurden auch im Englischunterricht, der im dritten Schuljahr in den bilingualen Klassen aufgenommen wird, Wortlisten in allen drei Sprachen benutzt.

### **3.2.3 Didaktik und Methodik des Unterrichts**

In den bilingualen Grundschulklassen wird angestrebt, Kinder in Deutsch und der ausgewählten zweiten Sprache so zu unterrichten, dass sich ihre mitgebrachten Sprachen altersgerecht weiterentwickeln und die Zweitsprache bzw. die Partnersprache mündlich und schriftlich sicher erworben wird. Ziel ist individuelle Bilingualität, jedoch werden die beiden beteiligten Sprachen mit unterschiedlichem Gewicht berücksichtigt. Die deutsche Sprache soll in dem Maß gelernt werden, wie es der erfolgreiche Besuch einer Schule der Sekundarstufe I erfordert. Für die jeweilige Partnersprache wird hingegen der Anspruch, dasselbe Niveau zu erreichen, wie es der Klassenstufe im zugeordneten Herkunftsland entspräche, nicht formuliert. Wie schon früher berichtet (vgl. Bericht 2003, S. 27-34), differieren die Erwartungen der Eltern und der Lehrkräfte in dieser Hinsicht erheblich.

Ziel der bilingualen Modelle ist es aber auch, die Kinder mit Migrationshintergrund beim Lernen des Deutschen zu unterstützen, indem einerseits auf motivationale Effekte gesetzt wird, die mit einer Anerkennung und Aufwertung ihrer Kompetenzen in der Erstsprache verbunden sein können. Andererseits soll die Vermittlung des Deutschen systematischer und unter Berücksichtigung von fremdsprachendidaktischen Prinzipien erfolgen. Eng verbunden mit dem Ziel der Förderung der Bilingualität sind Ziele im Bereich der Interkulturalität. In den bilingualen Klassen sollen die Rahmenpläne so erfüllt werden, dass den Kindern Sichtwechsel und Vergleiche ermöglicht werden, die tradierte Ordnungsschemata relativieren und eine kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit Differenz und Heterogenität erlauben.

#### **3.2.3.1 Unterrichtsorganisation**

Bei der Einrichtung des Hamburger Schulversuchs im Jahr 1999 wurde das didaktische Konzept von Berlin (Staatliche Europaschule Berlin, SESB) und Wolfsburg (Deutsch-Italienische Gesamtschule, DIGS) übernommen, allerdings mit dem wesentlichen Unterschied, dass in Kooperation mit den Konsulaten der Länder Italien, Portugal, Spanien und (seit 2003) der Türkei Lehrkräfte für die Partnersprachen durch diese zusätzlich bereitgestellt werden. Den Schulen waren zu Beginn des Schulversuchs außer den auch in diesen Klassen gültigen Hamburger Rahmenplänen keine didaktisch-methodischen Vorgaben gemacht worden. Auch ein Curriculum für die Partnersprachen existierte nicht. Infolgedessen entwickelten die Lehrkräfte ihre Konzepte zunächst selbst. Dabei waren zwei ver-

schiedene Tendenzen erkennbar: Die einen Lehrkräfte trennten die Kinder im Sprachunterricht, die anderen unterrichteten die Kinder im Team. Wie alle Hamburger Grundschulen sind auch die bilingualen Klassen „verlässlich“ organisiert: der Unterricht findet an fünf Wochentagen von acht bis 13 Uhr statt. Auch bei Ausfall einer Lehrerin werden die Kinder nicht nach Hause geschickt. Es gibt offene Eingangs- oder Ausgangsphasen, in denen der Unterrichtsbeginn bzw. -schluss flexibel gestaltet ist.

Nach unseren Beobachtungen kann der Sachunterricht als das eigentliche Zentrum der Förderung von Zweisprachigkeit bezeichnet werden, da hier in den meisten Fällen die Lehrerinnen zusammenarbeiten und beide Sprachen sowohl durch die Lehrkräfte als auch durch die Kinder verwendet wurden. Hier wurde nach didaktischen Prinzipien für das Lernen und Lehren in mehrsprachigen Klassen gearbeitet (vgl. z.B. Schmölzer-Eibinger 2005); es fand ein integriertes Sprach- und Sachlernen statt, das aufgabenorientiert war und in dem eine authentische Sprachpraxis gepflegt wurde. Die Lehrkräfte intendierten, rezeptive und produktive Fähigkeiten im Mündlichen und Schriftlichen in beiden Sprachen zu fördern.

In der wissenschaftlichen Literatur wiedergegebene Beobachtungen zum Sprachgebrauch in der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern besagen, dass der Schülersprachgebrauch zu einem hohen Anteil in beiden Sprachen normsprachlich korrekt sei und dem Lehrervorbild folge. Die Schülerinnen und Schüler reagierten auf die Sprachwahl des Lehrers bzw. der Lehrerin durchweg mit Antworten in derselben Sprache. Nach einer Untersuchung in den USA (Lindholm-Leary 2001)<sup>3</sup> und den darin referierten Ergebnissen weiterer Untersuchungen sei die Komplexität der Lehrersprache im Zweitsprachenunterricht im Allgemeinen niedrig und die von den Lehrkräften gestellten Fragen betrafen zu zwei Dritteln nur Fakten. Der Unterricht verlaufe häufig nach einem Abfrageschema, bei dem nicht Zusammenhänge und Begründungen gefördert, sondern eher kurze Antworten evoziert würden (ebd., S.136-139). Aus diesen Gründen sei für einen sprachförderlichen Unterricht, wie er in bilingualen Klassen angestrebt werde, Gruppenunterricht vorteilhaft, in dem Kinder mit gemischten Sprachkompetenzen zusammenkämen. Dort würden die Schülerinnen und Schüler längere und komplexere Sätze in ihrer Zweitsprache produzieren. Die Autorin empfiehlt Lehrerinnen und Lehrern, keine Angst vor sprachlich und inhaltlich schwierigeren Fragen zu haben, komplexere Formen und Strukturen zu benutzen und auch zu „*direct instruction of language structure*“ zu greifen (ebd., S.141).

Vergleicht man diese Beobachtungen mit unseren eigenen, so zeigt sich ein anderes Bild: Die Lehrkräfte der Modellklassen beschränkten sich nicht auf das Abfragen von Fakten und arbeiten sehr selten nach dem Interaktionsschema „Lehrer fragt, Schüler antwortet, Lehrer bewertet die Antwort mit richtig oder falsch“. Vielmehr verstanden sie ihre Rolle eher als die von Gesprächspartnerinnen. Sie sahen ihre Hauptaufgabe im methodischen Arrangieren von eigenständigem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, wobei sie sich selbst für die Planung, Organisation und Bereitstellung von Materialien sowie die Ergebnissicherung zuständig fühlten. Entsprechende Unterrichtsformen sind durch die Doppelbesetzungen leichter möglich und können in Formen des Teamteachings leichter realisiert werden. Deshalb sollen diese im Folgenden näher beleuchtet werden.

---

<sup>3</sup> Die Untersuchung von Lindholm-Leary (2001) zum Sprachgebrauch in Klassen, die nach dem *Dual Language Prinzip* arbeiten, ergab, dass – anders als von Kritikern des Ansatzes befürchtet – die Äußerungen von Schülerinnen und Schülern in den Partnersprachen ein hohes Maß an Korrektheit zeigen.

### 3.2.3.2 Methoden zur Förderung der Sprachproduktion und -rezeption

Die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts ist in den Klassen des Schulversuchs so vielfältig und abwechslungsreich, dass es den Rahmen eines Berichts sprengen würde, sie umfassend wiedergeben zu wollen. Deshalb wird hier das Augenmerk auf Aspekte gelegt, die sich in unterschiedlichen Formen der Realisierung in allen Klassen entdecken ließen. Die äußeren Bedingungen der Hamburger bilingualen Klassen – mit einem zweiten Klassenraum für die zweite Sprache, meist einem kleineren Nebenraum für Gruppenarbeit, einem idealerweise zweisprachig gestalteten Klassenraum und Arbeitsflächen außerhalb des Klassenraums, die für Unterrichtsaktivitäten genutzt werden können – sowie die Doppelbesetzung in zwölf Unterrichtsstunden erlaubten es den Lehrerteams, eine „innovative Methodenkultur im Unterricht“ (Gudjons 2005, S.44) zu entwickeln. Wichtige Elemente sind dabei die Arbeitsformen, in denen die Schülerinnen und Schüler in sprachlich gemischter Zusammensetzung Aufgaben in beiden Sprachen erledigten. Dabei hatten sie die Möglichkeit, von den unterschiedlichen Sprachkenntnissen zu profitieren und bei der Lösung von Sachaufgaben auch sprachliche Lernprozesse zu durchlaufen.

Zu den allenthalben anzutreffenden Vorkehrungen gehören Rituale, die der Festigung des Hörverstehens dienen, wie z.B. das morgendliche Vorlesen in beiden Sprachen. In allen Klassen wurden Begrüßungen in mehreren Sprachen praktiziert, Lieder gesungen, Abzählreime und Gedichte aufgesagt, Wettspiele veranstaltet und schließlich zum Abschluss der Grundschule auch Theaterstücke eingeübt, die den Eltern zweisprachig oder sogar unter Einschluss von Englisch dreisprachig vorgeführt wurden. Die Einübung der Rituale spielte im ersten Schuljahr eine große Rolle. Einige Formen wurden im Laufe der Schuljahre wieder aufgegeben (u.a. die mehrsprachige Begrüßung), andere blieben selbstverständliche Bestandteile des Unterrichts.

Ein übliches Ritual in den Klassen, mit dem die mündliche Sprachproduktion angeregt und das Erzählen geübt werden sollte, war der Erzählkreis. Entweder einsprachig in Halbgruppen bei der jeweiligen für das Deutsche bzw. die Partnersprache zuständigen Lehrerin oder in der Gesamtgruppe mit Sprachwahl nach einer festgelegten Regel (z.B. wenn ein Würfel bestimmte Augenzahlen zeigt), berichteten die Kinder über ihre Erlebnisse vom Wochenende. Die Lehrerin oder andere Schülerinnen und Schüler unterstützten dabei diejenigen, die erzählten, durch das Nennen von Begriffen oder deren Übersetzung. Es war zu beobachten, dass die Kinder zunehmend Strategien entwickelten, um sich ausdrücken zu können. So griffen manche auf Sätze zurück, die sie bereits von Vorgängern in der Runde gehört hatten, oder flochten deutsche Wörter in ihre Erzählung ein, wenn sie die entsprechende Vokabel in der Erzählsprache nicht fanden oder die deutsche Sprache den treffenderen Begriff hat.

Zu den ebenfalls überall anzutreffenden Methoden gehörte die Anregung von Sprechfreude durch Spiele. So wurden Rollenspiele in allen Klassen dazu genutzt, die Kinder zur mündlichen Sprachproduktion zu veranlassen. Das Spiel sollte den Kindern einen sicheren Rahmen geben, innerhalb dessen sie gleichwohl den Freiraum haben, entsprechend ihrer Sprachfähigkeiten von einfachen Formen und Satzmustern bis zu elaborierter Ausdrucksweise zu handeln oder die passiven Kenntnisse als Zuschauer oder Interaktionspartner einzusetzen.

In den beobachteten Klassen begannen die Lehrerteams mit Unterrichtsformen, die sie als „Werkstattunterricht“, „Stationenlernen“ oder „offenen Unterricht“ bezeichneten, meist im Verlauf des zweiten Schuljahres und steigerten den Anteil dieser selbstständigen Arbeitsformen im Verlauf des dritten und vierten Schuljahrs. Inhaltlich handelt es sich dabei in der Regel um einen integrierten Sach- und Sprachunterricht, wobei die An-

teile eines expliziten Grammatikunterrichts sich an den Vorgaben des Hamburger Rahmenplans für das Fach Deutsch in der Grundschule orientieren und speziell in den Partnersprachen eher niedrig liegen.<sup>4</sup>

Neben der verbesserten Möglichkeit zur direkten Schülerinteraktion und der Realisierung von Zweisprachigkeit durch die Anwesenheit beider Lehrkräfte bietet der Stationen- oder Werkstattunterricht gute Bedingungen für einen selbsttätigen Lernprozess, der das Bewusstsein und die Kompetenz der Kinder sowohl im sachlichen wie im zweisprachigen Lernen stärken kann. Kennzeichnend für diesen Unterricht ist es, dass an verschiedenen Stellen im Klassenraum, meist unter Einbeziehung des Nebenraums und des Flurs, einem Gesamtthema zugeordnete Aufgaben zu erledigen sind, wobei die Kinder meist paarweise oder in kleinen Gruppen die Stationen durchlaufen. Diese Stationen können so gestaltet sein, dass sie in der einen oder in der anderen Sprache zu bearbeiten sind oder zweisprachige Anforderungen stellen. In einer entwickelten Form dieses Unterrichts planen die Schülerinnen und Schüler selbstständig Stationen und bereiten Aufgaben für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler vor. Wichtiges Element dieses Unterrichts ist die gemeinsame Planung und die abschließende Reflexion des Lernprozesses sowie der Lernergebnisse. Beispiele zum Stationenlernen waren in der italienisch-deutschen Klasse eine Unterrichtseinheit zum Thema „Die fünf Sinne“ und in der portugiesisch-deutschen Klasse eine Werkstatt zum Thema „Zeit“; diese ist ein Beispiel für eine besonders gelungene Unterrichtsreihe im Stationenlernen.<sup>5</sup> In 18 verschiedenen Stationen, die die Kinder z.T. selbst entwickelt hatten, wurden eher naturwissenschaftliche Aufgaben (verschiedene Formen der Zeitmessung), historische, literarische, sprachvergleichende und kulturelle Aufgaben bearbeitet. Hierbei wurde sprachliches und inhaltliches Lernen in multidimensionaler Weise so miteinander verbunden, dass unterschiedliche Handlungsebenen angesprochen wurden. Damit sollte die Zweisprachigkeit als Ganze und auf unterschiedlichen Niveaus gefördert werden. In derselben Klasse ging es im vierten Schuljahr um das Thema „Rund um das Rad“, wobei bemerkenswert ist, dass auch hierbei die Kinder eine Reihe von eigenen Stationen in beiden Sprachen planten.

Den Unterrichtsbeobachtungen ist zu entnehmen, dass bei den selbstständigen Arbeitsformen im Werkstattunterricht die sachbezogenen Schüleraktivitäten den größten Raum einnehmen. Wenn Schülerinnen und Schüler an der Planung beteiligt sind und eine ausführliche Reflexion des Lernprozesses sowie der Arbeitsergebnisse gestaltet wird, wie dies in der portugiesisch-deutschen Klasse zu beobachten war, gelingt es in dieser Unterrichtsform offenbar am besten, alle Kinder auf ihren unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Lernständen zu erreichen und individuelle Fortschritte zu ermöglichen. In Bezug auf den Raum, den die beiden Sprachen einnehmen können, ist diese Unterrichtsform prinzipiell geeignet, die beiden Unterrichtssprachen gleichberechtigt nebeneinander zu stellen und dabei auch die Sprachbewusstheit zu erhöhen. In der Praxis erweist sich die deutsche Sprache jedoch meist auch hier als dominant und die mündliche Interaktion der Kinder untereinander bestimmend. Diskussionen, die sich z.B. um die Aufgabenstellung drehten, wurden nach unseren Beobachtungen fast ausschließlich in deutscher Sprache geführt, auch dann, wenn die Lernstationen der Partnersprache zugeordnet waren.

Im Schriftlichen stellt sich die Situation anders dar, denn bei der Textproduktion konnten die Kinder nicht auf die deutsche Sprache ausweichen und erhielten hierzu auch die nötigen Hilfsmittel für den Gebrauch der Partnersprachen, z.B. in Form von authentischen

---

<sup>4</sup> Gesicherte Erkenntnisse liegen hierzu aus den Unterrichtsbeobachtungen nicht vor. Einige der Lehrerinnen äußerten im Interview jedoch, dass sie einen Grammatikunterricht ablehnten und den „kommunikativen Ansatz“ vertreten.

<sup>5</sup> Vergleiche hierzu einen Ausschnitt aus der Nachbesprechung im Film „Szenen aus bilingualen Grundschulklassen“ 2003.

Texten, Wörterlisten und Satzmustern. Zu den Methoden der Unterstützung von Literalitätsentwicklung gehörten auch besondere Ereignisse, wie etwa die Einladung einer Schriftstellerin zu einer Lesung.

### 3.2.3.3 Methoden zur Förderung der Sprachbewusstheit und des Sprachvergleichs

Im Bericht 2003 hatten wir darauf hingewiesen, dass bewusste vergleichende Untersuchungen der Sprachen, u.a. zur Entdeckung von grammatischen und semantischen Ähnlichkeiten oder Unterschieden zwischen den Sprachen, eher selten zu beobachten waren und solche Inhalte im Sprachunterricht deutlich häufiger vorkommen sollten. Auch in den Beobachtungen der Folgejahre (3. und 4. Schuljahr) fanden sich zwar Beispiele für eine Sprachbetrachtung in den meisten Klassen, jedoch waren diese selten kontrastiv:<sup>6</sup>

Zu nennen sind aus dem Spanischunterricht Beispiele wie die Arbeit an einer Tabelle zur Identifikation bestimmter Grapheme des Spanischen in bekannten Wörtern (y, x, ll), die Auseinandersetzung mit den Wortarten Adjektiv, Artikel und Nomen in Zusammensetzung zu einer Nominalphrase mit Attribut im Nominativ oder die Arbeit mit einer Konjugationstabelle in den Zeiten Imperfekt, Präsens und Futur. Hierbei erhielten die Kinder eine Liste mit visualisierten Verben (Strichmännchen) und wurden von der Lehrerin zunächst mündlich aufgefordert, bestimmte Verbformen zu bilden (z.B. erste Person Singular Präsens von „schlafen“). Diese Übung zur Konjugation wurde sowohl in Deutsch als auch in Spanisch realisiert, aber kein Gespräch über Parallelitäten oder Unterschiede zwischen den Sprachen geführt. In einer weiteren Klasse wurde dasselbe Thema mittels einer Unterrichtseinheit mit „Stationenlernen“ durchgeführt, bei der es um die Zeitformen und ihre Verwendung im Deutschen ging. Hierbei wurde kein Sprachvergleich angestellt. In einer der beiden Spanischklassen wurde beobachtet, dass ein gemeinsames Thema zwar in den beiden Sprachen Spanisch und Deutsch behandelt (z.B. die Negation „es gibt“ – „es gibt nicht“, „hay“ – „no hay“), jedoch kein expliziter Vergleich zwischen den Sprachen angestellt wurde. Dass in der spanisch-deutschen Klasse 2 das Bewusstsein für die Bedeutung der Grammatik ausgeprägt war, zeigte sich in einer kleinen Unterrichtsszene: Als zwei Kinder erzählen, dass sie für ein Modell im Schuhkarton zwei unterschiedliche Bücher basteln, eine „gramática fácil“ und eine „gramática difícil“, kommentieren die übrigen Schülerinnen und Schüler dies mit Lachen. Sie beschäftigen sich also mit Grammatik und finden, dass sie sowohl leicht als auch als schwierig sein kann.

Neben Hinweisen auf ein explizites Vermeiden von Sprachvergleichen in einigen Klassen oder deren bewusste Initiierung in anderen finden sich im Beobachtungsmaterial auch Hinweise darauf, dass die Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße ein Unterrichtsklima herstellten, in dem Vergleiche und Übertragungen zwischen den Sprachen zwar nicht geplant, aber doch nahe liegend waren. So „verkaufte“ in einem Rollenspiel ein Kind „zapatos de casa“ (Schuhe des Hauses) statt „pantufas“ (Hausschuhe), was allerdings von den Lehrerinnen nicht kommentiert wurde.

Nur in der portugiesisch-deutschen Klasse gehörte es vom ersten Schuljahr an zum Programm, dass sowohl auf semantischer wie auf grammatischer Ebene stets Vergleiche angestellt wurden und beide Sprachen eng aufeinander bezogen unterrichtet wurden.

---

<sup>6</sup> So war es für die Videoaufnahmen zur Produktion des zweiten Films nicht möglich, solche Szenen der kontrastiven Sprachbetrachtung aufzuzeichnen, obwohl sich das Filmteam dies ausdrücklich gewünscht hatte.

### 3.2.4 Entwicklung im Laufe der vier Schuljahre und charakteristische Unterschiede zwischen den Klassen

Die Vielfalt der methodischen Ansätze in den Modellklassen lässt es nicht zu, eine einheitliche Entwicklung im Verlaufe der vier Schuljahre zu beschreiben. Einige grundsätzliche Entscheidungen im Hinblick auf die Unterrichtsorganisation blieben im Verlauf der Schulzeit erhalten, u.a. die Wahl von getrennt in Halbgruppen oder im Team gestaltetem Sprachunterricht, bei dem alle Kinder zusammenblieben. Im Sachunterricht wurden die Gruppen in der Regel nicht getrennt. Diese Entscheidungen hingen zum Teil mit den Sprachkenntnissen der deutschen Lehrkräfte zusammen und konnten im Lauf der vier Schuljahre nur verändert werden, wenn Lehrkräfte wechselten. Waren ihnen die Partnersprachen zugänglich, wuchs ihre Bereitschaft und ihre Fähigkeit, sie im Team und im Gespräch mit den Kindern anzuwenden, was zur stärkeren Präsenz der Sprachen beitrug und Vorbildcharakter für die Kinder hatte. Einigen Schulleitungen gelang es im Laufe der Jahre, Lehrerinnen und Lehrer, Referendare und Praktikanten an die Schule zu holen, die Kenntnisse der Partnersprachen vorwies oder selbst damit zweisprachig waren. Dies trug dazu bei, die Präsenz der Partnersprachen zu stärken und für die Kinder und ihre Eltern ein Klima der Zweisprachigkeit zu schaffen – auch wenn darin die deutsche Sprache dominant war.

Die gemischte Zusammensetzung der Halbgruppen in Bezug auf die sprachliche Ausgangslage bei Einschulung wurde in keiner Klasse rückgängig gemacht.<sup>7</sup> Dies hatte methodische Konsequenzen, denn anders als in der Staatlichen Europaschule Berlin, wo die Gruppen entsprechend der Eingangssprachkenntnisse sechs Jahre lang getrennt unterrichtet werden, konnten sich die Lehrkräfte nicht an einer „Muttersprachdidaktik“ bzw. „Fremdsprachdidaktik“ in sprachlich homogenen Gruppen orientieren. So blieb durch die vier Schuljahre die Herausforderung bestehen, alle Kinder auf ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus zu fördern und dabei auf Methoden der Fremdsprachenvermittlung ebenso zurückgreifen zu müssen wie auf solche eines Unterrichts, in dem die Lehrkraft im Prinzip davon ausgeht, dass alle Kinder in sprachlicher Hinsicht dem Unterricht folgen können.

Im dritten und vierten Schuljahr nahmen offene Formen des Unterrichts, in denen die Kinder selbstständig an Unterrichtsthemen arbeiten, zu – auch in den Klassen mit getrenntem Sprachunterricht. Weil nach dem Konzept der Hamburger Klassen der Sachunterricht allmählich zu einem einsprachigen Unterricht in den Partnersprachen übergeleitet werden sollte, gewann die Zweisprachigkeit hier an Bedeutung, und zwar sowohl in den Unterrichtsmaterialien als auch in den Produkten der Kinder. Es wurde aber in keiner der Klassen ein einsprachiger Sachunterricht in der Partnersprache realisiert. Vielmehr sprechen die Erfahrungen dafür, einen zweisprachigen Sachunterricht als Ziel ins Konzept des Schulmodells zu übernehmen. Eine Orientierung am Teamteaching erwies sich in diesem Unterricht als gute Voraussetzung für dessen zweisprachige Gestaltung, bei der sprachliches mit sachlichem Lernen verschränkt werden konnte. Die Klassen unterschieden sich in dieser Hinsicht zunehmend voneinander.

Im Werkstattunterricht konnte beobachtet werden, wie die Schülerinnen und Schüler zu schriftlichen Aufgaben geführt und entsprechend im Schriftspracherwerb unterstützt werden konnten. Insbesondere die zu Beginn des ersten Schuljahres der Partnersprache nicht mächtigen Kinder gewannen den Zugang zu den Sprachen auf dem Weg über die Schriftlichkeit, nicht über die Mündlichkeit. Dieser Befund korrespondiert mit dem Ergebnis aus den Sprachuntersuchungen. Die Leistungen in der schriftlichen Textproduktion

---

<sup>7</sup> Ausnahmen waren im 2. und 3. Schuljahr der Portugiesischklasse spezifische Angebote für Kinder mit bzw. ohne Portugiesischkenntnissen bei Einschulung durch portugiesische Studentinnen, die im Rahmen eines Austauschprogramms in Hamburg waren.

am Ende des zweiten Schuljahres (vgl. Bericht 2004, S. 50) zeigten bereits, dass die Textkompetenz im Schriftlichen vor allem bei den Kindern, die bei Schulantritt nicht über Kenntnisse der jeweiligen Sprache verfügten, besser als im Mündlichen ist. Unterricht, der diesen Zugang eröffnet und unterstützt, dient demnach dem Erwerb der bilingualen Kompetenz einsprachiger Schülerinnen und Schüler besonders.

Die bereits im Bericht 2003 beschriebene Tendenz zur Dominanz des Deutschen hat sich weiter verstärkt. Wird den Kindern die freie Wahl der Sprache im Mündlichen überlassen, greifen sie eher zum Deutschen als zu den Partnersprachen; dies gilt sowohl für die einsprachigen wie für die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler. Die Vermutung, dass die zunächst deutsch-einsprachigen Kinder nach einer längeren Latenzphase möglicherweise erst nach vier Jahren des Modellversuchs zu einem verstärkten Gebrauch der hinzugewonnenen Partnersprachen kämen, bestätigte sich nicht. Sowohl im Sprachgebrauch als auch in den Sprachkompetenzen (vgl. Kapitel 4) war am Ende der Grundschulzeit noch deutlich abzulesen, welche sprachlichen Ausgangsbedingungen bei den einzelnen Kindern zu Beginn der ersten Klasse bestanden hatten. Dies deutet darauf hin, dass auch unter den besonderen Bedingungen des Schulversuchs die Partnersprachen kein Gleichgewicht gegenüber der deutschen Sprache gewinnen können, wie es im Übrigen auch den gesellschaftlichen Verhältnissen entspricht. Über die schulischen Anforderungen und den unterrichtlichen Gebrauch hinaus reichte die Bedeutung der neu erworbenen Sprachkenntnisse für die einsprachigen Kinder offenbar nicht. Auch sind offensichtlich vier Jahre für den Erwerb der Partnersprache auch unter guten Bedingungen nicht genug Zeit.

Mit der Zunahme der Bedeutung, die die Partnersprachen im Sachunterricht erhielten, stieg auch der Anteil von fachspezifischem Wortschatz für die jeweils behandelten Unterrichtsinhalte. Dabei setzte sich eine Tendenz fort, die schon vom ersten Schuljahr an zu beobachten war: Auf den Arbeitsblättern, in den Spielen und auf Bildkarten im Klassenzimmer fanden sich fast ausschließlich Nomen, bevorzugt solche, die sich auch bildlich darstellen lassen. Dabei nahm die Spezifik des Nominalwortschatzes zu. Ein Beispiel hierfür konnte in der Spanisch-Klasse 2 beobachtet werden, wo es um Verkaufsgespräche in verschiedenen Geschäften (*heladería, pescadería, librería, juguetería, frutería, zapatería, joyería, papelería, charcutería, pastelería, panadería*) ging. Zur Vorbereitung wurden den Schülerinnen und Schülern ausschließlich die Nomen zu den Dingen gegeben, die in den verschiedenen Geschäften zu kaufen sind.

In den verschiedenen Klassen gelang es unterschiedlich gut, auch den verbalen Wortschatz zu erweitern. Methoden, mit denen ein aktiver Sprachgebrauch auch im Mündlichen unterstützt werden konnte, waren offenbar geeignet, dies zu erreichen. Zu den aktivierenden Methoden für die mündliche Kommunikation zählte in allen Klassen der Erzählkreis über Erlebnisse am Wochenende. Diese Methode erlaubt es den partnersprachlich kompetenteren Kindern, in flüssiger Rede ihre Sprachfähigkeiten zu zeigen und gleichzeitig sprachliche Vorbilder für andere Kinder zu sein. Diese konnten sprachliche Muster aufgreifen, was regelmäßig zu beobachten war. Die Erzählrunden waren von einem stetigen Wechsel zwischen beiden Sprachen geprägt, weil die Kinder auf die deutsche Sprache zurückgriffen, wenn ihnen entsprechende Mittel in der Partnersprache fehlten. Die Lehrerinnen, aber auch die anderen Kinder halfen in solchen Sequenzen mit der Methode des *bridging* und Übersetzungshilfen.

Im dritten und im vierten Schuljahr nahmen schriftliche Texte mit anspruchsvollerem Fachinhalt auch in den Partnersprachen zu. Die Anforderungen steigerten sich im nominalen und dem verbalen Wortschatz sowie der Satzstruktur. Einige Lehrerinnen und Lehrer gingen – speziell, wenn sie im Team den Unterricht vorbereiteten und durchführten – dazu über, die Materialien zweisprachig zu gestalten, jedoch keine wörtlichen Übersetzungen anzubieten. Ein Beispiel dafür ist im Film „Kinder lernen in zwei Sprachen“ zu

sehen, wo in einer italienisch-deutschen Klasse richtige und falsche Aussagen über das Leben des Igels bewertet werden müssen, die alle verschieden sind und zur Hälfte auf Italienisch und zur Hälfte auf Deutsch formuliert sind. Üblicher und häufiger waren jedoch parallel gestaltete Arbeitsblätter, wie im Beispiel eines „Bohmentagebuchs“ in der spanisch-deutschen Klasse 2, wo die Versuchsanordnungen, Informationstexte und auszufüllenden Lückentexte im Spanischen und Deutschen einander exakt entsprechen.

In der italienisch-deutschen Klasse, in der wir in den ersten Schuljahren ausschließlich getrennten Italienisch- bzw. Deutschunterricht beobachten konnten, nahm im Verlauf des vierten Schuljahres zweisprachiger Sachunterricht im Team zu. Auch hier spielte das Thema „Zeit“ in Form von Stationenlernen eine Rolle; größere Projekte wurden zum Thema „Unser Stadtteil“ und „Sinneswahrnehmungen“ durchgeführt. Rund um das Sehen, Hören, Riechen, Fühlen und Schmecken konnten die Kinder an elf Stationen ihre Sinneswahrnehmungen testen und auf entsprechenden Arbeitsblättern beschreiben: sechsmal waren die Aufgaben Italienisch, fünfmal auf Deutsch beschrieben. Die Verkehrssprache beim Erledigen der Aufgaben wird von der Beobachterin als nahezu ausschließlich Deutsch wiedergegeben; bei dem gemeinsamen Sammeln der richtigen Antworten werden diese je nach Sprache der Station in Italienisch oder Deutsch wiedergegeben. Nur gelegentlich wurden die Begriffe auch mit ihrer jeweiligen Entsprechung benannt; ein systematischer Vergleich erfolgte nicht.

Ein auf Zweisprachigkeit zielender didaktischer Ansatz wird am deutlichsten in der portugiesisch-deutschen Klasse vertreten. Im Projektunterricht und Werkstattunterricht, der im vierten Schuljahr üblichen Form des Unterrichts dieser Klasse, der im Team erteilt wird, wurde dies besonders deutlich. Alle Aufgaben, die die Kinder lösen sollten und zum Teil selbst entwickelten, wurden von den Kindern sowohl in Portugiesisch als auch in Deutsch formuliert; die von den Lehrkräften erstellten Arbeitsblätter waren zweisprachig gestaltet. Auch die Reflexion über den Unterricht, seine schwierigen und leichter zu lösenden Anteile und der Umgang mit den Aufgaben, wurde durch die Lehrerinnen zweisprachig gestaltet. Dass die bei Einschulung deutschsprachigen Kinder nicht das Niveau der portugiesischsprachigen Kinder erreicht haben, äußert sich darin, dass die Lehrerinnen ihnen rein portugiesischsprachige Stationen noch einmal auf Deutsch erklären, um abzusichern, dass sie die Aufgabenstellung verstanden hatten. Die Dominanz des Deutschen zeigte sich auch in dieser Klasse darin, dass Deutsch meist die Verkehrssprache in der Gruppenarbeit war. Das Portugiesische hatte jedoch einen relativ hohen Anteil an der mündlichen Kommunikation und einen gesicherten Anteil an den schriftlich zu bearbeiteten Aufgaben.

In der portugiesisch-deutschen Klasse achteten die Lehrerinnen gezielt darauf, dass die Kinder sich untereinander in ihrem sprachlichen Lernen unterstützten. Auf diese Weise sollte das Potenzial der muttersprachlich portugiesischen Kinder und das der muttersprachlich deutschen Kinder für die jeweiligen Lerner dieser Sprachen genutzt werden und nicht immer die Hilfe der Lehrerinnen eingefordert werden. Um aber auch das Portugiesisch der Kinder mit Portugiesischkenntnissen auf einem höheren Niveau zu fördern, wurden Studentinnen aus Portugal in einem freiwilligen Zusatzunterricht für die muttersprachlich portugiesischen Kinder eingesetzt. Solche Formen der Differenzierung müssten für bilinguale Modelle intensiver entwickelt werden; dies käme auch einem von den Eltern geäußerten Wunsch entgegen.

### **3.2.5 Die beiden türkisch-deutschen Klassen**

Die beiden türkisch-deutschen Klassen unterscheiden sich von den vier anderen Klassen in einigen Aspekten und sind auch untereinander verschieden. Dies hängt einerseits mit

der Klassenzusammensetzung hinsichtlich der sprachlichen Ausgangslagen zusammen, andererseits mit den Lehrkräften.

Die beiden Schulen liegen in sozial unterschiedlich strukturierten Stadtvierteln von Hamburg (St. Georg und Barmbek), was sich in der Schülerzusammensetzung widerspiegelt. In der einen Schule war es nicht schwierig, eine ausreichend große Zahl von nicht türkischen Eltern zu finden, die ihre Kinder in der türkisch-deutschen Klasse anmeldeten, weil sie etwas Besonderes für ihre Kinder suchten oder eine interkulturelle Erziehung aufgrund der multikulturellen Struktur des Stadtteils ausdrücklich befürworteten. Schwierig war es hingegen, genug Kinder mit türkischem Hintergrund zu finden, weil in der Schulumgebung relativ wenig Familien mit Kindern leben, an Türkischunterricht interessierte Eltern aus anderen Teilen Hamburgs aber den Weg und möglicherweise das Umfeld der Schule fürchteten. Inzwischen ist ein Kleinbustransfer durch das Konsulat eingerichtet worden, mit dem diese Probleme gelöst wurden. In der anderen Schule bestand – und besteht weiter – die gegenteilige Situation: Hier wurden genug türkischsprachige Kinder angemeldet; von Seiten der eher sozial schwachen deutschen Bevölkerung war das Interesse an der türkischen Sprache (und Kultur) nicht ausgeprägt, einige Eltern befürchteten sogar Nachteile für ihre Kinder, wenn sie in eine bilinguale Klasse gingen. Eine der Folgen dieser Schwierigkeiten bei der Klassenzusammensetzung ist, dass eine ausgewogene Geschlechterzusammensetzung in Verbindung mit den Sprachkenntnissen nicht erreicht werden konnte. Wie oben dargestellt, wirkte sich in der italienisch-deutschen Modellklasse der Mangel an italienischsprachigen Jungen negativ aus. In einer der türkisch-deutschen Klassen war der Jungenanteil bereits im ersten Schuljahr sehr niedrig und es fehlen deutsch monolinguale Jungen.<sup>8</sup>

Es sind in beiden Schulen vom türkischen Generalkonsulat Lehrerinnen und Lehrer aus der Türkei eingesetzt, die aus lebensgeschichtlichen Gründen („Rückkehrer“) sehr gut Deutsch sprechen und ein Studium des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei absolviert haben. Bei ihnen konnte ein anderes sprachliches Verhalten als bei den übrigen Lehrerinnen der Partnersprachen beobachtet werden. Im gemeinsamen Unterricht mit der deutschen Kollegin versuchten sie in der Regel, nach dem Prinzip „eine Person – eine Sprache“ vorzugehen und hauptsächlich Türkisch zu sprechen. Verwirklichen konnten sie diese Zielsetzung jedoch in unterschiedlichem Maße. Häufig wählten sie Türkisch nur bei Kindern mit einem türkischen Familienhintergrund, nicht aber bei einsprachig deutschen Kindern, wenn sie sie im Unterricht oder in den Pausen ansprachen. Noch schwieriger war die Situation im Türkischunterricht, der in sprachlich gemischten Halbgruppen durch die Türkischlehrkräfte allein erteilt wird. Hier tendierten sie dazu, Deutsch als Unterrichtssprache zu verwenden und nur bei einzelnen sprachlichen Übungen die türkische Sprache einzusetzen. Es wurde also kein Unterschied zwischen den Kindern mit und ohne Türkischkenntnissen gemacht, obwohl die Mehrheit der Kinder fließend Türkisch spricht und diese Sprache als Familiensprache im Alltag verwendet. Im Interview äußerte ein Lehrer dazu, dass er die deutschen und türkischen Kinder gleich behandeln wolle, da auch die türkischen Kinder kein korrektes Türkisch sprächen, sondern „Küchentürkisch“, also die Sprache, die die Mutter ihnen „einfach so“ beibringe. Auch fürchte er Disziplinprobleme, wenn er im Unterricht einsprachig Türkisch agiere:

*„Ja, da habe ich mir gedacht, ich versuche mal, auch mehr Türkisch zu sprechen in der Klasse, wie wird das dann ankommen? [...] Aber bei uns können die türkischen Kinder schon Türkisch verstehen und wenn ich dann einfach so den Unterricht nur Türkisch führe, dann kommt es immer wieder zu Unruhe bei den türkischen Kindern oder bei den deutschen Kindern. Die sind im Grunde nicht gleich. Einige werden aufmerksam, für andere ist das dann irgendwie zu langweilig und eine Gruppe versteht das und die andere Gruppe ver-*

---

<sup>8</sup> Zur Sprachenverteilung in den türkisch-deutschen Klassen vgl. Kap. 1, Tab. 1.1.

*steht das nicht. [...] Ich spreche, wenn ich Anweisungen geben muss z.B., dann spreche ich bei den Erklärungen auch Deutsch, damit sie auch gut verstehen, was sie überhaupt machen sollen. Ich arbeite sehr viel mit Arbeitsblättern, ich bereite auch Arbeitswochenpläne vor und die sind immer zweisprachig, also Türkisch und Deutsch. Aber die Erklärung, die muss ich einfach auf Deutsch machen, meistens.“*

In beiden Schulen sind weitere Lehrerinnen beschäftigt, die einen türkischen Hintergrund haben und für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, den Türkischunterricht in anderen Klassen oder als Klassenlehrerinnen tätig sind. Auch sind häufig Praktikantinnen und/oder Referendarinnen mit türkischer Sprache in diesen Schulen tätig. Die Türkischkenntnisse der deutschen Lehrkräfte sind hingegen sehr begrenzt. Eine der beiden Schulen hat eine Partnerschaft zu einer zweisprachigen Grundschule in der Türkei aufgebaut und eine Kollegiumsreise dorthin gemacht.

Die Kinder verwendeten zunächst häufig ihre Herkunftssprachen Türkisch und Deutsch; dies wurde sowohl im Unterricht bei der Erledigung von Aufgaben als auch bei informellen Interaktionen beobachtet. Auch beim Spiel auf dem Schulhof war Türkisch als Verkehrssprache der bei Einschulung türkischsprachigen Kinder, zwischen den Kindern und den sie abholenden Eltern und mit den Türkischlehrkräften in informellen Situationen gebräuchlich. Im Verlauf der ersten beiden Jahre gewann auch in diesen Klassen das Deutsche an Dominanz, jedoch nicht im selben Maß wie in den übrigen Modellklassen. Im Vergleich ergibt sich die paradoxe Situation, dass in den türkisch-deutschen Klassen im Gespräch der Kinder untereinander die Partnersprache präsenter ist als in den portugiesisch-, italienisch- und spanisch-deutschen Klassen, der Unterricht aber viel größere Deutschanteile hat als dort. Überspitzt formuliert, ist Deutsch unter den Kindern nicht alleinige Verkehrssprache, jedoch in weiten Teilen Unterrichtssprache, in die ein Fremdsprachenunterricht des Türkischen eingebettet ist.

Es verstärkt diese Situation, dass die deutschen Teampartnerinnen nicht über Türkischkenntnisse verfügen. Sie verstehen sich als Lehrerinnen, die Deutsch mit einem zweisprachendidaktischen Akzent unterrichten bzw. Methoden aus dem Fremdsprachenunterricht einfließen lassen. Es werden den Kindern z.B. Wörterlisten und Bildkarten in zwei Sprachen zur Verfügung gestellt; zweisprachige und einsprachige deutsche und türkische Bilderwörterbücher, Lexika und Karteien können benutzt werden und Materialien, die für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erschienen sind, werden eingesetzt.

Die Alphabetisierung aller Kinder gelang; bis zum Ende des ersten Schuljahrs waren alle Buchstaben eingeführt und der Kontrast zwischen den Schriftzeichen des Türkischen und des Deutschen erarbeitet. Es wurde in beiden Klassen keine Fibel eingesetzt, sondern nach dem Konzept „Lesen durch Schreiben“ unter Verwendung einer Laut-Buchstaben-Tabelle gearbeitet. Die Reihenfolge der Buchstabeneinführung wurde von den Lehrerinnen selbst festgelegt und folgte dem Prinzip, am Anfang möglichst im Türkischen und Deutschen gleich lautende Grapheme zu wählen; die Türkischlehrkraft folgte den Vorgaben der Deutschlehrerin.

Im ersten und zweiten Schuljahr beobachteten wir, dass die Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht der Partnersprachen den didaktischen Ansatz vertraten, mit Hilfe von Satzmustern, in denen jeweils ein Element variiert wird, den Kindern einfache Strukturen des Türkischen zu vermitteln. Wie in den übrigen Klassen (vgl. Bericht 2003, S.41) wurde auch in den beiden türkisch-deutschen Klassen in entsprechenden Reihenübungen schon früh erreicht, dass die Kinder in der neu erlernten Sprache mündliche Äußerungen machten, deren grammatische Struktur sie noch nicht erschließen konnten. Als problematisch erwies sich dabei die Tendenz, eine Parallelität zwischen der Struktur deutscher und tür-

kischer Sätze herzustellen, die in dieser Weise nicht besteht.<sup>9</sup> Der Einsatz von Satzschalttafeln, wie sie aus dem Grammatikunterricht mit analytischem Zweck bekannt sind (ich gehe – ben gidiyorum, du gehst – sen gidiyorsun, usw.), erscheint für die schriftliche und mündliche Textproduktion eher problematisch, weil er zu falschen Transferannahmen verführt, im beobachteten Beispiel zu der Annahme, dass die Personalpronomen im Türkischen wie im Deutschen verwendet würden.

Eine methodische Tradition aus der türkischen Schule fand Eingang in den Unterricht des ersten Schuljahrs. Bei der türkischen Alphabetisierung spielt die Zerlegung des Wortes in Silben eine zentrale Rolle. Dies wurde in einer Klasse aufgegriffen und in vielfältiger Weise auch für das Deutsche genutzt. Die Kinder klatschten nicht nur zur Unterstützung der Silbentrennung, sondern sprangen über eine Bank, warfen einen Wasserball in die Luft oder fügten in Silben zerschnittene Wortkärtchen wieder zusammen. Die Übungen dienten zur Isolation der Vokale und Konsonanten sowie zur Morphem-Graphem-Zuordnung in beiden Sprachen.

Beispiele für Stationenlernen fanden wir in beiden türkisch-deutschen Klassen schon im zweiten Schuljahr. In einer der beiden Klassen wurde ein literarisches Projekt durchgeführt, bei dem ein deutschsprachiges Bilderbuch von der türkischen Kollegin ins Türkische übersetzt wurde.<sup>10</sup> In der anderen Klasse am zweiten Standort wurde Stationenlernen zum Thema „Experimente mit Feuer“ beobachtet. Die verschiedenen physikalischen und chemischen Versuche, darauf bezogene Arbeitsblätter und Vokabellisten lagen in streng zweisprachiger Fassung vor, d.h., jede der gestellten Aufgaben und Arbeitsanweisungen war auf dem Arbeitsblatt in beiden Sprachen enthalten bzw. es gab zwei parallele Fassungen der Aufgabenblätter. Den Kindern stand es bei der Bearbeitung frei, in welcher Sprache sie die Texte verfassen wollten. In der zusammenfassenden Auswertung der Arbeitsergebnisse lasen die Kinder ihre Texte in der Sprache vor, die sie bevorzugt hatten.<sup>11</sup> Die Lehrerinnen dieser Klasse bauen systematisch einen Fundus an zweisprachigen Materialien zum Stationenlernen auf.

Zusammenfassend betrachtet, scheint es in den türkisch-deutschen Klassen ähnlich wie in der italienisch-deutschen Klasse schwierig zu sein, den Spracherwerb der nicht deutschen Partnersprache bei den deutsch einsprachigen Kindern effektiv und progressiv zu sichern. Vor allem die Verbindung zwischen dem Bedarf der Kinder, die über eine im Mündlichen gut entwickelte Sprache verfügen, weil sie sie in ihren Familien täglich sprechen, und dem der deutschsprachigen Kinder ist didaktisch weitgehend ungelöst. Die beobachteten Sprachaufgaben unterfordern die zweisprachigen Kinder z.T. deutlich (Sprachmustertrainings), obwohl diese eventuell dialektbedingt keine normgerechten Wortbildungen produzieren. Umgekehrt sind viele der Lese- und Schreibaufgaben im Türkischen für die deutschsprachigen Kinder zu schwer, um sie lösen zu können. Die besondere Anforderung an die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts, die es in den nächsten Jahren zu bewältigen gilt, ist daher die Entwicklung eines Türkischunterrichts, der in Bezug auf die türkischsprachigen Kinder deutlichere Merkmale eines Zweitsprachenunterrichts trägt und ihre Kompetenzen würdigt oder zum Ausgangspunkt des

---

<sup>9</sup> In den Klassen mit romanischen Sprachen, die auch „Nullsubjektsprachen“ sind, wurde das Phänomen z.T. ebenfalls beobachtet, aber nicht als Problem angesehen. Für das Türkische beschreibt Dirim (Gülender/Dirim 2002), dass es einen allgemeinen Einfluss des Deutschen auf die türkische Sprache in Deutschland gibt, der in Bezug auf den Gebrauch des Personalpronomens in die Richtung verläuft, dass es zunehmend Verwendung findet. Während es im Türkischen nur zur Betonung oder Abgrenzung eingesetzt wird, weil die Personenangabe bereits in der Endung des Verbs eindeutig bezeichnet ist, ist das Personalpronomen im Deutschen zwingend erforderlich: „ich gehe – gidiyorum“.

<sup>10</sup> Jack Kent (2004): „Drachen gibt es doch gar nicht“ Ravensburger Buchverlag. Titel der Übersetzung: „Ejderha diye birşey yoktur“.

<sup>11</sup> Vergleiche hierzu einen Ausschnitt im Film „Kinder lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Grundschulunterricht“ 2005.

Lernens macht. Für die deutschsprachigen Kinder wäre der Fremdsprachencharakter des Unterrichts zu reduzieren. Das in beiden Klassen verwirklichte Teamteaching bildet eine gute Voraussetzung für die Stärkung des Zweisprachigkeitsansatzes, bei dem die Kinder in einem stärker kommunikativ angelegten Unterricht mehr voneinander lernen könnten.

## 4. Sprachentwicklung im Schulversuch: Wortschatz und Grammatik

### 4.1 Zum Vorgehen

Nachfolgend werden aus den vorliegenden Daten die Ergebnisse zur Sprachkompetenz dargestellt. Dabei handelt es sich um zentrale Bereiche dieser Kompetenz: Wortschatz und Grammatik. In die Überprüfung wurden die folgenden sprachlichen Teilbereiche einbezogen:

- verbaler Wortschatz
- nominaler Wortschatz
- Verbmorphologie/Morphosyntax
- Konnektoren
- Syntax: Komplexität der Nominalgruppe
- Syntax: Verbindung satzförmiger Äußerungen

Gewonnen wurden die Ergebnisse aus Sprachaufzeichnungen mit Hilfe des Instruments „Sachabbildungen“ (vgl. Kapitel 1.2.5). Zur Auswertung wurden die mündlichen Texte der Kinder, auf Deutsch und in der jeweiligen Partnersprache, transkribiert und mit Hilfe des Programms MAXQDA qualitativ und quantitativ ausgewertet. Im Folgenden wird auf zwei der neun Bildimpulse – „Ultraschall“ und „Topfszene“ – eingegangen. Die Darstellung erfolgt in zwei Schritten: Zunächst werden überblicksartig die Ergebnisse zu den beiden ausgewählten Impulsen berichtet; die für jeden Bildimpuls einzeln ausgewerteten Werte wurden für die Auswertung zum Sprachstand bereits zusammengezogen. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse im Bereich Verbmorphologie und Syntax vertieft betrachtet. Dabei werden, ausgehend von den Ergebnissen aus dem ersten Schuljahr, die Entfaltung des morphologischen Systems sowie die Textkomplexität am Beispiel der Satzgefüge in den jeweiligen beiden Sprachen berichtet. Hierfür wurden sämtliche Äußerungen zu allen neun Bildimpulsen analysiert. Für jedes Kind wurden Inklusionsskalen nach dem Muster der spanisch-deutschen Klassen (Spanisch-Bericht 2004) gebildet.

Für das Verständnis des Folgenden soll vorweg eine terminologische Unterscheidung getroffen werden: Der Ausdruck „Sprachkompetenz“ wird in einem umfassenden Sinne verwendet und bezieht sprachliche Mittel lexikalischer Art (Wortschatz) sowie struktureller Art (Morphologie, Syntax) ebenso ein wie die Thematisierung von Konzepten und die pragmatische Ebene der Verwendung von Sprachhandlungstypen wie Erklären, Erzählen und Beschreiben. *Sprachkompetenz im engeren Sinne* bezieht sich hingegen ausschließlich auf die genannten sprachlichen Mittel. Diese beiden Ebenen beziehen sich jeweils auf eine Sprache bzw. werden getrennt für die jeweils vertretenen und von den Kindern verwendeten Sprachen dargestellt. Davon zu unterscheiden ist noch einmal die *allgemeine Sprachkompetenz* als eine ‚reine‘ Kompetenz, die sich als *lingua tertia comparationis* über der Kompetenz in einer oder mehreren konkreten Sprachen aufbaut; diese ist ‚an sich‘ nie zu beobachten, sondern lediglich zu erschließen – so z.B. in metasprachlichen Fähigkeiten wie dem Vergleichen von Sprachen, der Zuordnung von strukturellen Phänomenen zu grammatischen Regeln, der adäquaten Verwendung unterschiedlicher grammatischer Regeln in verschiedenen Sprachen u.a.m. Die „allgemeine Sprachkompetenz“ hat, so gesehen, keine „eigene“ Performanz, sondern realisiert sich immer nur in einer konkreten Sprache (oder auch einer Sprachmischung).

## 4.2 Übersicht über die sprachlichen Mittel im vierten Schuljahr

### 4.2.1 Wortschatz

Für den Bereich des Wortschatzes wurden im vierten Schuljahr die Verben und die Nomen erhoben. Die folgenden vier Boxplots geben eine vergleichende Übersicht über die Ergebnisse im Deutschen und in den Partnersprachen. Die Darstellung<sup>1</sup> ist wieder anhand der sprachlichen Bedingungen bei der Einschulung differenziert (Gruppen A bis D).

Abb. 4.1: Verben im Deutschen

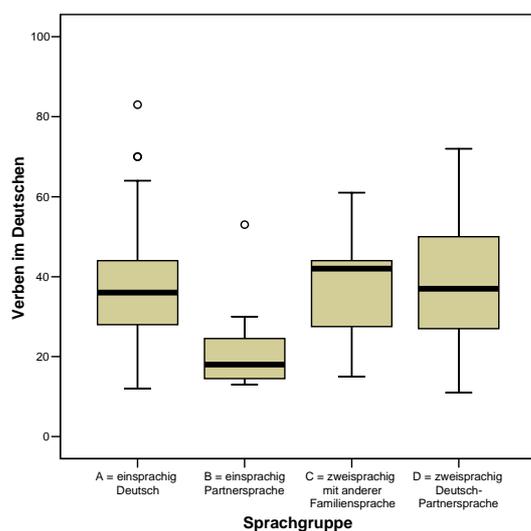


Abb. 4.2: Verben in der Partnersprache

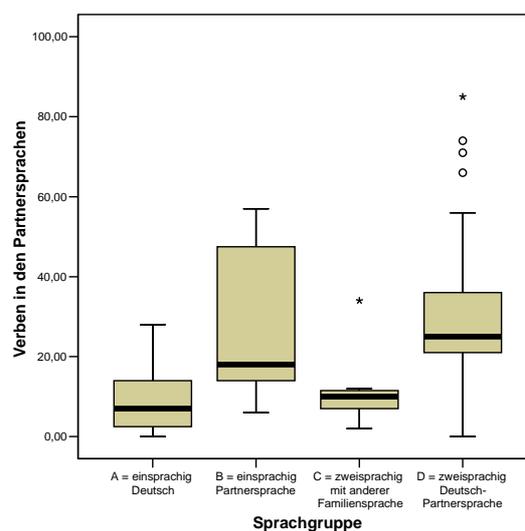


Abb. 4.3: Nomen im Deutschen

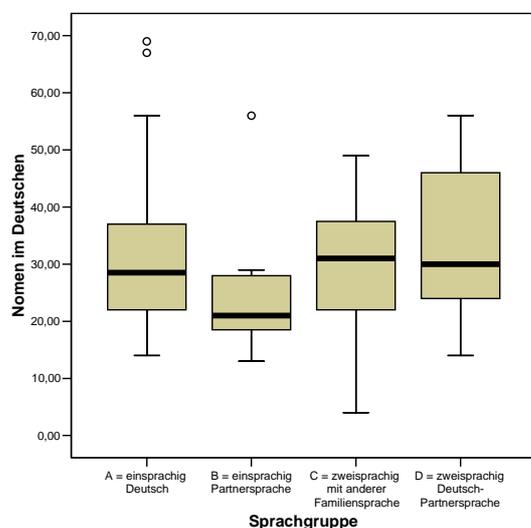
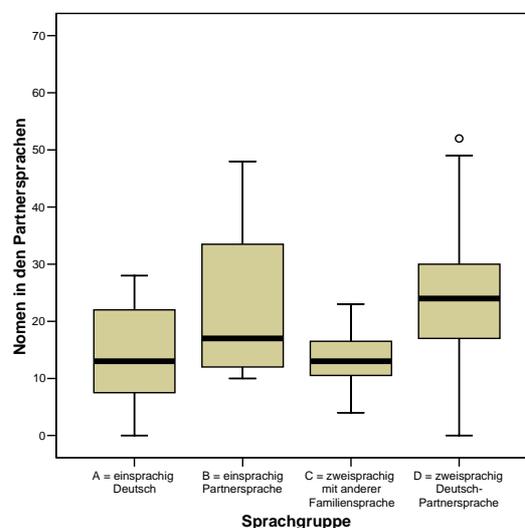


Abb. 4.4: Nomen in der Partnersprache



Der nominale Wortschatz ist im Vergleich der Sprachgruppen im Deutschen nicht signifikant unterschiedlich – mit Ausnahme der Gruppe B; in den Partnersprachen unterscheiden sich die Gruppen B und D signifikant von A und C. Bei den Verben ist es vergleichbar; allerdings sind lediglich die Abstände der Gruppe B zu den Gruppen A und D signifi-

<sup>1</sup> Im Folgenden werden zur Visualisierung Grafiken verwendet, die sowohl den Mittelwert (Median) als schwarzen Balken zeigen wie auch die Streuung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Gruppen B und C mit jeweils sieben Kindern deutlich kleiner sind als die Gruppen A und D (40 bzw. 33 Kinder), d.h. die Streuung der Ergebnisse ggf. überzeichnet erscheint.

kant.<sup>2</sup> Die Mittelwerte<sup>3</sup> liegen für alle Kinder bei 32 Nomen und 37 Verben. Die mündliche Sprache der Kinder ist demnach stärker am Verb orientiert.

Bei diesem Ergebnis ist zu berücksichtigen, dass die erste Impulsfrage bei allen Impulsen auf den Geschehenscharakter zielte („Worum geht es auf diesem Bild?“). Dennoch erstaunt das Ergebnis: Erwartbar wäre gerade im Kontext sachfachlicher Inhalte eine stärker von der Dominanz des nominalen Wortschatzes geprägte Sprache. Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass es sich nicht etwa um eine Rückständigkeit handelt, sondern um ein Spezifikum der gesprochenen Sprache – auch im Kontext der Bildungssprache der Schule. Untermuert wird die Beobachtung durch das Ergebnis der Gruppe B. Bei diesen Kindern ist es nämlich umgekehrt: Sie verwenden mehr Nomen als Verben. Es handelt sich um die Kinder, die ohne Deutschkenntnisse eingeschult wurden und die – wie im Weiteren immer wieder hervortreten wird – einen nach wie vor erkennbaren Abstand zu den anderen in ihren mündlichen Sprachkenntnissen im Deutschen aufweisen.

Tab. 4.1: Wortschatz nach Sprachgruppen <sup>4</sup>		Deutsch		Partnersprache	
		Nomen	Verben	Nomen	Verben
A = einsprachig Deutsch	MW	31,73	38,05	14,13	9,05
	SD	12,63	15,14	8,81	8,30
B = einsprachig Partnersprache	MW	26,14	23,14	23,71	29,14
	SD	14,26	14,35	14,74	21,17
C = zweispr. mit anderer Familiensprache	MW	29,00	37,29	13,43	11,86
	SD	15,44	15,14	6,24	10,33
D = zweisprachig Deutsch-Partnersprache	MW	33,24	38,61	24,42	31,67
	SD	13,06	14,80	11,68	19,98
Insgesamt	MW	31,63	37,00	18,75	19,47
	SD	13,07	15,26	11,42	18,39

In den Partnersprachen trennt die Verteilung von Verben und Nomen die Gruppen nach ihren Eingangsbedingungen, die nach wie vor den mündlichen Sprachstand bestimmen: Die Kinder, die mit partnersprachlichen Kenntnissen eingeschult wurden (Gruppen B und D), verwenden deutlich mehr Verben als Nomen. Bei den Kindern ohne herkunftssprachliche Kenntnisse bei Schuleintritt überwiegt die Verwendung von Nomen – wie bei der Gruppe B im Deutschen. Von daher lässt sich feststellen, dass mit altersgemäß entwickelter und gefestigter Sprachkompetenz in einer Sprache im bilingualen Modell nach vier Jahren regulär von einem Überwiegen des verbalen Wortschatzes auszugehen ist, bei noch nicht altersgemäßer und noch nicht gefestigter Sprachkompetenz in einer Sprache hingegen von einem Überwiegen des nominalen Wortschatzes. Das gilt in der Tendenz sowohl für die Partnersprachen wie für das Deutsche, auch wenn die Deutsch als Zweitsprache erwerbenden Kinder der Gruppe B im Deutschen sichtlich weiter entwickelt und stärker gefestigt sind als die Kinder der Gruppen A und C in den Partnersprachen.

Damit ist das – auch schon in den früheren Berichten erwähnte – Ergebnis der internationalen Forschung bestätigt, dass ein Zweitspracherwerb auch im günstigsten Fall etwa sechs Jahre oder länger dauert. Diese Zeit haben die Kinder des Modellversuchs noch nicht hinter sich, so dass nach vier Jahren lediglich ein Zwischenergebnis zu vermelden ist. Dieses Ergebnis aber kann sich durchaus schon sehen lassen:

1. Es ist festzustellen, dass die Kinder mit einer anderen Familiensprache (Gruppe C) weder im Deutschen noch in den Partnersprachen in der Wortschatzentwicklung einen

<sup>2</sup> Das gilt auch angesichts der größeren Differenz zur Gruppe C im Median.

<sup>3</sup> In diesem Fall das arithmetische Mittel.

<sup>4</sup> Die Werte geben jeweils die durchschnittliche Anzahl von Nomen und Verben pro Bildimpuls wieder.

Nachteil haben: Ihre Werte liegen – bei vergleichbar ausgeprägter Streuung – sogar etwas über denen der Gruppe A; allerdings sind die Abstände nicht signifikant.

2. Vergleicht man die Ergebnisse der Gruppen A und C vom Ende des vierten Schuljahres mit denen der zweiten Sprachprobe am Ende des ersten Schuljahres, so fällt auf, dass die Verwendung von Verben bei diesen Kindern zwar noch nicht sehr häufig ist, aber inzwischen doch in einem Umfang vorhanden ist, der eine Mündlichkeit auf elementarem Niveau erkennen lässt: Die Kinder sind in der Lage, zielsprachige Sätze zu formulieren, auch wenn sich der Gebrauch bei den meisten von ihnen auf einige hochfrequente Verben und die Kopulae beschränkt. Der verbale Wortschatz ist also noch begrenzt, aber auf einem elementaren Niveau verfügbar.

3. Nach der Auswertung sämtlicher Bildimpulse verwenden im vierten Schuljahr alle Kinder Verben in den Partnersprachen. Betrachtet man jedoch ausschließlich die im Detail ausgewerteten Bildimpulse, so sind in ihren Äußerungen hierzu bei 10,6 % der ohne Vorkenntnisse eingeschulten Kinder keine Verben vorhanden.

Dieselben Kinder verwenden auch keine oder nur wenige Nomen. Bei diesen scheint die jeweilige Partnersprache nicht angekommen zu sein.<sup>5</sup> Die Gründe dafür müssen – ebenso wie die vollständige Verweigerung des Spanischen eines Kindes der Gruppe D – in individuellen Bedingungen gesucht werden. Diese Kinder unterscheiden sich in ihren Ergebnissen im Deutschen – in der gesprochenen Sprache, im Lesen sowie auch in Mathematik – nicht grundsätzlich von den anderen Kindern, sondern erreichen z.T. auch hohe Werte. Weiterhin handelt es sich sämtlich um Kinder aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (ISEI > 60). Somit kann also keinesfalls auf eine generelle Überforderung durch das bilinguale Modell geschlossen werden.

4. Die Kinder der Gruppe B hatten im ersten Schuljahr im Deutschen viel gelernt; die Zuwächse fielen bei einigen Kindern z.T. beträchtlich aus.<sup>6</sup> In ihren Ergebnissen schließen sie im vierten Schuljahr im nominalen Wortschatz zur Gesamtgruppe auf, der Abstand beim verbalen Wortschatz hingegen bleibt beträchtlich.

5. In den Partnersprachen war am Ende des ersten Schuljahres für diese Kinder der Gruppe B in den Partnersprachen eine gewisse Stagnation festgestellt worden; die Zuwächse der zweisprachigen Kinder der Gruppe D fielen seinerzeit deutlich höher aus. Betrachtet man die Situation für den Wortschatz nun am Ende des vierten Schuljahres, so lässt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen feststellen. Zwar ist die Entwicklungsdynamik der Gruppe B im Deutschen höher, aber der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist in den Partnersprachen eingeebnet. In den früheren Berichten zum ersten Schuljahr war das dahingehend erklärt worden, dass ggf. aus der vorrangigen Notwendigkeit des Spracherwerbs im Deutschen für die Kinder der Gruppe B in der Entwicklung der Familiensprache eine Plateauphase erreicht war: dass also die vorrangige Auseinandersetzung mit dem Deutschen zu einer Art Moratorium in der familiensprachlichen Entwicklung führe. Vergleichbares ist auch in der Untersuchung einer Kölner bilingualen Schulklasse festgestellt worden (vgl. Roth 2005a). Am Ende des vierten Schuljahres kann nun für den Wortschatz festgestellt werden, dass die Entwicklung in der Familiensprache wieder ‚angesprungen‘ ist.

---

<sup>5</sup> Zwei Kinder verwenden keine und drei Kinder nur wenige Nomen.

<sup>6</sup> Zwei von diesen Kindern, die beiden Mädchen aus der italienisch-deutschen Klasse, sind allerdings seit dem dritten Schuljahr nicht mehr im Modellversuch, da die Familien nach Italien zurückgekehrt sind.

### *Vergleich der Ergebnisse aus dem ersten und dem vierten Schuljahr*

An dieser Stelle soll daher ein vergleichender Blick auf die Ergebnisse aus dem ersten Schuljahr geworfen werden: Da die Nomen im vierten Schuljahr zusätzlich ausgewertet wurden, bezieht sich der Vergleich ausschließlich auf den Umfang des verbalen Wortschatzes.<sup>7</sup>

Es ist zunächst festzustellen, dass der verbale Wortschatz sich nicht nennenswert verändert hat. Die Kinder verwenden ähnlich viele Verben für die beiden Bildimpulse.<sup>8</sup> Nun ist der Umfang des verbalen Wortschatzes an sich nicht aussagekräftig. Für die Kinder mit einer bereits am Ende des ersten Schuljahres gut entwickelten Sprachkompetenz scheint die Menge der verwendeten Verben keine sichere Einschätzung mehr zu gewährleisten. Die Korrelation zwischen den Ergebnissen im Abstand von drei Jahren ist im Deutschen dementsprechend zwar signifikant, aber nur schwach.<sup>9</sup> In den Partnersprachen ist der Zusammenhang hingegen sehr hoch.<sup>10</sup> Zu erklären ist dieser Befund dadurch, dass bei altersgemäß ausgebildeter Sprachkompetenz die Wahl der sprachlichen Mittel stärker an den – in diesem Fall eben unterschiedlichen – thematischen Kontexten orientiert wird. Diese Erklärung lässt sich über eine Analyse des Zusammenhangs in den einzelnen Gruppen absichern: So gibt es für die Kinder, die mit altersgemäßen Deutschkenntnissen eingeschult wurden (Gruppen A, C und D) im Deutschen keine erkennbaren Zusammenhänge: Für die Gruppen A und D werden lediglich jeweils 8 % der Varianz erklärt. Für die Gruppe C sind es 20 %, aber in negativer Richtung, d.h., dass die Kinder mit einem umfangreicheren verbalen Wortschatz im ersten Schuljahr im vierten tendenziell sogar weniger Verben verwenden. Ein ganz deutlich positiver Zusammenhang ergibt sich nur für die Gruppe B, also die Kinder, die ohne Deutschkenntnisse eingeschult wurden. Hier werden 80 % der Varianz erklärt. Das bedeutet, dass die Ergebnisse in einem straffen Zusammenhang stehen: Kinder, die nach einem Jahr Deutschlernen in der bilingualen Schule bereits viele Verben verwenden, steigern sich auch entsprechend bis zum Ende des vierten Schuljahres – hingegen weisen Kinder mit geringen Werten am Ende des ersten Schuljahres auch am Ende der vierten Klasse noch einen vergleichsweise niedrigen verbalen Wortschatz auf. Dies weist auf die große Bedeutung der ersten Bildungserfahrungen mit der Zweitsprache Deutsch.<sup>11</sup> Der Erfolg oder Misserfolg nach einem Jahr Deutschlernen hat also anscheinend einen hohen prognostischen Wert für den Entwicklungsstand am Ende der Grundschulzeit. Dieser Befund müsste allerdings an einer größeren Stichprobe überprüft werden.

Schaut man auf die quantitative Entwicklung, so lässt sich feststellen, dass im Deutschen die Gruppen A und B keine Zunahmen aufweisen, die Gruppen C und D hingegen deutliche Zuwächse verzeichnen (vgl. die folgende Tabelle). Dabei handelt es sich allerdings nicht um einen systematischen Zusammenhang der Lernentwicklung aller Kinder, sondern um einen Prozess individueller Ausdifferenzierung in den Sprachen; eine parallele Entwicklung in den beiden Sprachen lässt sich nicht beobachten. Die Kinder der Gruppe A

---

<sup>7</sup> Die im Folgenden verwendeten Zahlen weichen von denen im Vorausgehenden leicht ab, da zum einen nur noch die Kinder berücksichtigt werden, die auch schon im ersten Schuljahr in den Klassen waren; zum zweiten wurden für das vierte Schuljahr die Modalverben hinzugerechnet, um die Vergleichbarkeit mit dem ersten Schuljahr herzustellen.

<sup>8</sup> Im Mittel sind es im ersten Schuljahr 36 Verben, im vierten Schuljahr 41. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Anforderungen im vierten Schuljahr sich auf insgesamt neun Impulse bezogen; für die Auswertung wurden allerdings nur zwei ausgewählt. Der Bildimpuls zum Ultraschall erfolgte als vierter, die Topfszene bildete als neunter Impuls den Schluss der Erhebung. Daher dürften die Zahlen im vierten Schuljahr unter vergleichbaren Erhebungsbedingungen höher liegen, das vorliegende Ergebnis stellt eine tendenzielle Unterschätzung dar.

<sup>9</sup>  $r = .27, p < 0,05$

<sup>10</sup>  $r = .73, p < 0,01$

<sup>11</sup> Es lässt sich nicht ausschließen, dass dieser Effekt individuellen Lernbedingungen der Kinder zuzuschreiben ist. Kognitive Grundfähigkeiten oder die möglicherweise ebenfalls relevanten Merkmale Motivation und Selbstkonzept wurden jedoch nicht ermittelt.

bleiben mit einem Mittelwert von 41 auf dem (hohen) Niveau, die Kinder der Gruppen C und D schließen dahin auf. Problematisch erscheint der niedrige Wert für die Gruppe B (21,5). Bei ihnen ist anscheinend keine Bewegung zu verzeichnen. Die Gruppe besteht allerdings nur aus vier Kindern.<sup>12</sup> Weitere Schlussfolgerungen werden die Ergebnisse zur Morphologie und Syntax ermöglichen.

Tab. 4.2: Verbaler Wortschatz im Schuljahresvergleich <sup>13</sup>		Deutsch		Partnersprache	
		1. Schuljahr	4. Schuljahr	1. Schuljahr	4. Schuljahr
A = einsprachig Deutsch	MW	40,99	41,28	0,29	8,95
	SD	33,68	17,28	1,05	8,59
B = einsprachig Partnersprache	MW	23,75	21,50	15,38	24,50
	SD	18,45	8,06	6,06	22,94
C = zweispr. mit anderer Familiensprache	MW	23,21	41,00	2,57	12,14
	SD	11,59	16,97	3,26	10,67
D = zweispr. Deutsch-Partnersprache	MW	34,11	43,29	21,18	35,19
	SD	19,23	16,83	8,33	23,45
Insgesamt	MW	35,97	41,05	9,23	20,04
	SD	27,12	17,12	11,34	20,61

In den Partnersprachen können die Kinder der Gruppe B – im Gegensatz zu ihrem Ergebnis im Deutschen – deutliche Zuwächse verzeichnen. Das stützt die Erklärung, dass diese Kinder nach dem elementaren Erwerb des Deutschen im ersten Schuljahr ihre sprachliche Entwicklung in den Familiensprachen ausbauen, auch wenn der Deutscherwerb sichtlich noch nicht abgeschlossen ist.

Schaut man auf die anderen Sprachgruppen, so lassen sich in den Partnersprachen durchweg Zuwächse verzeichnen. Ein Grund dafür ist sicherlich das insgesamt deutlich geringere Niveau der Sprachkompetenzen in den Partnersprachen am Ende des ersten Schuljahres. Ein anderer dürfte in der systematischen Förderung durch den Unterricht liegen, denn für die Kinder der Gruppen A und C erfolgt der Input ausschließlich über die Schule. Auch am Ende der vierten Klasse dominiert die deutsche Sprache – abgesehen von Gruppe B. Der Umfang des verbalen Wortschatzes ist im Mittel doppelt so groß wie in den Partnersprachen. In den Partnersprachen lässt sich aber eine stärkere Erwerbsdynamik erkennen; die Zuwächse sind größer als im Deutschen. Grund dafür ist niedrige Ausgangslage der Kinder aus den Gruppen A und C.

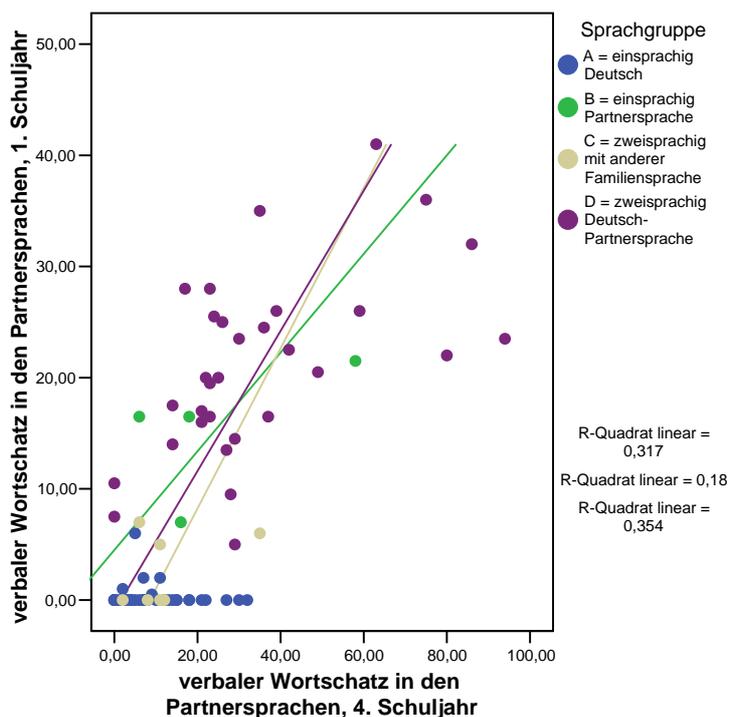
Untersucht man den starken Zusammenhang in der Entwicklung des partnersprachlichen verbalen Wortschatzes über die Schuljahre genauer, so lässt sich dieser in den Gruppen B, C und D eindeutig nachweisen (vgl. das folgende Streudiagramm). Für die Gruppe A ist das nicht möglich, da die Kinder im ersten Schuljahr noch keine Verben in den Partnersprachen verwendeten (MW = 0,3). Aber bereits für die Gruppe C, die zweisprachigen Kinder also, die in ihrer Familie eine andere Sprache als die Partnersprachen verwenden, zeigt sich ein klarer Zusammenhang, der immerhin 18 % der Varianz erklärt. Das ist zwar nicht übermäßig viel, zeigt aber doch, dass die Entwicklung des verbalen Wortschatzes am Ende des ersten Schuljahres eine gewisse prognostische Bedeutung für die weitere Entwicklung hat. Insgesamt kann man hinsichtlich der Entwicklung der mündlichen Partnersprache von einem tendenziellen Vorsprung dieser Kinder gegenüber den einsprachig aufgewachsenen Kindern der Gruppe A sprechen, der sich am Ende des ersten Schuljahres abzeichnet und auch am Ende des vierten Schuljahrs erkennbar ist. An-

<sup>12</sup> Es handelt sich um vier Kinder, die von Anfang an dabei waren; zwei leistungsstarke Kinder sind verzogen, zwei kamen im zweiten Schuljahr hinzu, ein weiteres Kind im 3. Schuljahr.

<sup>13</sup> Die Abweichungen in den Werten zur vorausgehenden Tabelle 4.1 resultieren daraus, dass an dieser Stelle nur die Kinder berücksichtigt werden, die vom ersten bis zum vierten Schuljahr dabei waren.

gesichts der geringen Größe dieser Gruppe von sieben Kindern soll das Ergebnis allerdings nicht überbewertet werden. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass es durchaus im Bereich des spracherwerbstheoretisch Erwartbaren liegt: Zweisprachige Kinder können in einem Modell, in dem sie zur Dreisprachigkeit geführt werden, von ihrer lebensweltlichen Zweisprachigkeit profitieren und daher im Erwerb einer weiteren Sprache gegenüber Kindern im Vorteil sein, die einsprachig aufgewachsen sind. Mit Sicherheit lässt sich festhalten, dass diese Kinder keinerlei Schwierigkeiten im bilingualen Modell haben, sondern profitieren wie alle anderen. Im Hinblick auf den Erwerb der Partnersprachen scheinen sie für die Mündlichkeit einen Vorsprung zu haben.<sup>14</sup>

Abb. 4.5: Verbaler Wortschatz 1.-4. Sj. in der Partnersprache – nach Sprachgruppen



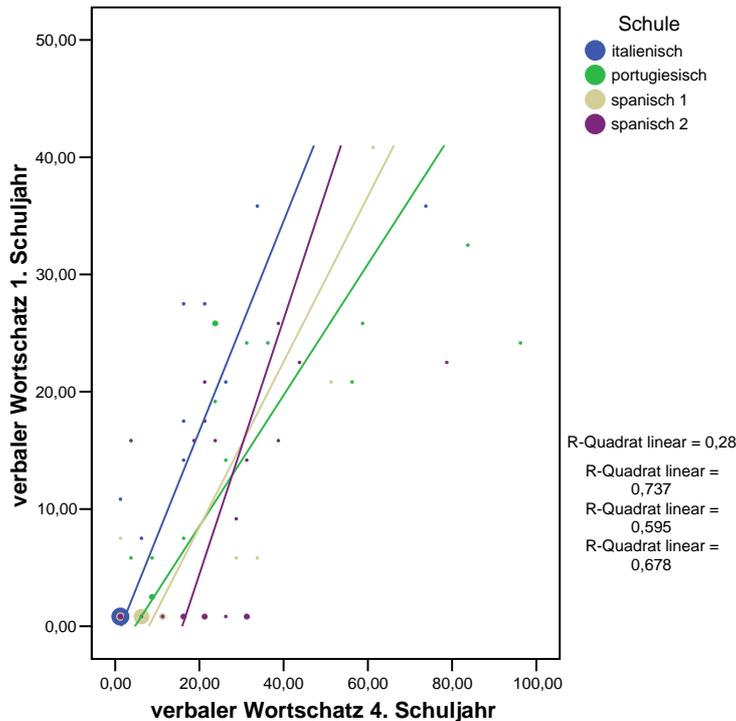
Für die Gruppen B und D, die mit – durchaus unterschiedlich weit entwickelten – Kenntnissen in den Partnersprachen eingeschult wurden, ist der Zusammenhang noch stärker ausgeprägt: Für die Gruppe D erklären sich 32 % und für die Gruppe B 35 % der Varianz. Das sind angesichts der Gruppengrößen ansehnliche Werte. Tendenziell ist es also so, dass sich die Sprachkompetenz im Wortschatz der Partnersprachen in allen Gruppen klar erkennbar entwickelt und dass die erreichten Kompetenzen am Ende des ersten Schuljahres für einen Teil der Kinder eine Prognose über den weiteren Verlauf zulassen. Für künftige Entwicklungen im bilingualen Modell ist es ratsam, diesen Befund nicht als quasi-natürliches Entwicklungsgesetz hinzunehmen, sondern den Input insbesondere bei den Kindern mit im ersten Schuljahr noch zurückhaltender Wortschatzentwicklung zu verstärken und diese speziell zu fördern.

<sup>14</sup> Für eine differenziertere Analyse muss der jeweilige Sprachhintergrund berücksichtigt werden; für ein Kind mit Familiensprache Portugiesisch ist der Erwerb des Spanischen in einer bilingualen Klasse sicherlich ein anderer als für ein Kind mit der Familiensprache Kroatisch oder Romanes. Doch auch gerade für diese beiden Sprachen gibt es zwei Beispiele erfolgreicher Erwerbsprozesse. Aus diesem Grund ist das Argument der linguistischen Nähe von Sprachen als Kriterium für schnelleren oder langsameren Erwerb zu relativieren.

## Vergleich der Lerngruppen

Betrachtet man die Ergebnisse in den Partnersprachen aus der Perspektive der verschiedenen Schulen, fallen die Zusammenhänge straffer aus als im Vergleich der Sprachgruppen: Die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe erklärt die Wortschatzentwicklung – wider Erwarten – besser als die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe (vgl. das folgende Streudiagramm). Die sprachlichen Bedingungen bei Schuleintritt spielen demnach eine weniger gewichtige Rolle als die Lernumgebung in einer Schule:

Abb. 4.6: Verbaler Wortschatz 1.-4. Sj. in der Partnersprache – nach Schulen

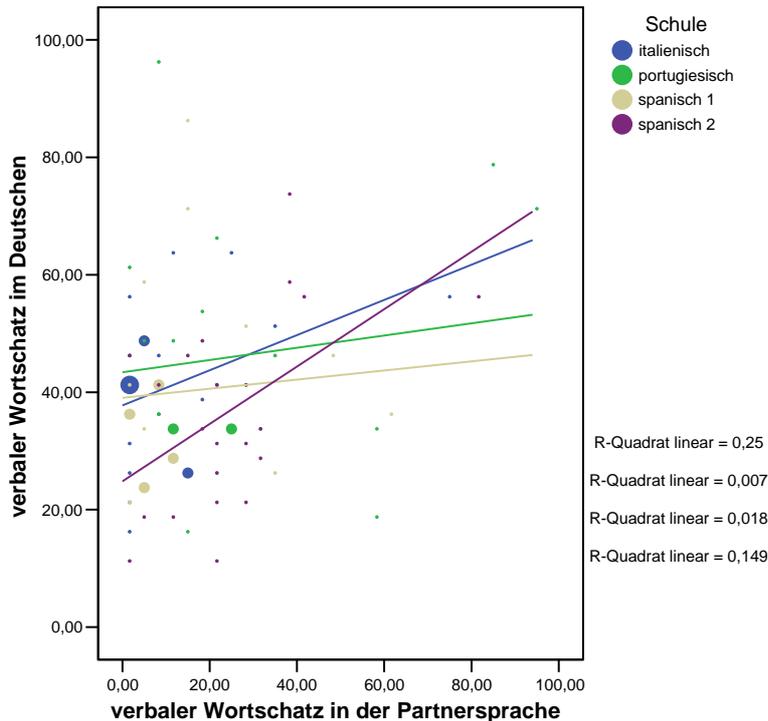


Der geringste Zusammenhang besteht bei 28 % Varianzaufklärung in der spanisch-deutschen Klasse 2, gefolgt von der portugiesisch-deutschen Klasse. Am stärksten sind die Zusammenhänge in den beiden Klassen mit geringerer Dynamik in den Partnersprachen bei den Kindern, die ohne solche Kenntnisse eingeschult wurden. Dieser eindeutige Befund verweist auf den hohen Einfluss der Schule – in diesem Fall der Zusammensetzung der Lerngruppen und der didaktischen Organisation des bilingualen Unterrichts. In den Klassen mit einem höheren Anteil an zweisprachigen Schülerinnen und Schülern sowie einer stark teamorientierten Didaktik löst sich der Zusammenhang zwischen den Kenntnissen am Ende des ersten Schuljahres und denen am Ende des vierten tendenziell eher auf; in einer der beiden Klassen sogar sehr deutlich. Das heißt: Die einsprachig-deutschen Kinder lernen unter diesen Bedingungen schneller hinzu. In Zukunft sollte also darauf geachtet werden, dass sich die Partnersprachen bei möglichst allen Kindern dynamisch entwickeln – ansonsten besteht die Gefahr, dass ausschließlich diejenigen davon profitieren, die bereits im ersten Schuljahr eine schnellere Entwicklung gezeigt haben, und die anderen auf einem niedrigeren Niveau bleiben.

Es stellt sich die Frage, wie sich die Zweisprachigkeit in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe entwickelt. In diesem Fall gibt ein höherer Zusammenhang einen Hinweis auf die Entwicklung einer balancierten Zweisprachigkeit, ein niedriger zeigt keinen Zusammenhang zwischen den Sprachen der Kinder an. Für die Gesamtgruppe ist

der Zusammenhang im vierten Schuljahr nur schwach signifikant,<sup>15</sup> im ersten besteht überhaupt keiner. Die Zusammenhänge für die einzelnen Lerngruppen weist das folgende Streudiagramm aus.

Abb. 4.7: Zusammenhang verbaler Wortschatz Deutsch – Partnersprache



Für den Wortschatz kann man ganz klar erkennen, dass die Zusammenhänge für die Lerngruppen unterschiedlich ausfallen. Das Bild ist nun umgekehrt: In den beiden Klassen mit dynamischerer Entwicklung der Partnersprachen (Spanisch 2 und Portugiesisch) fällt der Zusammenhang höher aus,<sup>16</sup> für die beiden anderen ist kein Zusammenhang erkennbar.<sup>17</sup> Diese Unterschiede sind signifikant. Daraus folgt, dass es für Schülerinnen und Schüler in bilingualen Lerngruppen besser möglich ist, eine Entwicklung in Richtung Sprachenbalance zu nehmen, wenn die Partnersprache aktiv und dynamisch ist. Bleibt das Gesamtniveau der sprachlichen Leistungen in der jeweiligen Partnersprache auf einem niedrigen Level, so ist die Entwicklung einer balancierten Zweisprachigkeit weniger gut realisierbar. Bei der Bildung bilingualer Klassen sollte deshalb auf die sprachliche Zusammensetzung geachtet werden: Nur wenn genügend einsprachige und zweisprachige Sprecher der Partnersprachen eingeschult werden, scheint die Entwicklung zu einer tendenziell balancierten Zweisprachigkeit möglich. Außerdem sollte ein zusätzlicher Input in der Partnersprache erfolgen, wenn am Ende des ersten Schuljahres ein niedriges Niveau festgestellt wird.

#### 4.2.2 Sprachstrukturelle Mittel: Morphologie und Syntax

Für die Feststellung der Sprachkompetenz im engeren Sinne sind die strukturellen sprachlichen Mittel von besonderer Bedeutung. In den frühen Stadien des Zweitspracherwerbs lässt das Erreichen von Erwerbsstufen eine sichere Diagnose zu. Es stellt sich die Frage, ob auch in fortgeschrittenen Stadien – wie im vorliegenden Fall – noch prognostische

<sup>15</sup>  $r = .27, p < 0,05$

<sup>16</sup> 25 % Varianzaufklärung für die Klasse Spanisch 2 und 15 % für die portugiesische Klasse.

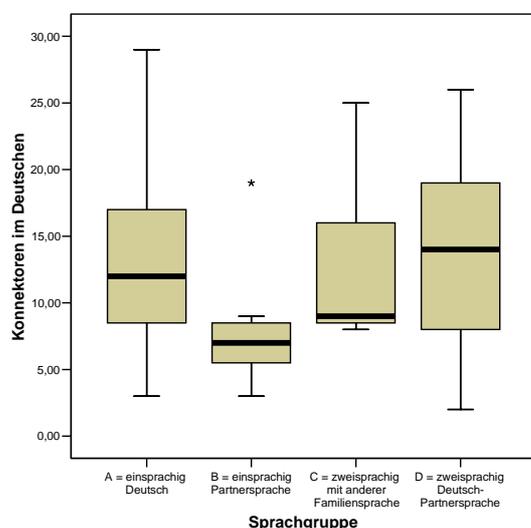
<sup>17</sup> In diesem Fall spielt der sozioökonomische Faktor keine Rolle: ISEI Italienisch = 60; Spanisch 1 = 45, Portugiesisch = 45; Spanisch 2 = 54.

Aussagen möglich sind. Das elementare grammatische System gilt gemeinhin nach zwei Jahren intensiven Sprachkontakts in der Umgebung der zu erwerbenden Sprache und bei gleichzeitigen schulischen Bildungseinflüssen als erworben. Wie die Auswertungen zum ersten Schuljahr ergaben (vgl. die Berichte 2003 und 2004), haben die Kinder der bilingualen Klassen diese Hürde im Bereich der Morphologie erfolgreich genommen; auch den Kindern der Gruppe B war dies am Ende des ersten Schuljahres weitgehend gelungen.

Für die Untersuchung der syntaktischen Phänomene wurden die Satzgefüge und die Konnektoren erfasst. Satzgefüge und Konnektoren hängen eng zusammen, da die Bildung von Satzgefügen in den meisten Fällen mittels Einsatz von Konnektoren geschieht. Die Auswertung erfolgte jedoch getrennt voneinander: Bei den Konnektoren wurde jedes einzelne Vorkommen erfasst, unabhängig davon, ob der jeweilige Nebensatz allein stand oder ob er vollendet wurde. Bei den Satzgefügen wurden ausschließlich vollständige Gefüge gezählt. Diese können mehrere Konnektoren enthalten, etwa wenn zwei konjunktionale eingeleitete Nebensätze enthalten sind.<sup>18</sup>

Vorweg lässt sich zusammenfassen: Die syntaktischen Kompetenzen in der Verbindung von Äußerungsbestandteilen sind in allen Gruppen gut entwickelt. Es gibt keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Umfangs der Verwendung von Satzgefügen zwischen den Gruppen. Lediglich bei den Konnektoren sind die Ergebnisse der Gruppe B im Deutschen signifikant niedriger. In diesen beiden Teilbereichen zeigt sich also der übliche Abstand zu den anderen drei Gruppen, deren Ergebnisse weitgehend gleich hoch ausfallen. Das bedeutet, dass die Kinder der Gruppe B, die das Deutsche erst im Laufe der Schulzeit erworben haben, sich am Ende der Grundschulzeit von den anderen zweisprachigen und einsprachig deutschen Kindern dahingehend unterscheiden, dass ihre mündlichen Äußerungen eine geringere Verknüpfungsdichte aufweisen.

Abb. 4.8: Konnektoren im Deutschen



Leider lassen sich die Ergebnisse nur schlecht mit denen aus dem ersten Schuljahr vergleichen, da ein Teil der Kinder aus der Gruppe B am Ende der Grundschulzeit nicht mehr im Modell ist. Die beiden Mädchen aus der italienisch-deutschen Klasse, die im Laufe des ersten Schuljahrs sehr große Fortschritte im Deutschen gemacht hatten, sind im zweiten Schuljahr mit ihren Familien nach Italien zurückgewandert; in der portugiesisch-deutschen Klasse sind zwei Kinder im zweiten Schuljahr hinzugekommen. Daher wird an dieser Stelle auf einen statistischen Vergleich verzichtet.

<sup>18</sup> Dementsprechend fällt die Korrelation zwischen diesen beiden Variablen mit  $r = .52$ ,  $p < 0,01$  auch nicht übermäßig hoch aus.

Betrachtet man am Ende des vierten Schuljahres die morphosyntaktischen Mittel in den Partnersprachen, so lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Sprachgruppen erkennen (vgl. die beiden folgenden Abbildungen):

Abb. 4.9: Konnektoren in der Partnersprache

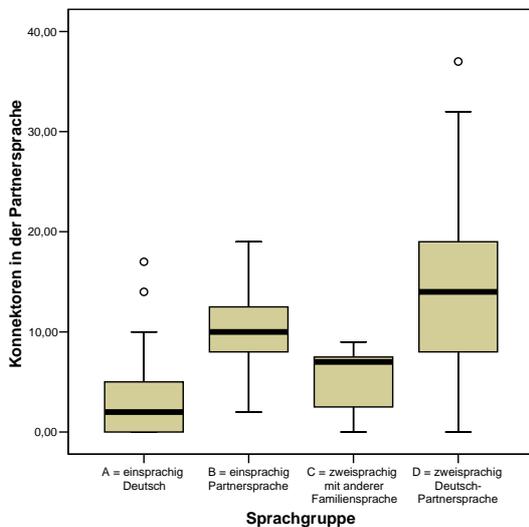
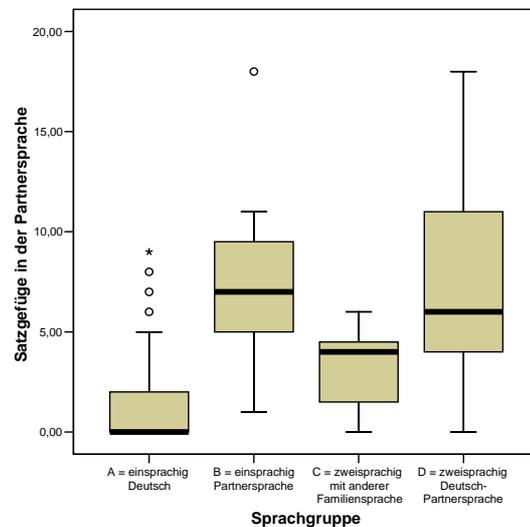


Abb. 4.10: Satzgefüge in der Partnersprache



Sowohl bei den Satzgefügen als auch in der Verwendung von Konnektoren erweisen sich die Gruppen, die mit Kenntnissen in den Partnersprachen eingeschult wurden, den anderen Kindern nach wie vor deutlich überlegen; die Unterschiede sind für die Gruppe A signifikant. Für die Gruppe C sieht es anders aus: Die Abstände zu den Ergebnissen der Gruppe D sind ebenfalls signifikant, wenngleich bei den Satzgefügen nur auf dem 0,05-Niveau. Der Abstand zur Gruppe B hingegen ist weder bei den Satzgefügen noch bei den Konnektoren signifikant, sondern schrammt knapp am 0,05-Niveau vorbei. Es ist zwar davon auszugehen, dass bei steigender Stichprobengröße diese Ergebnisse signifikant würden, für den vorliegenden Zusammenhang wichtiger ist es jedoch, dass für die Kinder der Gruppe C in den gesprochenen Partnersprachen wieder ein tendenzieller Vorsprung zu erkennen ist. Sie sind deutlich weiter in den Partnersprachen angekommen als die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder (A). Aber auch bei diesen gibt es eine kleine Gruppe, die sich stärker in die Partnersprache hinein bewegt hat.

#### 4.2.3 Merkmale von Bildungssprache

Aus der Interkulturellen Bildungsforschung wird seit einiger Zeit darauf aufmerksam gemacht, dass nicht das Verfügen über allgemeine Kommunikationsfähigkeit für den schulischen Erfolg entscheidend sei, sondern das Verfügen über die „Bildungssprache der Schule“. Hierbei handelt es sich um eine Variante der Sprache, die die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit trägt, und zwar tendenziell auch dann, wenn es sich um Sprache im Medium des Mündlichen handelt. Diese Annahmen sind im englischen Sprachraum gründlich untersucht worden, für den deutschen jedoch bis dato nicht empirisch abgestützt. Daher kann für das Deutsche bisher nicht auf eine empirisch fundierte Beschreibung der speziellen Merkmale der Bildungssprache zurückgegriffen werden. Analogien bestehen zur Fachsprachenforschung, nach der für das Deutsche z.B. erhöhter Passivgebrauch zur Entpersönlichung der Aussage oder die Aufblähung der Nominalphrase zur Informationsverdichtung als Merkmale bekannt sind, die fachliche Rede von der alltäglichen mündlichen unterscheiden.

Für die Evaluation der bilingualen Klassen war es eine Herausforderung, den Versuch einer Identifizierung von Merkmalen in den Sprachproben der Kinder zu unternehmen,

die auf die bildungssprachliche Qualität der in den vier Schuljahren angeeigneten Sprachkenntnisse Hinweise enthalten. Zu diesem Zwecke wurden im vierten Schuljahr neben der Verbmorphologie weitere Phänomene ausgewertet:

- Passiv
- unpersönliche Ausdrücke
- Konjunktiv
- Konstruktionen mit „lassen“
- Substantivierungen
- Komposita
- Attribute

Der Grund für die Aufnahme des Passivs, der Komposita und der Substantivierungen liegt in der Ausrichtung der Auswertung auf die schulische Bildungssprache. Die diesem Vorgehen zu Grunde liegende Hypothese war, dass im vierten Schuljahr im Kontext des Sachunterrichts tendenziell eher bildungssprachliche Elemente erworben und deshalb auch in der gesprochenen Sprache zu erwarten seien.

Betrachtet man die Phänomene hinsichtlich ihrer Verteilung, so lassen sich durchweg im Deutschen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sprachgruppen finden; auf eine Übersicht im Detail wird daher verzichtet. Eine Ausnahme sind die Komposita, die wieder von der Gruppe B seltener verwendet werden. Dieses Ergebnis kann im Zusammenhang mit den insgesamt geringeren Werten dieser Gruppe im Bereich des Wortschatzes gesehen werden: Der Abstand der Gruppe B bei den Komposita entspricht dem Abstand im nominalen Wortschatz dieser Kinder. Dennoch bleibt die Frage nach der sprachlichen Gestalt der schulischen Bildungssprache – in der Mündlichkeit – noch ungeklärt.

Im Hinblick auf die Möglichkeit empirisch nachweisbarer Phänomene der Bildungssprache in der gesprochenen Sprache wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt. Sie ergab vier voneinander unterscheidbare Komponenten:

– Die erste bilden Attribute, die hochfrequente Verwendung sprechsprachlicher Floskeln (z.B. „oder so“) sowie umgangssprachlicher Wendungen; außerdem lässt sich eine Tendenz zur Verwendung von Satzgefügen vorfinden. Es handelt sich um ein Register, das Abstraktionsleistungen erkennen lässt – so werden in einem etwas geringeren Umfang auch unpersönliche Ausdrücke verwendet –, vorrangig aber zur umgangssprachlichen Formulierung tendiert; im Folgenden: „umgangssprachlicher Modus“.

– Die zweite Komponente umfasst die nominalen Bestandteile der Substantivierung und den Gebrauch von Komposita, geht aber ebenfalls einher mit einem hochfrequenten Einsatz von Verben sowie unpersönlichen Ausdrücken und Konnektoren; im Folgenden „akademischer Modus“.

– Die dritte Komponente umfasst ausschließlich die verbalen Anteile des Konjunktivs und des Passivs, diese bilden einen eigenständigen Faktor; im Folgenden „elaborierter Modus“.

– Einen ebenfalls eigenständigen Faktor bilden die periphrastischen Konstruktionen mit dem Verb „lassen“ – im Übrigen unter Ausschluss sprechsprachlicher Floskeln. Aufgrund der geringen Fallzahlen werden diese im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

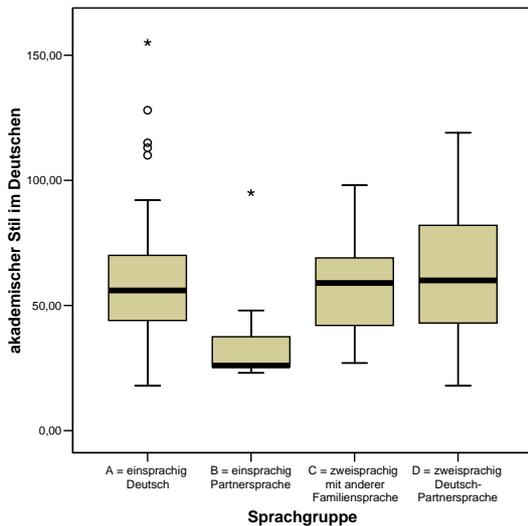
Mit diesen Komponenten ist eine Möglichkeit der Beschreibung der Bildungssprache über den Wortschatz hinaus gefunden, die in weiteren Untersuchungen überprüft und ggf. weiter ausdifferenziert werden muss. Für die hier ausgewerteten Lerngruppen lässt sich die mündliche Bildungssprache im Deutschen über diese Komponenten differenzieren.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Eine Reliabilitätsanalyse ergab für den umgangssprachlichen Typ  $\alpha = .83$ , für den akademischen Modus  $\alpha = .71$  und für den elaborierten Modus  $\alpha = .99$

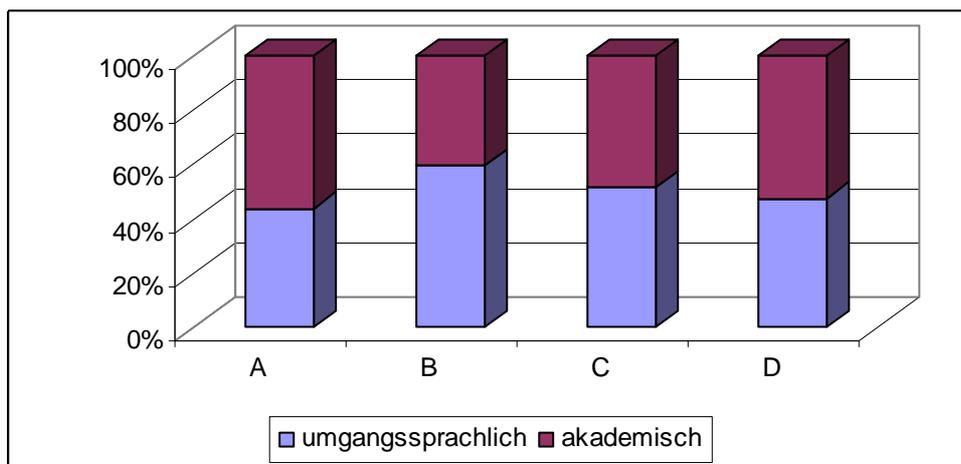
Betrachtet man die Verteilung nach den Sprachgruppen, so lässt sich für den umgangssprachlichen und den elaborierten Modus kein Unterschied zwischen den Gruppen feststellen, lediglich für den akademischen Modus besteht ein signifikanter Befund hinsichtlich der Sprachgruppen. Die Gruppe B der einsprachig partnersprachlich eingeschulten Kinder weist hierin einen signifikanten Abstand gegenüber den anderen Gruppen auf; ihre sprachliche Entwicklung ist im akademischen Modus weniger weit entwickelt. Hingegen unterscheiden die anderen zweisprachigen Kinder der Gruppen C und D sich von den einsprachig deutschen nicht.

Abb. 4.11: Akademischer Sprachstil im Deutschen



Betrachtet man die Ergebnisse vom Gesamtbild her und schaut auf die Anteile der Modi in den verschiedenen Gruppen,<sup>20</sup> so erweist sich zwar ein tendenzieller Vorteil der Gruppe der einsprachig deutsch eingeschulten Kinder (A) gegenüber allen zweisprachig eingeschulten (vgl. die folgende Abbildung). Der akademische Sprachmodus ist allein in der Gruppe A dominierend; in den Gruppen C und D ist das Verhältnis ausgeglichen, in der Gruppe B dominiert der umgangssprachliche Modus. Der Unterschied des Sprechens hinsichtlich des akademischen Modus ist allerdings nur zwischen Gruppe A und Gruppe B (auf dem 0,05-Niveau) signifikant.

Abb. 4.12: Verteilung der Sprachstile



<sup>20</sup> Zur Veranschaulichung der Verteilung werden lediglich die beiden Hauptkomponenten in die folgende Grafik aufgenommen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Modi bei den Kindern nicht exklusiv vorkommen, sondern in unterschiedlichen Verhältnissen gemischt. Das Maß für die obigen Ausführungen ist der Umfang des entsprechenden Modus in der jeweiligen Gruppe.

Nun wäre zu vermuten, dass der Sprachmodus des Kindes vom Bildungsgrad und einer damit verbundenen Sprachpraxis im Elternhaus abhängt. Das wurde anhand der erhobenen Elterndaten überprüft. Es ließen sich jedoch keine Zusammenhänge feststellen: weder mit dem Bildungshintergrund noch mit dem sozioökonomischen Status der Familien. Von daher scheint es plausibel, dass die Unterschiede in der Zweisprachigkeit begründet liegen, genauer: im noch nicht abgeschlossenen Zweitspracherwerb der Gruppe B.<sup>21</sup> Das bedeutet, dass einsprachig deutsche Kinder gegenüber denjenigen, die Deutsch als zweite Sprache erst bei Schuleintritt zu erwerben beginnen, nach vier Jahren bilingualen Unterrichts noch einen deutlichen Vorteil haben. Wenn man allerdings berücksichtigt, dass der Zweitspracherwerb selbst unter günstigen Bedingungen mit vier Lernjahren nicht abgeschlossen sein kann, sind die Ergebnisse insgesamt ermutigend:

- Die bereits bei Schuleintritt in den Modellsprachen zweisprachigen Kinder (Gruppe D) schneiden vergleichbar gut ab wie die einsprachig deutschen.
- Für die Kinder, die zu Hause eine weitere Sprache verwenden (Gruppe C), gilt Gleiches. Sie sind nicht von einem bilingualen Modell benachteiligt, das bei ihnen zu einer Dreisprachigkeit führt. Ihre Sprachkompetenz im Deutschen unterscheidet sich nicht signifikant von der der Gruppen A und D.
- Die Kinder, die ohne oder mit nur ganz geringen Deutschkenntnissen eingeschult wurden, erreichen zwar nicht das Niveau der anderen Kinder, ihre mündliche Sprache ist aber doch so weit entwickelt, dass ein Schulerfolg gewährleistet ist – immerhin wurden alle ohne Probleme in das fünfte Schuljahr versetzt. Es ist anzunehmen, dass ihr Deutscherwerb schneller verlaufen ist und weiter reicht als bei Kindern, die keine bilingualen Klassen besuchen; dies müsste aber in Untersuchungen mit Vergleichsgruppen noch weiter geprüft werden.

Die vorliegende Analyse bietet eine gute Ausgangsbasis für weitere empirische Untersuchungen zur These, dass bildungssprachliche Fähigkeiten für den Schulerfolg relevant sind: Zwar sind die Fallzahlen nicht so hoch, dass ein sicherer Schluss auf die Grundgesamtheit der Schüler gezogen werden könnte. Zumindest aber erfährt die Plausibilität der These eine deutliche Fundierung, wenn man sich die Beziehungen zu den Ergebnissen der Leistungstests ansieht: Es bestehen signifikante Zusammenhänge auf dem 0,01-Niveau zwischen dem akademischen Sprachmodus und den Ergebnissen im Lesen<sup>22</sup> wie auch in Mathematik.<sup>23</sup> Hingegen bestehen keine Zusammenhänge in diesen Leistungsbereichen mit dem umgangssprachlichen Modus. Damit scheint die Bedeutung der schulischen Bildungssprache für die Leistungsentwicklung von Kindern bestätigt. Die sprachliche Bildung müsste sich in der Zukunft stärker auf die Aneignung dieser speziellen Variante der Sprache richten.

Dieser Befund bedarf ohne Zweifel der weiteren Untersuchung. Die Fallzahl der einbezogenen Schülerinnen und Schüler ist für die durchgeführten linguistischen Analysen zwar durchaus groß, für weit reichende und tragfähige Schlüsse auf die Grundgesamtheit der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler jedoch zu klein.<sup>24</sup> Da bislang keine vergleichbaren Analysen vorliegen, ist auch nicht zu entscheiden, ob das bilinguale Modell – abgesehen davon, dass die Kinder bildungssprachliche Phänomene z.T. in zwei Sprachen ver-

---

<sup>21</sup> Ein schwach signifikanter Zusammenhang besteht im Übrigen mit der Geschlechtszugehörigkeit ( $p < 0,05$ ), d.h. Mädchen verwenden tendenziell häufiger einen akademischen Sprachmodus.

<sup>22</sup>  $r = .32$ ,  $p < 0,01$ .

<sup>23</sup>  $r = .33$ ,  $p < 0,01$ .

<sup>24</sup> Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass derart detaillierte und umfassende Analysen bei Stichproben im Stile der großen Schulleistungstudien kaum durchgeführt werden können.

wenden – in dieser Hinsicht eine Wirkung hat.<sup>25</sup> Eine gewisse Plausibilität dafür darf aber angesichts des fortgeschrittenen Spracherwerbs der zweisprachigen Kinder angenommen werden.

Für die Partnersprachen ließ sich dieser Befund leider nicht derart differenziert überprüfen, da die Zahlen für eine detaillierte Berechnung zu niedrig sind.<sup>26</sup> In den globalen Ergebnissen wiederholt sich das auch bei den anderen bislang vorgestellten sprachlichen Teilbereichen vorgefundene Bild eines signifikanten Unterschieds der Kinder mit partnersprachlichen Kenntnissen bei Schuleintritt (Gruppen B und D) zu denen der beiden anderen Gruppen. Die meisten Kinder der Gruppen A und C verwenden die bildungssprachlichen Mittel in den Partnersprachen noch gar nicht. Ausnahme sind die unpersönlichen Ausdrücke, die auch von Kindern der Gruppe A verwendet werden. Hier kämpfen die Kinder noch mit den Herausforderungen der kommunikativen Alltagssprache (BICS, vgl. S. 103); bildungssprachliche Redemittel sind bislang nur in Ansätzen zu beobachten. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass im bilingualen Modell beim Erwerb einer Partnersprache, die nicht Umgebungssprache ist, zunächst die kommunikative Alltagssprache auf einem elementaren Niveau entwickelt sein muss, bevor tendenziell bildungssprachliche Redemittel aufgebaut werden können.

#### 4.2.4 Zur Qualität der morphosyntaktischen Entwicklung

Zur Untersuchung der morphosyntaktischen Entwicklung der Kinder wurde neben einer Erfassung der Häufigkeiten der o.g. Phänomene ein weiterer Auswertungsschritt unternommen: Für alle Kinder wurde im Deutschen und in der jeweiligen Partnersprache überprüft,

- (a) inwieweit sie über das System der Verbmorphologie verfügen (Verbformen, Tempora) und
- (b) wie die Nutzung unterschiedlicher syntaktischer Muster (nicht satzförmige Äußerungen mit unterschiedlicher Komplexität, Hauptsätze, Satzgefüge usw.) ausfällt.

Als Maß wird die jeweilige Anzahl der unterschiedlichen gebrauchten Formen von Redemitteln zu Grunde gelegt (types). Die Ergebnisse sind für die Partnersprachen trennscharf, da in diesen deutliche Unterschiede zu Tage treten. Im Deutschen hingegen verfügen fast alle Kinder über das komplette morphologische System. Das ist als Erfolg des Modellversuchs zu deuten – es zeigt allerdings auch, dass die Erfassung der unterschiedlichen Formen des Verbs in diesem Alter kaum mehr Unterschiede in der Sprachentwicklung zwischen Kindern erkennen lässt. Aus einer methodischen Perspektive könnten Deckeneffekte des Instrumentes vermutet werden. Der entscheidende Grund für diesen Befund liegt jedoch nicht im Methodischen, sondern in dem Umstand, dass die grundlegenden Strukturen im Grundschulalter sowie nach vier Jahren gesteuerten Zweitspracherwerbs offenbar weitgehend erworben sind.

In den Partnersprachen ist dies aber noch nicht der Fall. Es lassen sich wieder deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen, die sich im Übrigen nicht auf den sozioökonomischen Status oder den Bildungshintergrund in den Familien zurückführen lassen, sondern auf die sprachlichen Voraussetzungen bei der Einschulung.

---

<sup>25</sup> Weiterführende Perspektiven sind ggf. von den qualitativen Analysen zweier Dissertationen zu erwarten, die im Entstehen sind. Dafür müssten aber einsprachige Vergleichsgruppen herangezogen werden. Die Genehmigung zur Erhebung einer Vergleichsgruppe aus Regelklassen für das sechste Schuljahr ist jedoch noch nicht erteilt worden.

<sup>26</sup> Das betrifft sowohl die absoluten Zahlen der Vorkommen wie auch die Fallzahlen, da man die Berechnungen für die drei Sprachen Spanisch, Italienisch und Portugiesisch gesondert durchführen müsste; die Anzahl der kompetenten Sprecher in den drei Sprachen reicht aber nicht aus.

Bevor darauf genauer eingegangen wird, seien der Vollständigkeit halber die Ergebnisse im Deutschen vorgestellt: Die Mittelwerte an verschiedenen Verbformen schwanken zwischen knapp zehn und knapp elf types; es lassen sich also in der Entfaltung des morphologischen Systems am Ende des vierten Schuljahres kaum Unterschiede zwischen den Gruppen vorfinden.

<b>Tab. 4.3: Morphosyntaktische Kompetenz im Deutschen – 4. Schuljahr</b> Angaben in %	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
keine Verben	0	0	0	0
unflektierte Verben	0	0	0	0
Übergangspänomene	5	100	0	21
Kopulakonstruktionen	100	100	100	100
Präsens	100	100	100	100
Modalverbkonstruktionen	100	100	100	100
getrenntes Präfix	100	86	100	100
Inversion	100	100	100	100
Perfekt	100	100	100	100
Endstellung im Nebensatz	100	86	100	100
periphrastische Konjugation	68	56	56	67
Futur	13	29	14	27
Konjunktiv	83	43	86	94
Passiv	93	86	100	91
Präteritum	95	100	100	100
MW types Verbformen	10,53	9,86	10,57	10,78
Median	11	10	11	11

Alle Kinder verwenden flektierte Verbformen, wobei bei allen Kindern der Gruppe B sowie bei einem Fünftel der Gruppe D noch Übergangspänomene – also regelgeleitete Abweichungen von den zielsprachlichen Formen – auftreten. Darin besteht einer der beiden markanten Unterschiede im Detail. Dieser Befund verweist auf Kinder, deren Zweitspracherwerb im Deutschen noch nicht endgültig abgeschlossen ist. Als zweites bietet allein die Verwendung des Konjunktivs eine Unterscheidung; dieser wird von den Kindern der

Gruppe B deutlich seltener genutzt. Bei allen anderen Phänomenen hingegen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen. Der Modellversuch war in dieser Hinsicht also erfolgreich und hat bei allen Kindern die Entfaltung des morphologischen Systems im Deutschen erreicht.<sup>27</sup>

<sup>27</sup> Alle Kinder der Gruppe B, die von Anfang eine der Modellklassen besuchten, weisen zwischen zehn und – dem höchstmöglichen Wert – zwölf types auf; ein einziges Kind kommt auf nur sechs. Dieses Kind ist erst im dritten Schuljahr hinzugekommen, lernt also erst seit zwei Jahren Deutsch.

Bei den syntaktischen Phänomenen sieht das Bild ein wenig anders aus: Alle Gruppen erreichen ein hohes Niveau – der höchstmögliche Wert liegt bei zehn types.

<b>Tab. 4.4: Syntaktische Komplexität im Deutschen – 4. Schuljahr</b> Angaben in %	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
einzelne Nomen	4	29	0	3
Nomen mit best. Artikel	100	100	100	100
Nomen mit unbest. Artikel	100	100	100	100
Nomen im Plural	100	100	100	100
mit „und“ verbundene Nomen	95	100	86	97
Präpositionsphrasen	100	100	100	100
Äußerungen ohne Verb	25	43	0	27
einfache Hauptsätze	100	100	100	100
gereimte Hauptsätze	100	86	100	100
Hauptsätze mit Protokollsätzen	98	71	100	97
Gefüge mit einem Nebensatz	100	71	100	100
Gefüge mit mehreren Nebensätzen	80	29	86	85
MW types syntaktische Muster	9,73	8,57	9,71	9,79
Median	10	9	10	10

Die Mittelwerte für die syntaktische Komplexität liegen wieder nahe beieinander. Sie sind bei den Gruppen A, C und D fast identisch; der Abstand der Gruppe B ist nun allerdings statistisch signifikant. Der Median liegt in dieser Gruppe aber auch bei neun; der niedrigste Wert liegt bei sechs.

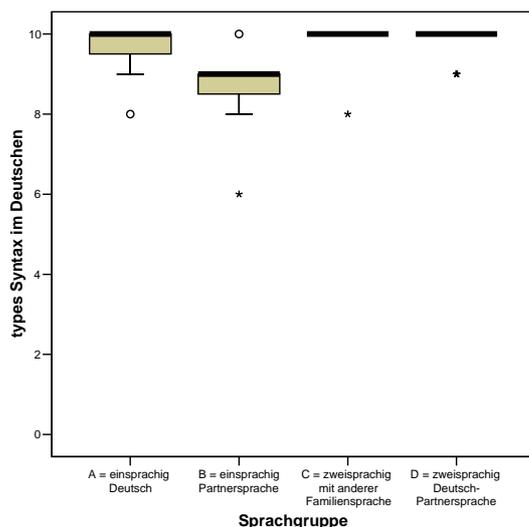
Von daher kann für die syntaktische Komplexität im Allgemeinen ebenfalls ein Erfolg des Modellversuchs festgestellt werden; immerhin erreichen bis

auf ein Kind auch alle ohne Deutschkenntnisse eingeschulten Kinder nach vier Jahren ein Niveau, das sich von dem der einsprachig deutschen Kinder um nur einen Punkt unterscheidet.

Dieser eine Punkt entspricht aber eben nicht einem Intervall: Von zentraler Bedeutung für die syntaktische Differenziertheit des Sprechens ist die Fähigkeit, komplexe Satzgefüge zu formen – genau in dieser Kategorie aber ist der Abstand zwischen den Kindern der Gruppe B und den anderen am höchsten. Schaut man sich allein die satzförmigen Elemente an, so ist feststellbar, dass die Kinder der Gruppe B in allen Kategorien hinter den anderen zurückbleiben. Ihre Rede ist weniger durchgeformt und gegliedert. Der Abstand bei den gereimten Hauptsätzen erscheint angesichts der Gruppengröße noch wenig aussagefähig; hingegen ist der Abstand bei den Protokollsätzen eindeutig („*das ist – glaube ich – ein Ultraschallgerät*“). Dieses sprachliche Element hebt die Rede in eine zweite Dimension: Es wird nicht nur über etwas geredet, sondern gleichzeitig über sich als Sprechenden selbst; Protokollsätze haben eine metakommunikative Aussagefunktion und markieren – wie in dem zitierten Beispiel – die subjektive Geltung oder Reichweite einer Aussage. Sie verhalten sich wie ein Sprecherkommentar zum Gesprochenen. Diese Fähigkeit, ‚zweistimmig‘ zu sprechen, spielt in einer differenzierten Kommunikation eine bedeutsame Rolle.

Weiterhin sind die Werte bei den einfachen Satzgefügen niedriger; ein unübersehbar massiver Abstand besteht allerdings bei den Satzgefügen mit mehreren abhängigen Nebensätzen. An dieser Stelle wird dann doch deutlich, dass sich die Kinder nach vier Jahren noch im Zweitspracherwerb befinden. Das Ergebnis ist sprachdidaktisch insofern bedeutsam, weil es untermauert, dass die sprachliche Kompetenz im engeren Sinne, also das Verfügen über sprachliche Mittel, sehr gut entwickelt ist und lediglich bestehende Unsicherheiten abgefangen werden müssen; die Formen sind jedoch grundsätzlich erworben. Die Ausdifferenzierung der syntaktischen Muster hingegen ist noch nicht so weit gediehen und hätte eine gesonderte Förderung erfahren müssen. Dabei geht es nicht um die satzinterne Komplexität, sondern um die Verbindung satzförmiger Äußerungen und die damit verbundene Differenzierung von Aussagen.

Abb. 4.13: Syntaktische Komplexität im Deutschen am Ende des 4. Schuljahres



In den Partnersprachen sind die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen deutlicher und größer: Die mit partnersprachlichen Kenntnissen eingeschulten Kinder der Gruppen B und D zeigen ein entfaltetes morphologisches System, die Gruppen A und C erreichen hingegen mit Abstand niedrigere Werte – sowohl in der Verbmorphologie wie in der Breite der syntaktischen Muster (vgl. die folgenden Abbildungen und Tabellen):

Abb. 4.14: Verbmorphologie in der Partnersprache am Ende des 4. Schuljahres

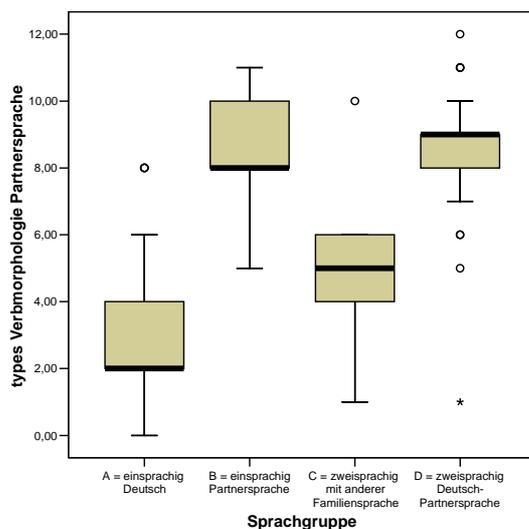
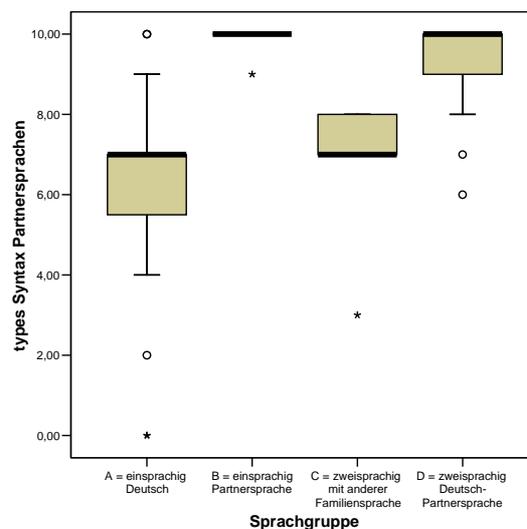


Abb. 4.15: Syntax in der Partnersprache am Ende des 4. Schuljahres



Die Hälfte der Kinder der *Gruppe A* verfügt über nur zwei (und weniger) verschiedene Verbformen: Dabei handelt es sich in der Regel um Kopulakonstruktionen sowie um Verben im Präsens; bei einigen Kindern lassen sich Übergangsphänomene bei der Bildung des Passato Proximo im Italienischen vorfinden (Weglassen des Hilfsverbs oder Einsetzen eines falschen Hilfsverbs). Auch bei den Kopulakonstruktionen gibt es Unsicherheiten, etwa bei der Wahl zwischen ser/essere und estar/stare; im Spanischen tritt noch die Möglichkeit „hay“ hinzu. Ein Viertel der Kinder verwendet keine oder nur eine Verbform (dann in der Regel eine Kopula). Die Hälfte der Kinder zeigt zwei bis sechs verschiedene Verbformen. Das obere Viertel der Gruppe A erreicht knapp das Niveau der schwächsten Kinder in B und D – eine Ebene, auf der sich immerhin 75 % der Gruppe C bewegen.

In den *Gruppen B und D* verwendet die Hälfte der Kinder acht bzw. neun und mehr verschiedene Verbformen. In der Gruppe D gibt es einige Ausreißer nach unten. Bei den

nach unten abweichenden Fällen handelt es sich um Kinder, in deren Familien die Partnersprache zwar über einen Migrationshintergrund eines Elternteils vorhanden ist, aber im Alltag nicht aktiv verwendet wird – einige Eltern hatten ihre Kinder explizit in die bilinguale Klasse gegeben, weil die den Spracherhalt in der Familie nicht leisten können.<sup>28</sup>

Auffällig ist das signifikant bessere Abschneiden der Gruppe C gegenüber der Gruppe A. Alle diese Kinder hatten vor Schuleintritt keinen Kontakt zu den jeweiligen Partnersprachen. Im Bereich der Verbmorphologie tritt ein auch schon an anderer Stelle zu Tage getretener Befund ganz deutlich hervor: Die zweisprachigen Kinder mit einer anderen Familiensprache haben in der Mündlichkeit einen klaren Vorteil gegenüber den einsprachig deutschen Kindern. Sie sind also keinesfalls überfordert, sondern im Gegenteil bevorteilt.

## Die Phänomene im Einzelnen

### *Verbmorphologie*

Im Folgenden sollen zunächst die morphologischen Phänomene im Einzelnen betrachtet werden. Die Tabelle 4.5 gibt jeweils die Anzahl der Kinder in einer Gruppe sowie zur leichteren Orientierung den prozentualen Anteil in der jeweiligen Sprachgruppe wieder:

<b>Tab. 4.5: Verschiedene Verbformen in den Partnersprachen</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
keine Verben	0	0	0	0	0	0	0	0
Unflektierte Verben	18	1	0	0	45	14	0	0
Übergangsphänomene	2	0	2	1	5	0	29	3
Kopulakonstruktionen	31	7	7	32	78	100	100	97
Präsens	33	7	7	33	83	100	100	100
Modalverbkonstruktionen	12	7	6	31	30	100	86	94
Verlaufsform	2	6	2	25	5	86	29	76
Konditional	3	3	1	13	8	43	14	39
einfaches Perfekt	11	7	3	25	28	100	43	76
zweiteiliges Perfekt	3	1	1	17	8	14	14	52
si impersonale (nur Ital.)	0	0	1	6	0	0	14	18
periphrastische Konjugation	5	5	1	22	13	71	14	67
Futur	0	0	0	1	0	0	0	3
Konjunktiv	2	4	1	14	5	57	14	42
Passiv	3	5	1	20	7,5	71	14	61
Imperfekt	10	5	5	30	40	71	71	91
Inf. Pessoal (nur Port.)	0	3	0	4	0	75	0	40
Mittelwerte types <sup>29</sup>	<b>2,97</b>	<b>8,57</b>	<b>5,14</b>	<b>8,3</b>				
N	<b>40</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	%	%	%	%

<sup>28</sup> Bei den Mittelwerten ist zu berücksichtigen, dass im Italienischen und im Portugiesischen je eine Verbform mehr erhoben wurde als im Spanischen: Es handelt sich um das ‚si impersonale‘ im Italienischen und den persönlichen Infinitiv im Portugiesischen. Die oben angegebenen Prozentzahlen sind daher für diese beiden Phänomene lediglich auf der Grundlage der Zahl der in Frage kommenden Sprecher errechnet worden. Insgesamt gesehen gleicht sich das bei der Summe der types wieder aus, da im Italienischen das einfache Perfekt in der gesprochenen Sprache keine Rolle spielt, und im Portugiesischen das zusammengesetzte Perfekt. Daher sind die Summen in den Sprachen vergleichbar.

<sup>29</sup> In die Mittelwertberechnung sind nur zielsprachlich korrekte Verbformen eingegangen; Übergangsformen und nicht flektierte Verbformen wurden nicht mitgezählt. Hingegen wurden morphologisch korrekte Formen berücksichtigt, die aber falsch verwendet wurden (so bei den Vergangenheitstempora); dieses Phänomen tauchte im Übrigen in allen Gruppen, wenngleich nicht sehr häufig, auf.

Zunächst fällt auf, dass alle Kinder flektierte Verbformen verwenden,<sup>30</sup> das taten am Ende des ersten Schuljahrs nur ganz wenige. Fast die Hälfte der Gruppe A verwendet nach wie vor auch unflektierte Formen. Dieses Ergebnis zeigt an, dass auch nach vier Jahren Unterricht in der Partnersprache noch eine Reihe von Unsicherheiten in der Verbflexion bestehen. Der parallele Gebrauch flektierter und unflektierter Verbformen verweist darauf, dass sich diese Kinder noch in einem frühen Erwerbsstadium befinden. Entsprechend dominieren auch das Präsens und die Kopulakonstruktionen, die – wie auch beim Zweitspracherwerb des Deutschen – in den Partnersprachen des Modellversuchs die Einstiegsstufe in die Verbflexion darstellen. Die Kinder der Gruppe C sind hier alle angekommen; von ihnen werden keine unflektierten parallel zu flektierten Verbformen mehr verwendet.

Alle anderen Formen werden von den Kindern der Gruppe A seltener verwendet; am häufigsten noch das Imperfekt, gefolgt von den Modalkonstruktionen, die sich strukturell von denen des Deutschen nicht sehr stark unterscheiden. Hervorgehoben werden sollen in dieser Gruppe die 28 % Kinder, die auch das einfache Perfekt verwenden. Immerhin unterscheiden sich die romanischen Sprachen vom Deutschen in dieser Hinsicht besonders deutlich, da sie mit dem einfachen Perfekt eine Vergangenheitsform mehr haben.

Im Gebrauch dominiert dieses Tempus im Spanischen<sup>31</sup> und Portugiesischen. Das zusammengesetzte Perfekt spielt dagegen eine untergeordnete Rolle; es wird in einigen Ländern Südamerikas gar nicht, im Portugiesischen nur ausgesprochen selten verwendet und ist nur im Italienischen sehr verbreitet. Diesen Hintergrund spiegeln die niedrigen Verwendungszahlen wider.

Die Vergangenheitstempora sind also eine Besonderheit und ein aussagekräftiger Indikator zur Feststellung der sprachlichen Entwicklung: Sowohl beim einfachen Perfekt – einem Tempus, das es im Deutschen nicht gibt – als auch beim Imperfekt<sup>32</sup> erreichen die Kinder der Gruppe C signifikant höhere Werte als die der Gruppe A; dasselbe gilt für die Verlaufsform.

### *Syntaktische Komplexität*

Die folgende Abbildung 4.16 zeigt die Ergebnisse für die syntaktische Variationsbreite am Ende des vierten Schuljahres. Auf den ersten Blick scheinen die Kinder aller Gruppen ganz gut weitergekommen zu sein. Das Bild ist ähnlich wie bei der Verbmorphologie, d.h., es bestehen starke Unterschiede zwischen den Gruppen A und C auf der einen Seite und B und D auf der anderen Seite; diese sind statistisch signifikant.

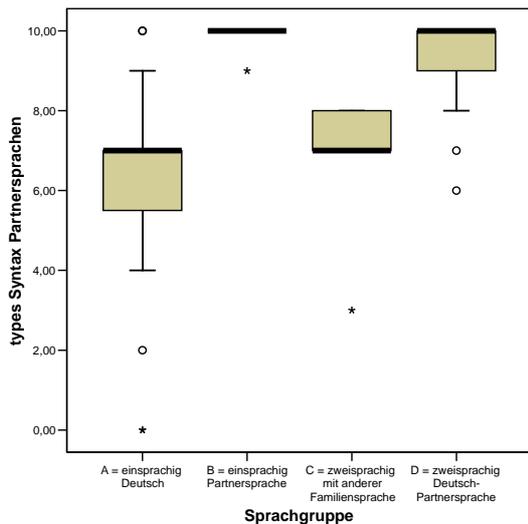
---

<sup>30</sup> Das steht nicht im Widerspruch zum vorher Berichteten; der hier berichtete Auswertungsschritt bezieht sich auf die gesamte Textmenge zu allen neun Bildimpulsen, nicht nur auf die beiden im Detail ausgewerteten Impulse „Ultraschall“ und „Topfszene“.

<sup>31</sup> Das gilt allerdings in unterschiedlicher Weise für regionale Varianten; Frequenz und Einsatz der Vergangenheitstempora sind in den spanisch sprechenden Ländern unterschiedlich geregelt.

<sup>32</sup> Wie auch im deutschen Präteritum verläuft der Einstieg ins Imperfekt über die entsprechende Form von „sein“ („era“).

Abb. 4.16: syntaktische Komplexität in der Partnersprache – nach Sprachgruppen



Die folgende Tabelle zeigt wieder die Ergebnisse im Detail:

	A	B	C	D	A	B	C	D
einzelne Nomen	22	3	1	5	55	43	14	15
Nomen m. best. Artikel	35	7	7	33	88	100	100	100
Nomen m. unbest. Artikel	37	7	7	33	93	100	100	100
im Plural	34	7	5	33	85	100	72	100
mit „e“/„y“ verbundene Nomen	35	7	7	32	88	100	100	97
Präpositionsphrasen	32	7	6	33	80	100	86	100
Äußerungen ohne Verb	34	7	3	24	85	100	43	73
einfacher Hauptsatz	33	7	6	32	83	100	86	97
gereichte Hauptsätze	17	7	5	32	43	100	72	97
- mit Protokollsätzen	3	5	1	33	8	72	14	100
Satzgefüge mit einem Nebensatz	14	7	4	33	35	100	57	100
- mit mehreren Nebensätzen	3	7	0	26	8	100	0	79
Mittelwerte types	<b>6,25</b>	<b>9,86</b>	<b>6,86</b>	<b>9,39</b>				
N =	<b>40</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	%	%	%	%

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wurden nicht nur die syntaktischen Verbindungen zwischen bereits komplexen Äußerungen untersucht, sondern auch die interne Komplexität von Äußerungen. Dabei wurden die Beobachtungen zum Spracherwerb im ersten Schuljahr als Grundlage herangezogen. In diesen hatte sich zeigen lassen, dass die Unterschiede in der Sprachentwicklung der Partnersprache bei Kindern mit lebensweltlichen Kenntnissen wie im Deutschen im Wesentlichen über die Verbindung von Äußerungen, die Qualität der Konnektoren und die Komplexität der Satzgefüge festgestellt werden konnte. Für eine Differenzierung des Erwerbsniveaus bei den Kindern, die den Partnersprachen erst in der Schule im bilingualen Unterricht begegneten, ist diese Methode der Analyse jedoch nicht hinreichend, da viele Kinder am Ende des ersten Schuljahres noch gar nicht im Sprechen angekommen waren, also keine zusammenhängenden Äußerungen formulieren konnten. Für sie hatte sich die Analyse nicht satzförmiger Äußerungen als notwendig erwiesen. Die noch einmal differenzierten erfassten Phänomene sind:

1. einzelne Nomen
2. Nomen mit bestimmtem Artikel
3. Nomen mit unbestimmten Artikel
4. Nomen im Plural
5. Mit „e“ bzw. „y“ verbundene Nomen
6. Präpositionsphrasen
7. komplexe Äußerungen ohne Verb

Diese Reihenfolge spiegelt aus unserer Sicht Erwerbsstufen vor dem Erreichen eines Niveaus satzförmiger Äußerungen wider; dabei können einfache und kurze Hauptsätze bereits ab dem Auftreten von Artikeln, Präpositionen und der Konjunktion „e“/„y“ beobachtet werden. Je komplexer jedoch die nicht-satzförmigen Äußerungen werden, desto häufiger lassen sich auch einfache Hauptsätze und später einfache Nebensätze mit „porque“/„perché“ vorfinden. Das Erwerbsschema für die romanischen Sprachen sieht also folgendermaßen aus:

Abb. 4.17: Erwerbsstufen syntaktischer Komplexität in der Partnersprache

I a	einzelne Nomen	
I b	Nomen mit bestimmtem Artikel	↑
	Nomen mit unbestimmtem Artikel	
	Nomen im Plural	
	mit „e“ bzw. „y“ verbundene Nomen	
	Präpositionsphrasen	
I c	komplexe Äußerungen ohne Verb	Erste kurze Hauptsätze (überwiegend Kopulaverbindungen)
II		Hauptsätze im Präsens
III		gereichte Hauptsätze
IV		Hauptsätze mit Protokollsätzen
		Satzgefüge mit einem Nebensatz
		Satzgefüge mit mehreren Nebensätzen

Nicht markierte Nomen tauchen bei Sprechern, die bereits einfache satzförmige Äußerungen beherrschen, selten auf, sieht man einmal von kommunikativ sinnvollen kurzen Äußerungen wie Antworten auf Fragen ab. Alle nicht-satzförmigen Phänomene werden von den altersmäßig kompetenten Sprechern selbstverständlich ebenfalls verwendet; allerdings nehmen diese bei zunehmender Sprachkompetenz ab.

1. Die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder der *Gruppe A* verwenden häufig noch einzelne und nicht markierte Nomen; die meisten verwenden allerdings markierte Nomen mit Artikeln, Präpositionen und in Verbindungen. Die Verwendung unmarkierter Nomen kommt bei nur wenigen Kindern vor. Über 80 % der Kinder gelangen einfache Hauptsätze. Satzreihen verwenden immerhin schon 43 % und einfache Satzgefüge 35 % der Kinder; eine kleine Zahl von drei Kindern (8 %) präsentiert auch bereits komplexere Satzgefüge mit mehr als einem Nebensatz.

Dieses ist der Blick auf die Kompetenz – also das Können der Kinder. In der Praxis des Gesprächs wechseln sie häufig ins Deutsche, wenn sie nicht mehr weiterkommen.<sup>33</sup> Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die Anteile satzförmiger Äußerungen hinter denen nicht-satzförmiger Äußerungen deutlich zurückbleiben.

<sup>33</sup> Den Kindern war bewusst, dass die Interviewer(innen) beide Sprachen beherrschen; sie verhielten sich somit kommunikativ angemessen.

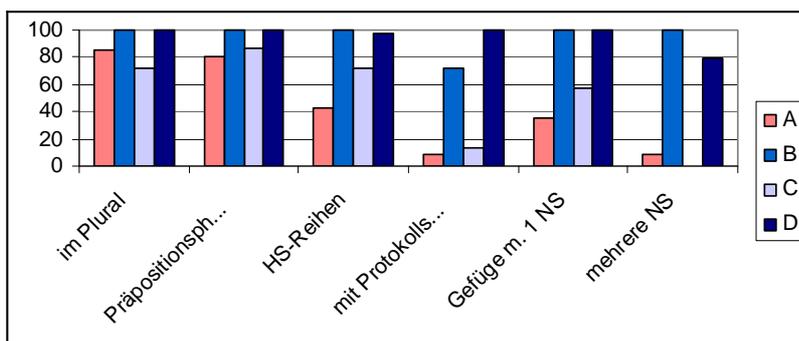
2. Auch die einsprachig in der Partnersprache eingeschulten Kinder der *Gruppe B* verwenden hin und wieder noch einzelne nicht markierte Nomen; allerdings sind sie in allen anderen syntaktischen Bereichen komplett. Lediglich Protokollsätze werden nicht von allen verwendet, kommen aber prozentual häufiger als in den anderen Gruppen vor.

3. Die *Gruppe C* erreicht etwas höhere Werte als die Gruppe A; im Bereich der Syntax ist der Vorsprung der zweisprachigen Kinder mit anderer Familiensprache vor den einsprachig deutschen wieder deutlich erkennbar. Das gilt insbesondere für die satzförmigen Phänomene: Zwar werden auch in dieser Gruppe die Vorkommen bei den komplexeren Phänomenen geringer, es sind aber jeweils mehr als die Hälfte, die über die Fähigkeit verfügen, in der Partnersprache Hauptsätze zu reihen und Nebensätze mittels Konnektoren zu verbinden.

4. Die *Gruppe D* erreicht in den meisten Kategorien vergleichbar hohe Quoten wie die Gruppe B. Die leichte Abschwächung in der höchsten Komplexitätsstufe lässt sich auf die bei einigen Kindern erkennbare Dominanz des Deutschen zurückführen.

Schaut man auf einzelne Phänomene, so erweisen sich für die Einschätzung der Sprachkompetenz auf der Stufe unterhalb der Satzformigkeit die Pluralbildung und tendenziell auch die Präpositionalphrasen als besonders aussagekräftig. Die Äußerungen ohne verbalen Bestandteil müssen bei den Gruppen unterschiedlich interpretiert werden: Bei in einer Sprache flüssig kompetenten Kindern ist das pragmatisch sinnvolle Weglassen eines Verbs, sofern der Kontext eindeutig klar ist, ein Bestandteil der Sprachkompetenz. Bei in einer Sprache weniger kompetenten Kindern ist das Weglassen des verbalen Bestands eher das Umschiffen einer Klippe; solche Äußerungen sind zwar komplexer als einzelne Nomen, verschieben aber die Wiedergabe des Geschehenscharakters vollständig auf den jeweiligen Kontext, unabhängig von pragmatischer Sinnhaftigkeit. Sie sind somit als eine mehr oder weniger effektive Strategie im Umgang mit einem Mangel an Sprachkompetenz zu charakterisieren. Bei den satzförmigen syntaktischen Phänomenen erweisen sich bis auf die einfachen Hauptsätze alle als trennscharf; den klarsten Indikator bilden, wie im Deutschen, die Satzgefüge (vgl. Abb. 4.18).

Abb. 4.18: Trennscharfe syntaktische Elemente (in %)



Im Gegensatz zum Deutschen muss aber bei den Kindern der Gruppen A und C zunächst verstärkt an der Differenziertheit der einfachen Hauptsätze, also der satzinternen Komplexität, gearbeitet werden. Zwar verfügen fast alle Kinder über die Fähigkeit, in der gesprochenen Sprache Plurale, Artikel und Präpositionen zielsprachlich – wenngleich häufig mit Unsicherheiten – einzusetzen, aber dem stehen auch noch viele syntaktisch unverbundene Äußerungen gegenüber. Der größte Teil der Äußerungen besteht aus einfachen kurzen Sätzen und nicht-satzförmigen Äußerungen; die Sprachkompetenz der meisten dieser Kinder ist nach vier Jahren auf dem Niveau angekommen, sich auf einfache Weise verständigen zu können. Das wirkt allerdings noch häufig unsicher und ungefestigt, so

dass bei einem Abbruch der bilingualen Beschulung wahrscheinlich mit einem weitgehenden Sprachverlust zu rechnen ist.

Immerhin kommen aber 50 % der Kinder in Gruppe A über einfache Hauptsätze hinaus; in der Gruppe C sind es sogar sechs von sieben Kindern. Bei diesen ist davon auszugehen, dass die Partnersprache bereits so weit gefestigt ist, dass sie überdauern kann. Das aber müsste in Anschlussuntersuchungen überprüft werden.

### Schulvergleich

Bei mehreren Auswertungsschritten war festgestellt worden, dass die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe eine aussagekräftige Variable darstellt, die z.T. sogar den Faktor Sprachkenntnisse bei Einschulung (hier gefasst in den Sprachgruppen) dominiert. Aus diesem Grund soll auch die Analyse der morphosyntaktischen Kompetenzen im Vergleich der Schulklassen dargestellt werden.

Es stellt sich heraus, dass der Einfluss der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe auf die syntaktische Kompetenz hochsignifikant ist; die beiden folgenden Abbildungen zeigen das deutlich: Es wiederholt sich der schon früher festgestellte Befund, dass die portugiesisch-deutsche Klasse und die Klasse Spanisch 2 sowohl im Bereich der Verbmorphologie als auch im Bereich der syntaktischen Komplexität höhere Werte erreichen als die beiden anderen Klassen. Der Median liegt in der Verbmorphologie für die Klassen Italienisch und Spanisch 1 bei 4, für Portugiesisch und Spanisch 2 doppelt so hoch bei 8. Für die syntaktische Kompetenz beträgt der Abstand 2 bzw. 3 Punkte.<sup>34</sup>

Abb. 4.19: Verbmorphologie in der Partnersprache – nach Schulen

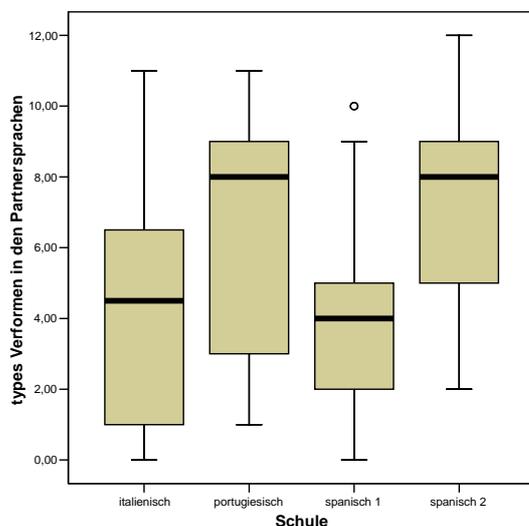
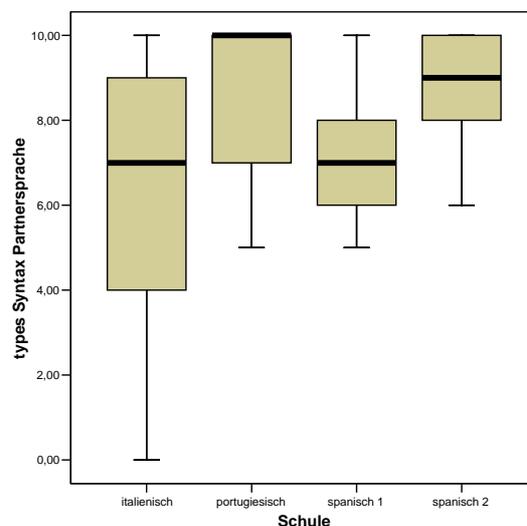


Abb. 4.20: Syntaktische Komplexität in der Partnersprache – nach Schulen

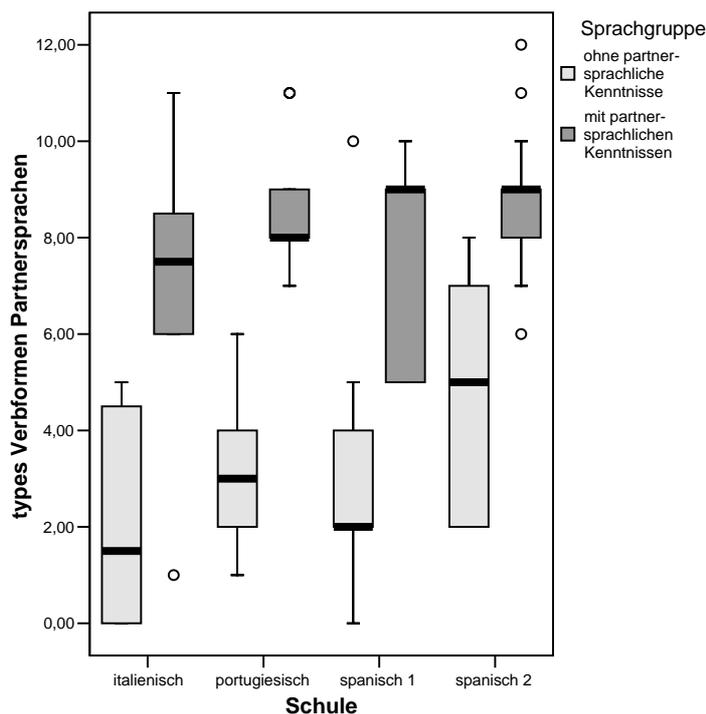


Nun sagen diese Übersichten genau genommen noch nicht sehr viel aus, da sich in den beiden Klassen mit geringeren Werten auch weniger Kinder befanden, die über lebensweltliche Kenntnisse der Partnersprachen verfügen. Von daher sollen im Folgenden die Ergebnisse der bei Schuleintritt bereits in der Partnersprache kompetenten Kinder (Gruppen B und D) von denen derjenigen, die diese erst mit und durch die Schule erlernt ha-

<sup>34</sup> Bei der Interpretation der Abbildungen ist zu erinnern, dass die Darstellung der syntaktischen Komplexität auch die Ausformungen der Nominalphrasen beinhaltet; von daher sind die Werte auswertungsbedingt höher als bei der Verbmorphologie. Die Punktwerte der beiden Auswertungsbereiche sind bei gleicher Ausprägung nicht identisch.

ben, getrennt untersucht werden. In den folgenden Abbildungen sind die Werte der Gruppen A und C hellgrau und die der Gruppen B und D dunkelgrau markiert:

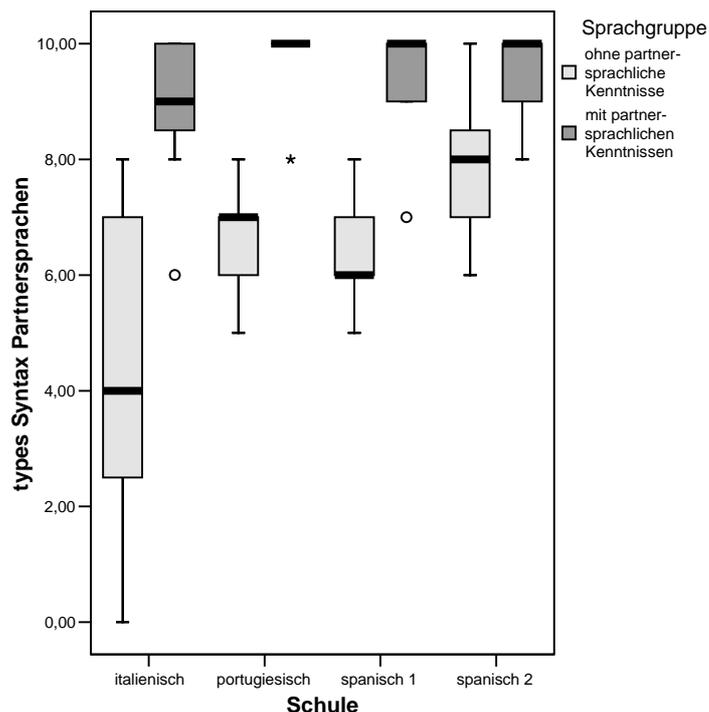
Abb. 4.21: Verbmorphologie in der Partnersprache – nach sprachlichen Eingangsbedingungen



Die Abbildung zeigt deutlich, dass die Unterschiede bei den sprachkompetenten Kindern in den Lerngruppen gering sind; bei den Kindern, die ohne Kompetenzen in den Partnersprachen eingeschult wurden, wirkt sich die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe hingegen hochsignifikant aus. Die Abstände zwischen den Schulen sind auch unter Kontrolle der Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe noch signifikant. Dasselbe gilt im Übrigen für die syntaktische Komplexität.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass sich der sozioökonomische Status und der Bildungsstand in der Familie auf den Kompetenzerwerb in der Partnersprache nicht signifikant auswirken. Das gilt im Übrigen für sämtliche Befunde zu den Partnersprachen. Der Faktor der Kompetenz in der Partnersprache bei Einschulung und die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe erklären zusammen 61 % der Varianz für die Verbmorphologie und 57 % für die syntaktische Komplexität; die Hinzunahme anderer Faktoren wie ISEI oder Bildungsstand erhöht die erklärte Varianz nicht.

Abb. 4.22: Syntaktische Komplexität in der Partnersprache – nach sprachl. Eingangsbedingungen



Es lässt sich feststellen, dass nicht etwa das Niveau der Sprachkompetenz der lebensweltlich zweisprachigen Kinder der Gruppen B und D die Kompetenzentwicklung derjenigen beeinflusst, die mit den Partnersprachen erst in der Schule in Kontakt gekommen sind. Eine solche Annahme erschien aufgrund der inzwischen zahlreichen Befunde zur anregenden Wirkung leistungsstarker Gruppen auf die Ergebnisse schwächerer Schülerinnen und Schüler nahe liegend.<sup>36</sup> Für den Erwerb der Partnersprachen im bilingualen Unterricht scheint dies jedoch keine Rolle zu spielen, da die Kompetenzunterschiede der Gruppen B und D zwischen den Schulen nicht signifikant variieren. Der langsamere Erwerb der Kinder aus A und C muss also anders erklärt werden. Es sind wieder die mehrfach berichteten Einflussfaktoren hinzuzuziehen: Zusammensetzung der Lerngruppe nach Geschlechts- und Sprachenverteilung<sup>37</sup> sowie die didaktische Organisation des Unterrichts.

#### 4.2.5 Die morphosyntaktische Entwicklung: erstes und viertes Schuljahr im Vergleich

##### *Grammatik des Verbs*

Im Folgenden wird die Dynamik der sprachlichen Entwicklung auch in den grammatischen Kompetenzen dargestellt.

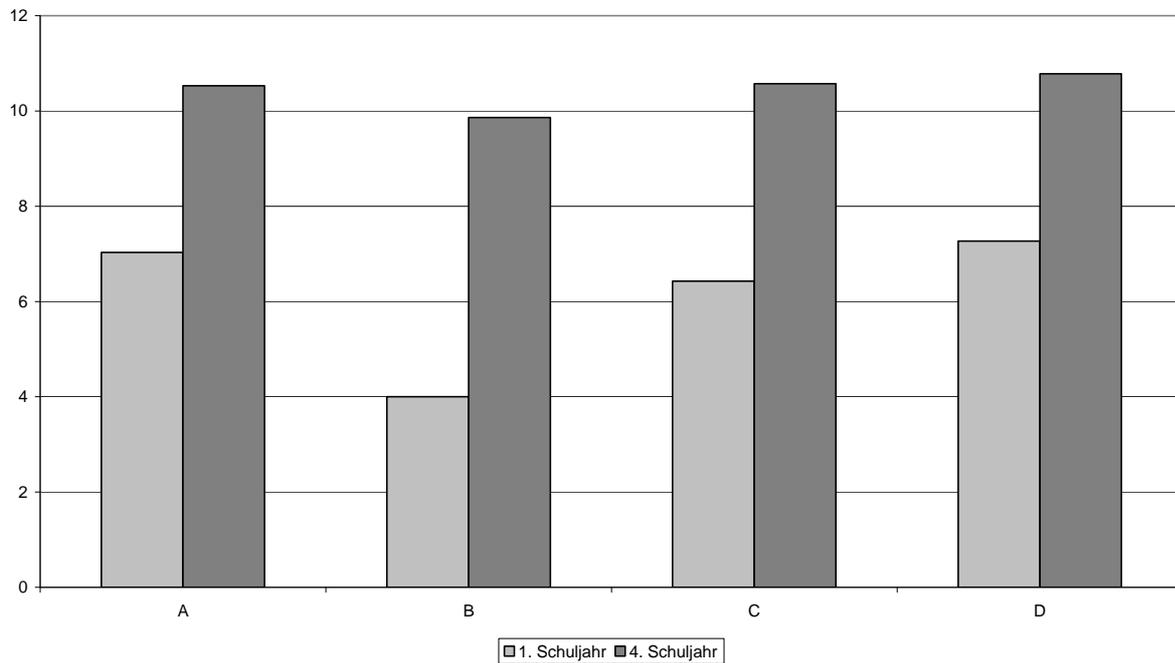
Der Mittelwertvergleich zeigt im Deutschen wie auch in den Partnersprachen eine deutliche Dynamik. Man kann diesen Befund so interpretieren, dass der Spracherwerb bei Schuleintritt nicht abgeschlossen ist, sondern während der Grundschulzeit eine Ausdifferenzierung erfährt. Zwar ist erkennbar, dass die Kinder der Gruppe B im Deutschen einen größeren Zuwachs aufweisen – mehr als den doppelten –, dass aber auch die einsprachig

<sup>36</sup> Im Ländervergleich zeigen das die beiden PISA-Studien; auf der Ebene von Lerngruppen wurden verschiedene Ergebnisse z.B. von Ruesch (1998) zusammengetragen.

<sup>37</sup> Was die in der Partnersprache kompetenten Sprecher in einer Klasse angeht, scheint die Anzahl der Sprecher bedeutsamer zu sein als das Entwicklungsniveau der Sprecher.

deutsch aufgewachsenen Kinder noch nennenswerte Zuwächse verzeichnen. Mit einem solch klaren Ergebnis war angesichts dessen, dass der Erstspracherwerb als weitgehend abgeschlossen bei Schuleintritt gilt, nicht gerechnet worden.<sup>38</sup>

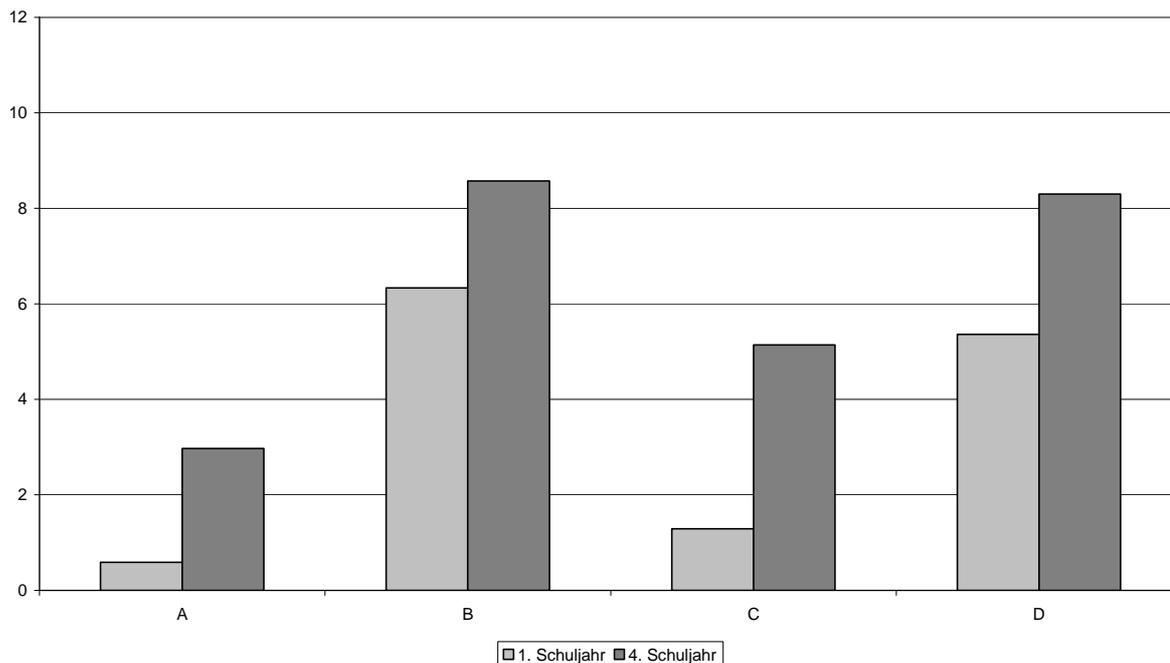
Abb. 4.23: Zuwächse der Verbmorphologie im Deutschen (nach Mittelwerten)



Die Ergebnisse in den Partnersprachen entsprechen eher den Erwartungen: Auch in diesen erreichen die Kinder mit einem am Ende des ersten Schuljahres niedrigen Ausgangsniveau über die Grundschulzeit relativ stärkere Zuwächse. Hier entwickeln sich zweisprachige Kinder mit lebensweltlichen Kenntnissen der Partnersprachen in vergleichbarer Weise weiter als im Deutschen. Der Zuwachs der einsprachig mit der Partnersprache aufgewachsenen Kinder entspricht in etwa dem der einsprachig deutsch aufgewachsenen Kinder im Deutschen. Das bedeutet generalisiert, dass einsprachig aufgewachsene Kinder im Rahmen eines bilingualen Modells in der jeweiligen Erstsprache signifikante und im Umfang vergleichbare Zuwächse erzielen wie einsprachige Kinder. Für zweisprachige Kinder fallen die Zuwächse in beiden Sprachen ähnlich hoch aus. Im vorliegenden Modell ist allerdings das Niveau in der Umgebungssprache Deutsch zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten gleichmäßig höher als in den Partnersprachen, was auf eine generelle Dominanz des Deutschen im Modellversuch – und im Leben der Kinder – verweist. Darauf ist auch bereits in den früheren Berichten hingewiesen worden.

<sup>38</sup> Hier ist zu berücksichtigen, wie ‚Erwerb‘ definiert wird. Unsere Untersuchung arbeitet mit standardisierten Erhebungssituationen, die nicht mit mehrstündigen Aufnahmen in freien Gesprächssituationen verglichen werden können, wie sie in der Erwerbsforschung mit kleinen Fallzahlen üblich sind (vgl. Müller/Kupisch et al. 2006). Es kann deshalb nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Kinder evtl. Phänomene schon erworben hatten, die sie dann in der Erhebung nicht zeigen. Das aber ist für den vorliegenden Zusammenhang nicht zentral, da ja gerade die vergleichende Betrachtung in standardisierten Situationen für die Schullaufbahn von Bedeutung ist.

Abb. 4.24: Zuwächse der Verbmorphologie in der Partnersprache (nach Mittelwerten)



Der Abstand zwischen den Sprachgruppen ist in den Partnersprachen auch am Ende des vierten Schuljahres sehr groß. Sicherlich wäre ein stärkerer Erwerb in der Gruppe A wünschenswert gewesen. Der oben berichtete Einfluss der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe lässt jedoch keine generell negative Schlussfolgerung über den Morphologieerwerb zu: Vielmehr sollten bei der Organisation der Lerngruppen in der Zukunft die genannten Einflussgrößen berücksichtigt werden, wenn eine weitergehende Entwicklung der Sprachkompetenz in der Partnersprache erreicht werden soll. Als bedeutsam haben sich insbesondere die ausgeglichene Zusammensetzung der Lerngruppe nach Geschlechtszugehörigkeit und Sprachhintergrund sowie die didaktische Organisation des Lernens der Partnersprache mit zeitlich ausgedehnten Teamteachingphasen sowie kontrastiv angelegtem Unterricht herausgestellt. Im vorliegenden Fall bietet der Faktor Geschlechtszugehörigkeit eine starke Erklärung, worauf später noch genauer eingegangen wird.

Tab. 4.7: Entwicklung der Verbformen in den Partnersprachen (Angaben in %)	1. Schuljahr				4. Schuljahr			
	A	B	C	D	A	B	C	D
<b>Sprachgruppe</b>								
keine Verben	64	0	57	6	0	0	0	0
unflektierte Verben	18	33	57	27	46	14	0	0
Übergangsphänomene	10	0	14	3	5	0	29	3
Kopulakonstruktionen	21	66	29	73	79	100	100	97
Präsens	33	100	86	85	85	100	86	100
Modalverbkonstruktionen	0	83	0	88	31	100	86	94
Verlaufsform	3	100	0	61	5	86	29	76
einfaches Perfekt	0	100	33	64	35	100	100	100
Imperfekt	0	83	0	55	26	71	71	91
zweiteiliges Perfekt	0	33	0	30	8	14	14	52
periphrastische Konjugation	0	66	0	27	13	71	14	67
Passiv	0	0	0	3	8	71	14	61
Konditional	0	0	0	3	8	43	14	39
Konjunktiv	0	33	0	15	5	57	14	42
Futur	0	0	0	3	0	0	0	3
persönlicher Infinitiv	0	0	0	0	0	75	0	40
si impersonale	0	0	0	38	0	0	25	75
<b>Mittelwert types</b>	<b>0,59</b>	<b>6,33</b>	<b>1,29</b>	<b>5,36</b>	<b>2,97</b>	<b>8,57</b>	<b>5,14</b>	<b>8,3</b>
N =	39	6	7	33	40	7	7	33

Geht man ins Detail und betrachtet die Entwicklung der einzelnen Verbformen, so lassen sich für die Partnersprachen folgende Entwicklungen feststellen (vgl. Tab. 4.7):

1. Am Ende des ersten Schuljahres verwendete die Mehrzahl der Kinder aus den Gruppen A und C *keine Verbformen* (64 bzw. 57 %); in der Gruppe D waren es lediglich 6 %. Im vierten Schuljahr gibt es kein Kind, bei dem überhaupt keine Verbformen vorkommen.

2. Bei den *unflektierten Formen* gibt es eine uneinheitliche Entwicklung: Bei den Kindern der Gruppe A nehmen sie von 18 % auf 45 % zu; d.h., dass knapp die Hälfte neben flektierten auch unflektierte Verbformen verwendet – wie schon ausgeführt, ist dies ein Indiz für ein noch niedriges Niveau in der Morphologieentwicklung. Diese Kinder sind im vierten Schuljahr in einer nicht abgeschlossenen Entwicklungsphase des elementaren Spracherwerbs. Bei den anderen Gruppen nehmen die unflektierten Formen stark ab: In der Gruppe B von 33 % auf 14 %; in der Gruppe D von 27 % auf Null und in der Gruppe C am stärksten: von 57 % auf Null. Das lässt auf eine weitgehende Stabilisierung des Erwerbs der Verbmorphologie schließen.

3. *Übergangsphänomene*<sup>39</sup> spielen zu beiden Messzeitpunkten nur in Gruppe C eine nennenswerte Rolle: Der Anteil steigt von 14 % im ersten Schuljahr auf 29 % im vierten Schuljahr, wohingegen er in der Gruppe A sinkt (von 10 % auf 5 %). Damit ist die Beobachtung zu verbinden, dass Kinder aus der Gruppe C bereits häufiger Vergangenheitsformen verwenden. Das Ansteigen von Übergangsphänomenen verweist bei ihnen auf einen weiter fortgeschrittenen Spracherwerb. Sie treten in der Regel verstärkt auf, wenn die Zweitsprachler neue Strukturen ‚angreifen‘, und genau das ist bei den Kindern der Gruppe C zu beobachten.

<sup>39</sup> Es handelt sich in der Regel um die Verwendung nicht passender Hilfsverben beim Passiv sowie bei der Kopula.

4. Der Einstieg in die Verbflexion geschieht im Deutschen in der Regel über *Kopulakonstruktionen*. Das ist auch in den romanischen Partnersprachen zu beobachten. Allerdings ließ sich hier nicht eindeutig feststellen, dass die Kopula dem Präsens vorausgeht; häufig treten beide Phänomene parallel auf. Selbstverständlich werden Kopulakonstruktionen auch von den kompetenten Sprechern benutzt. Im Schulversuch sind in den Partnersprachen für alle Gruppen deutlich höhere Verwendungsraten festzustellen.

5. Einfache Verben im *Präsens* konnten im ersten Schuljahr lediglich bei den Kindern der Gruppe B nachgewiesen werden. In der Gruppe A war es ein Drittel der Kinder, das über die Bildung des Präsens bei einfachen und häufig gebräuchlichen Verben verfügte,<sup>40</sup> aber immerhin bereits 85 % der Gruppe C – auf den bereits am Ende des ersten Schuljahrs erkennbaren Vorsprung dieser Kinder wurde bereits hingewiesen. Am Ende des vierten Schuljahres beherrschten alle Kinder der Gruppen B und D das Präsens; in den Gruppen A und C sind es über 80 %. In der Umkehrung lässt sich feststellen, dass bei exakt sieben von insgesamt 87 Kindern die Partnersprache in keiner Weise angekommen ist; sie sind noch nicht in der Lage, ein Verb im Präsens zu bilden und zu verwenden. Angesichts der großen Menge an erhobenen Äußerungen im vierten Schuljahr<sup>41</sup> ist eine zufällige Nichterhebung aufgrund der Untersuchungssituation ausgeschlossen.

Um welche Kinder handelt es sich bei diesen sieben? Zu dieser Frage einige Beobachtungen. Die erste: Ein Kind gehört zur Gruppe C, sechs Kinder gehören zur Gruppe A. Das entspricht ihrem Anteil an der prozentualen Verteilung. Die zweite Beobachtung: Es handelt sich um sechs Kinder aus der italienisch-deutschen Schule und ein Mädchen aus der Klasse Spanisch 1. Die dritte Beobachtung: Es sind vier Jungen und ein Mädchen aus der italienisch-deutschen Klasse. Es wäre demnach falsch, den Anteil von insgesamt 8 %, die die Partnersprache im Mündlichen nicht auf einem rudimentären Niveau erwerben, auf alle Klassen ‚umzulegen‘ und daraus eine allgemeine Aussage über eine Grenze des bilingualen Modells zu treffen. Vielmehr handelt es sich offenbar um einen Effekt, der in einer Klasse erzeugt wird.<sup>42</sup> Dieser hat sich bereits in mehreren früheren Berichten gezeigt. Als Erklärung für die geringe Dynamik des Italienischen in dieser Lerngruppe konnte ein Geschlechterphänomen herangezogen werden: Die Jungen in dieser Klasse haben kein gleichgeschlechtliches zweisprachiges Modell, kein sprachliches Vorbild; zweisprachig – und das auf z.T. elaboriertem Niveau – sind ausschließlich die Mädchen. Seit dem zweiten Schuljahr ist dieses Phänomen bekannt. Es ist nicht gelungen, diese Situation zu verändern. Fairerweise sollte hinzugefügt werden, dass immerhin zwei Jungen dieser im ersten Schuljahr noch stark gegen das Italienische eingenommenen Gruppe inzwischen ein wenig weitergekommen sind. Jedoch bleiben auch sie mit Werten von zwei bzw. vier verschiedenen Verbformen deutlich unter dem Durchschnitt der anderen Kinder der Gruppe A, der – ohne die Kinder der italienischen Klasse in der Gruppe A – bei sechs verschiedenen Verbformen (statt vier) liegt.<sup>43</sup>

Das insgesamt schwächere Abschneiden der Gruppe A in den gesprochenen Partnersprachen lässt sich bei genauerem Hinsehen also auf die Jungen der italienischen Klasse zurückführen, die ihre weitgehende Verweigerung dem Italienischen gegenüber durchgehalten haben. Dementsprechend fallen auch ihre Ergebnisse im Lesetest schwach aus.

---

<sup>40</sup> Es handelte sich vor allem um die erste und dritte Person Singular.

<sup>41</sup> Alles zusammengenommen handelt es sich um über 2000 Seiten Transkription bei 87 Kindern à zwei Sprachen.

<sup>42</sup> Die Auswirkungen dessen schlagen auch in der Elternzufriedenheit negativ zu Buche: In dieser Schule war die Zufriedenheit mit dem Erreichten in der Partnersprache signifikant geringer als in den anderen Schulen, dort gibt es auch mehr Eltern, die ihr Kind oder seine Geschwister nicht wieder in eine bilinguale Klasse geben würden.

<sup>43</sup> Der Junge, der sich dem Italienischen schon am Ende des vierten Schuljahrs so weit geöffnet hatte, dass er zu einfachen Äußerungen in der Lage war, besucht auch in der weiterführenden Schule den bilingualen Zweig und ist inzwischen im Italienischen sehr gut geworden.

6. Die Verwendung von *Modalverbkonstruktionen* war von den meisten Kindern der Gruppe B und D bereits im ersten Schuljahr sicher erworben worden; bei den Kindern der Gruppe A und C gab es keine Vorkommen. Die Modalverbkonstruktionen waren im ersten Schuljahr ein sicherer Indikator für die Reichweite des Erwerbs der Partnersprache. Im vierten Schuljahr wird bei dieser sprachlichen Struktur wieder der Vorsprung der Gruppe C deutlich; bis auf ein Mädchen aus der italienischen Klasse beherrschen alle Kinder diese Struktur. In der Gruppe A sind es mit 31 % signifikant weniger. Lediglich ein Drittel der Kinder schafft den Einstieg in die zweiteiligen romanischen Verbformen.

7. Als vielleicht stärkster Indikator für die Feststellung der Sprachkompetenz in den romanischen Sprachen war im ersten Schuljahr die Verwendung der *Verlaufsform* mit dem Gerundium (Italienisch, Spanisch, Brasilianisch) oder der Präposition *a* plus Infinitiv (Portugiesisch, Neapolitanisch) eingeschätzt worden. Diese Form trennte deutlich zwischen den Kindern, die die Partnersprache relativ flüssig sprechen können, und solchen mit einer ausgeprägten Dominanz des Deutschen und größeren Schwierigkeiten in der freien Rede. Bei weiterer Beobachtung der Verlaufsform (vgl. auch Roth 2005a) hat sich das tendenziell bestätigt. Es scheint aber auch (wenngleich wenige) in den romanischen Sprachen kompetent zweisprachige Kinder zu geben, die diese Form nicht verwenden,<sup>44</sup> das spiegelt sich auch in den (knapp) unter 100 % liegenden Quoten der Gruppe B und D wider. Diese im Alltag ungemein praktische Form ist lediglich bei jeweils zwei Kindern der Gruppen A und C vorgekommen. Es handelt sich im Übrigen um Kinder, die vollständig im Sprechen der Partnersprachen Spanisch und Portugiesisch angekommen sind; sie verfügen alle vier auch über die Vergangenheitsformen des einfachen Perfekts und des Imperfekts und über ein entfaltetes morphologisches Inventar in diesen Sprachen.

Wer sind diese Kinder? Bei den beiden Kindern der Gruppe A handelt es sich um Schüler aus der insgesamt hoch erfolgreichen Klasse Spanisch 2. Bei den Kindern der Gruppe C handelt es sich um einen Jungen aus der Klasse Spanisch 1, in dessen Familie neben Deutsch auch Portugiesisch gesprochen wird. Für ihn war der Schritt zum Spanisch sicherlich der kürzeste. Das vierte Kind stammt aus der portugiesisch-deutschen Klasse und kommt aus einer multilingualen Familie, in der neben Deutsch zwei weitere Sprachen verwendet werden. Das Kind spricht neben der überwiegenden Familiensprache Romanes fließend Polnisch, was durch Zufall bei der Erhebung der Sprachproben im vierten Schuljahr ans Tageslicht kam, da die Interviewerin für das Deutsche Polnisch spricht.<sup>45</sup> An dieser Stelle ist außerdem auf ein Kind hinzuweisen, das zwar der Gruppe D zugeordnet wurde, genau genommen aber eine eigene Gruppe bildet: In seiner Familie wird Deutsch gesprochen; beide Eltern sind Deutsche, haben aber während der frühen Kindheit des Mädchens auf Mallorca gelebt. Das Kind sprach bereits bei Schuleintritt fließend Deutsch, Spanisch und Mallorquin.

8. Für den Gebrauch des *einfachen Perfekts*, für das es im Deutschen kein Pendant gibt, gelten in den romanischen Sprachen jeweils besondere Regeln. Über die Unterschiede zwischen den Sprachen hinaus gibt es auch noch regionale Unterschiede: Im Italienischen ist das *Passato remoto* eine weitgehend schriftsprachliche Varietät,<sup>46</sup> in Süditalien wird es noch in der Alltagsumgangssprache verwendet. Das einzige Kind, in dessen Familie ein Elternteil aus Süditalien stammt, ist stark dominant im Deutschen und verwendet diese Form nicht. Im Portugiesischen und Spanischen hingegen gehört das einfache Per-

---

<sup>44</sup> Die Gründe dafür sind nicht klar. Gepflogenheiten der jeweiligen Herkunftsregion, also Varietätenphänomene scheinen eine Rolle zu spielen, aber auch individuelle Vorlieben, also Stilphänomene sind eine mögliche Erklärung.

<sup>45</sup> Die Eltern hatten bei der Erhebung der Hintergrunddaten im ersten und im vierten Schuljahr Polnisch nicht angegeben. Die Information über diesen Sprachhintergrund kam von Seiten des Kindes, das das Thema aufgrund des polnischen Nachnamens der Interviewerin von sich aus ansprach.

<sup>46</sup> Einige der italienisch-deutschen Kinder verwendeten es bereits in ihren Schriftproben im zweiten Schuljahr (vgl. Bericht 2004).

fekt zum sprachlichen Alltagsinventar und wird insbesondere von Kindern zum Erzählen verwendet. Aus diesen Gründen beziehen sich die o.g. Zahlen lediglich auf die beiden spanischen und die portugiesische Klasse.

Es ist festzustellen, dass dieses Tempus am Ende des vierten Schuljahres von allen Kindern der Gruppen B, C und D verwendet wird, hingegen nur von 35 % der Gruppe A – ca. die Hälfte der ohne Kenntnisse des Spanischen oder Portugiesischen eingeschulten Kinder (Gruppen A und C) verfügt also am Ende des vierten Schuljahres über dieses Spezifikum. Das ist als Hinweis darauf zu verstehen, dass sich der Erwerb bei diesen Kindern bereits auf einem elementaren Niveau gefestigt hat. Alle 14 Kinder verfügen zumindest über Präsens und Kopulakonstruktionen, neun verwenden parallel auch das Imperfekt und andere Verbformen.

9. Das *Imperfekt* wurde im ersten Schuljahr ausschließlich von Kindern mit lebensweltlichen Kenntnissen in den Partnersprachen verwendet, von den Kindern der Gruppen A und C hingegen überhaupt nicht. In der Gruppe D gibt es eine kräftige Ausweitung von 55 auf 91 %; in der Gruppe B eine leichte Abnahme, ein Kind verwendet das Imperfekt im Gegensatz zum ersten Schuljahr nicht mehr. Der Grund dafür liegt vermutlich in der nicht unbedingt zwingenden Verwendung dieses Tempus. Für den Zweitspracherwerb der anderen Kinder von Bedeutung ist die Zunahme zum Ende der Grundschulzeit: In der Gruppe A sind es nun 26 %, die diese Form verwenden, in der Gruppe C 71 % (N = 5).

In den bisherigen Auswertungen – so auch im ersten Schuljahr – war hypothetisch davon ausgegangen worden, dass der Erwerb des einfachen Perfekts dem des Imperfekts vorausgeht. Bei den Kindern der Gruppen B und D ist es auch tatsächlich so, dass kein Kind ein Imperfekt verwendet, das nicht auch das einfache Perfekt beherrscht. Bei den die Partnersprachen erlernenden Kindern fällt auf, dass nicht alle, die das Imperfekt verwenden, auch das einfache Perfekt zeigen. Bei zwei Dritteln ist das der Fall, fünf Kinder aber verwenden Imperfektformen, ohne das einfache Perfekt zu beherrschen. Ein genauerer Blick in die Transkriptionen kann zeigen, dass diese fünf Kinder lediglich Imperfektformen von Hilfs- und Modalverben verwenden. Bei diesen aber ist genau genommen unklar, ob die Kinder hier erworbene Imperfektformen verwenden oder lexikalisierte Phänomene. So ist das Imperfekt „era“ von „ser“/„essere“ („sein“) als Märcheneingangsformel geläufig und wird formelhaft bereits in den Schrifttexten des zweiten Schuljahres verwendet (vgl. Bericht 2004). Das portugiesische Imperfekt „queria“ ist in der gesprochenen Sprache kaum seltener als das Präsens, da die Imperfektform auch zum Ausdruck der Höflichkeit verwendet wird, so dass jegliche Form des – aus kindlicher Sicht – Erfolg versprechenden Habenwollens um die Verwendung der Höflichkeitsform kaum herumkommen wird. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass in den romanischen Sprachen wie auch im Deutschen zunächst Hilfs- und Modalverben im Imperfekt bzw. Präteritum verwendet werden; sie begegnen den Kindern im Alltag also wesentlich häufiger. Aus diesen Gründen kann wohl weiterhin davon ausgegangen werden, dass das einfache Perfekt dem Imperfekt vorausgeht. In jedem Fall ist das Imperfekt, wenn es bei Hilfs- und Modalverben auftritt, ein wenig klarer Indikator für die sprachliche Kompetenz. Eventuell ist es als Übergangsstufe in das Imperfekt bei Vollverben zu verstehen. Da in der Alltagssprache – so auch bei den verwendeten Bildimpulsen – Imperfektformen nicht zwingend geboten sind, z.T. gar nicht einmal nahe liegen, lassen weder ihre An- noch ihre Abwesenheit eine eindeutige Aussage über die jeweilige Sprachkompetenz zu.<sup>47</sup>

10. Das *zweiteilige Perfekt* ist ein ebenfalls schwierig einzuschätzendes Phänomen. Im Portugiesischen wird es nur in einem überaus engen Funktionszusammenhang verwen-

---

<sup>47</sup> Nichts anderes gilt im Übrigen für das Präteritum im Deutschen.

det<sup>48</sup> und ist angesichts der eingesetzten Impulse auch nicht nahe liegend. Es wird dementsprechend lediglich einmal von einem Kind der Gruppe D in der portugiesischen Klasse benutzt. Im Italienischen hingegen wird es sehr häufig verwendet – ähnlich wie das einfache Perfekt im Spanischen und Portugiesischen. Im Spanischen hängt die Verwendung von der Region ab. So gibt es südamerikanische Varietäten, in denen dieses Tempus gar nicht mehr gebraucht wird.<sup>49</sup> Daher sind die Angaben in der Tabelle wenig aussagekräftig; die Entwicklungen lassen sich – bis auf den klaren Zugewinn der Gruppe D – nicht eindeutig interpretieren.<sup>50</sup> Man kann jedoch feststellen, dass dieses Tempus im Spanischen ausschließlich von Kindern der Gruppen B und D verwendet wird und dass diese auch über das einfache Perfekt und das Imperfekt sowie meistens über eine Reihe weiterer Verbformen wie Konditional, Konjunktiv und Passiv verfügen. Das bedeutet, dass dieses Tempus im Spanischen vermutlich ein Indikator für einen hohen Sprachstand ist. Im Italienischen ist das anders: Das Passato Prossimo entspricht in Funktion und Verbreitung dem einfachen Perfekt in den beiden anderen Sprachen; die Kinder, die es verwenden, beherrschen das Präsens und Modalverbkonstruktionen, aber nicht unbedingt das Imperfekt oder andere Verbformen.

11. Von hoher Aussagekraft für die Stufe der Sprachkompetenz ist die Beherrschung der *periphrastischen Konjugation*.<sup>51</sup> Diese spielt im Portugiesischen und Spanischen eine wichtige Rolle. In den Gruppen A und C sind es auch am Ende des vierten Schuljahres nur wenige Kinder, die in diese Region vorstoßen; im ersten Schuljahr war es kein einziges Kind. Auffällig ist die Entwicklung in der Gruppe D, die von der geringen Quote von 27 % im ersten Schuljahr am Ende des vierten bei 67 % landet. Bis auf zwei Kinder der Gruppen A und C handelt es sich bei den Benutzern ausschließlich um Kinder mit einem breit entfalteten morphologischen System.

12. Dasselbe gilt insbesondere für die übrigen Phänomene *Passiv, Konditional und Konjunktiv*. Das Futur spielt – wie im Deutschen – eine nur marginale Rolle.<sup>52</sup> Für die drei anderen Phänomene lässt sich allerdings feststellen, dass sie Differenzierungen der Sprachkompetenz von Kindern auf fortgeschrittenen Niveaus aus den Gruppen B und D ermöglichen. Bei den wenigen Kindern aus den Gruppen A und C, die diese Phänomene verwenden, handelt es sich durchweg um Einzelvorkommen, so dass eine zufällige Verwendung nicht ausgeschlossen werden kann. Alle diese Kinder verfügen aber neben dem Präsens und den Modalverbkonstruktionen sicher über Vergangenheitstempora; es handelt sich also um die Kinder, die im Erwerb bereits weit fortgeschritten sind.<sup>53</sup>

13. Im Italienischen wird das eigentlich reflexive „*si*“ („*sich*“) auch zur Formulierung von unpersönlichen Ausdrücken eingesetzt. Das gibt es auch im Portugiesischen (allerdings seltener) und im Spanischen. Im Spanischen begegnet uns diese Konstruktion in der Umgangssprache, wo sie z.T. inflationär verwendet wird. In der vorliegenden Auswertung wurde die Form nur für das Italienische erfasst; die angegebenen Quoten errechnen sich

---

<sup>48</sup> Das PPC wird lediglich zur Bezeichnung von in der Vergangenheit einsetzenden und sich bis in die Gegenwart wiederholenden Handlungen oder Zuständen verwendet.

<sup>49</sup> Für ein Kind der Gruppe B in der Klasse Spanisch 2 ist aufgrund seiner Herkunft bekannt, dass es diese Form lebensweltlich nicht kennt.

<sup>50</sup> Eine Zerlegung in die einzelnen Sprachen wäre allerdings in der Darstellung wenig überschaubar geworden.

<sup>51</sup> Dies ist die Kombination zweier Vollverben, wobei das erste dem zweiten häufig einen Aspekt verleiht. Am häufigsten z.B. im Portugiesischen ist die Formulierung der nahen Zukunft mit einer Form von „*ir*“ („gehen“). Zeitliche Aspekte werden durch Verben wie „*acabar de*“, „*terminar*“ u.a. zum Ausdruck gebracht. Im Deutschen gibt es strukturell vergleichbare Konstruktionen mit „beginnen zu“, „aufhören zu“, aber auch „versuchen zu“; eine ganz eigene Konstruktion bildet das passivische „lassen“.

<sup>52</sup> Im Portugiesischen ist der Rückgang des Futurs ein allgemeines Phänomen in der gesprochenen Sprache (vgl. Brauer-Figueiredo 1999, 410f.)

<sup>53</sup> Es gibt lediglich die Ausnahme eines Kindes, das einen Subjuntivo (Konjunktiv) verwendet und ansonsten nur Kopulakonstruktionen, Präsens sowie Modalverbkonstruktionen. Ggf. handelt es sich in diesem Fall um einen ‚Zufallstreffer‘. Der Subjuntivo wird im ersten Schuljahr ausschließlich von im Spanischen kompetenten Kindern verwendet, dabei formal richtig gebildet, aber sehr häufig inhaltlich falsch eingesetzt.

daher nur auf der Grundlage der Kinder der italienisch-deutschen Klasse. Kinder der Gruppe A verwenden diese Form auch am Ende des vierten Schuljahres noch nicht; in der Gruppe C benutzt sie ein Kind. In der Gruppe D ist allerdings eine deutliche Zunahme zu verzeichnen – ein Hinweis auf die Ausweitung unpersönlichen Sprechens, das unter dem Stichwort Bildungssprache bereits diskutiert wurde.

14. Das letzte untersuchte Phänomen ist der nur im Portugiesischen vorzufindende *persönliche Infinitiv* („*infinitivo pessoal*“), der durch die Anfügung der Personalendung an den Infinitiv statt an den Verbstamm gebildet wird. Die Ergebnisse geben eher einen Einblick in den Sprachwandel bei zweisprachigen Kindern, deren Portugiesischerwerb in der Migration stattfindet: Bei den Kindern der Gruppe B sind es immerhin 75 %, die diese Form verwenden; von den Kindern der Gruppe D hingegen nur 40 %. Anscheinend handelt es sich um ein Phänomen, das zwar morphologisch einfach zu bilden ist, aber seltener Verwendung findet. Die Frequenz des persönlichen Infinitivs scheint somit weniger eine Differenzierung der Sprachkompetenz (bei sprachlich weit entwickelten Kindern) zu erlauben, als vielmehr einen der Sprachkontaktsituation des Portugiesischen in der Migration geschuldeten Sprachwandel zu markieren.

Zusammenfassend lässt sich im Bereich der Morphologie eine deutliche Steigerung der Werte in allen Gruppen finden, die in den Gruppen A und C stärker ausfällt; diese Kinder waren jedoch von niedrigeren Ausgangswerten ‚gestartet‘. Der Abstand zu den Gruppen B und D ist am Ende des vierten Schuljahres nach wie vor groß. Als trennscharf haben sich die Übergangspänomene erwiesen, ferner die Verwendung der Verlaufsform, das einfache Perfekt im Spanischen und Portugiesischen sowie die Periphrastika.

#### *Syntaktische Komplexität in den Partnersprachen*

Betrachtet man die Entwicklung der syntaktischen Kompetenz im Detail, so lassen sich vergleichbare Tendenzen feststellen. Der Mittelwert-Abstand zwischen den Gruppen A und C ist weniger ausgeprägt als im Bereich der Verbmorphologie und nicht signifikant; ein tendenzieller Vorsprung besteht bei den gereihten Hauptsätzen und den Satzgefügen sowie der starken Abnahme nicht markierter Nomen.

Tab. 4.8: Entwicklung der syntaktischen Komplexität in den Partnersprachen (Angaben in %)	1. Schuljahr				4. Schuljahr			
	A	B	C	D	A	B	C	D
<b>Sprachgruppe</b>								
einzelne Nomen	79	33	86	13	55	43	14	15
Nomen m. best. Artikel	62	100	72	84	88	100	100	100
Nomen m. unbest. Artikel	44	83	72	94	93	100	100	100
Nomen im Plural	38	66	43	48	85	100	72	100
mit „e/y“ verbundene Nomen	23	66	14	61	88	100	100	97
Präpositionsphrasen	10	33	14	48	80	100	86	100
Äußerungen ohne Verb	15	33	29	32	85	100	43	73
Einfache Hauptsätze	13	100	29	90	83	100	86	97
Hauptsatzreihen	0	66	0	77	43	100	72	97
- mit Protokollsätzen	0	33	0	23	8	72	14	100
Gefüge mit einem Nebensatz	0	66	0	61	35	100	57	100
- mit mehreren Nebensätzen	0	17	0	23	8	100	0	79
<b>Mittelwert types</b>	<b>1,92</b>	<b>6,33</b>	<b>2,71</b>	<b>6,21</b>	<b>6,25</b>	<b>9,86</b>	<b>6,86</b>	<b>9,39</b>
N =	39	6	7	33	40	7	7	33

1. Die Verwendung unmarkierter einzelner Nomen geht in den Gruppen A und C z.T. stark zugunsten markierter Phänomene zurück; in den Gruppen B und D handelt es sich in der Regel um pragmatisch sinnvolle kurze Bemerkungen.

2. Die Verwendung des bestimmten *Artikels* nimmt bei allen Gruppen zu, sofern nicht schon im ersten Schuljahr die 100 %-Marke erreicht war (Gruppe B). Man kann sagen, dass fast alle Kinder in der Lage sind, Nomen mit Artikeln zu versehen; das gilt für bestimmte wie unbestimmte Artikel und im Übrigen auch für Demonstrativpronomen, die an dieser Stelle allerdings nicht gesondert ausgewiesen sind. Letztere gehören zum sprachlichen Alltag im Unterricht.<sup>54</sup>

Die vier Kinder, die keinen bestimmten Artikel produzieren, gehören zur Gruppe A und stammen alle aus der italienisch-deutschen Klasse; drei davon sind die bereits bekannten Jungen. Diese sind außerdem diejenigen, die auch keine unbestimmten Artikel verwenden. Alle vier beherrschen die Präsensbildung nicht, und nur ein Kind bildet einfache Hauptsätze mittels Kopulakonstruktionen; ansonsten sind keine syntaktischen Muster vorzufinden.<sup>55</sup>

3. Für die folgenden Phänomene der *Ausgestaltung der Nominalgruppe* (Pluralbildung, konjunktionale Verbindungen und Präpositionalphrasen) gilt Ähnliches. Die Kinder der Gruppen B und D liegen bei 100 %; die Gruppen A und C erreichen die 80 %-Marke. Man kann insgesamt festhalten, dass die elementare Ausgestaltung der Nominalgruppe von allen Kindern erworben worden ist.

4. Die komplexen *Äußerungen ohne verbale Bestandteile* bieten ein uneinheitliches Bild. Zunächst ist festzuhalten, dass sie in allen Gruppen zunehmen. Da sich die Sprachkompetenz insgesamt erhöht hat, kann dieser Befund nicht auf einen Mangel zurückgeführt werden. Bei sprachkompetenten Sprechern handelt es sich häufig um einen Ausweis von Kompetenz, in der gesprochenen Sprache bestimmte Anteile in Äußerungen wegzulassen,

<sup>54</sup> Eine Detailanalyse zum Umgang mit den verschiedenen Nähe- und Distanzgraden der Demonstrativa im Zusammenhang mit den entsprechenden Ortsadverbien ist nicht durchgeführt worden, sondern wäre Aufgabe einer eigenständigen qualitativen Analyse.

<sup>55</sup> Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass es sich auch um Kinder mit ausgesprochen schwachen Ergebnissen im Lesen in der Partnersprache handelt. Die Sprache ist also bei ihnen weder im Mündlichen noch im Schriftlichen ‚angekommen‘.

wenn der Kontext eindeutig ist und sie somit letztlich überflüssig sind. Aus diesem Grund bietet das Verhältnis satzförmiger zu nicht-satzförmigen Äußerungen in der gesprochenen Sprache keine sichere Grundlage für die Bestimmung der Sprachkompetenz.<sup>56</sup> Bei Sprechern im Erwerbsprozess hingegen scheint es so zu sein, dass solche unvollständigen Äußerungen einen Fortschritt vom einzelnen Wort in Richtung Satzbildung anzeigen. Aber auch das kann nur im Einzelfall bewertet werden, wie die Werte der Gruppe C zeigen: Unter 50 % der Kinder produzieren solche Äußerungen (Gruppe A: 85 %). Dabei handelt es sich keineswegs um einen Vorteil der Gruppe A, sondern um einen Hinweis darauf, dass die Kinder der Gruppe C – bis auf eine Ausnahme – im Erwerbsprozess durchweg weiter fortgeschritten sind; bis auf die erwähnte Ausnahme eines Mädchens produzieren sie alle auch Satzreihen und/oder Satzgefüge.

5. Für die *einfachen Hauptsätze* gilt dasselbe wie für die Ausgestaltung der Nominalgruppe: Fast alle Kinder – bis auf die erwähnte kleine Gruppe aus A – beherrschen die Bildung von Hauptsätzen; in den Gruppen B und D war diese Kompetenz bereits am Ende des ersten Schuljahres sicher nachzuweisen.

6. Bei den *komplexeren satzförmigen Gebilden* sind wieder eindeutige Unterschiede zwischen den Kindern mit lebensweltlichen Kenntnissen in den Partnersprachen und solchen, die diese erst in der und nur durch die Schule erwerben, zu erkennen. In diesen Auswertungsbereichen tendieren die Gruppen B und D gegen 100 % – es sind also hier keine Differenzierungen hinsichtlich der syntaktischen Kompetenz mehr möglich. Allerdings ist gut erkennbar, dass diese Kompetenzen im Laufe der Grundschulzeit erworben wurden, denn die Ausgangslage am Ende des 1. Schuljahres ließ noch große Entwicklungsmöglichkeiten offen. Es ist offenkundig, dass die Kinder insbesondere in den höherwertigen syntaktischen Bereichen sehr große Fortschritte machen – die Zuwachsraten liegen je nach Bereich zwischen 34 % und 77 %. Daher ist auch für die Syntax eindeutig, dass im bilingualen Modell auch die zweisprachig bereits kompetenten Kinder gute Entwicklungsmöglichkeiten für ihre Familiensprache vorfinden und nutzen.

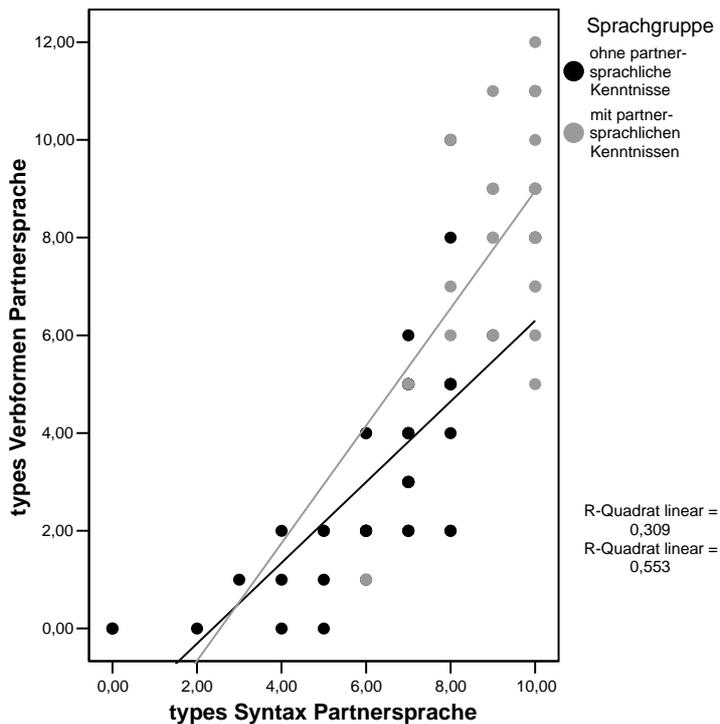
Bei den Kindern ohne lebensweltliche Kenntnisse sind insbesondere die Steigerungsraten bei den Satzgefügen hervorzuheben. Zum Gebrauch dieser Form war am Ende des ersten Schuljahres keines dieser Kinder in der Lage. Nun sind es in der Gruppe A 35 % und in der Gruppe C 57 %. Es handelt sich durchweg um Kinder, die auch bereits über die Präsensstufe in der Verbmorphologie hinausgewachsen sind und z.B. Vergangenheitsformen verwenden. Morphologie- und Syntaxentwicklung stehen in einem straffen Zusammenhang,<sup>57</sup> wie das folgende Streudiagramm zeigt.

---

<sup>56</sup> Entsprechende Auswertungsversuche haben zu keinem interpretierbaren Ergebnis geführt.

<sup>57</sup> Die Korrelation liegt bei  $r = .84$ ,  $p < 0,01$ . Für die Kinder der Gruppen B und D werden 31 % der Varianz erklärt, für die der Gruppen A und C 55 %.

Abb. 4.25: Zusammenhang von Morphologie- und Syntaxentwicklung in der Partnersprache



Für die Kinder der Gruppen A und C werden 55 % der Varianz erklärt, für die Gruppen B und D immerhin 31 %.

## Deutsch

Für das Deutsche war, wie gesagt, zunächst vermutet worden, dass es ab dem Ende des ersten Schuljahres zumindest für die mit dieser Sprache aufgewachsenen Kinder keine messbaren Veränderungen mehr geben werde. Wie die Übersichtsdiagramme zur Morphosyntax zeigen konnten, war diese Vermutung nicht zutreffend. Aus diesem Grund werden die Veränderungen im Folgenden im Detail betrachtet und kommentiert.

### Grammatik des Verbs

Die Steigerungsraten lagen im Deutschen in allen Gruppen bei knapp 50 % in den Gruppen A und D, bei 64 % in der Gruppe C und sogar knapp 150 % in der Gruppe B. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse im Einzelnen:

Tab. 4.9: Entwicklung der Verbgrammatik im Deutschen (Angaben in %)	1. Schuljahr				4. Schuljahr			
	A	B	C	D	A	B	C	D
<b>Sprachgruppe</b>								
keine Verben	0	0	0	0	0	0	0	0
unflektierte Verben	10	67	14	3	0	0	0	0
Übergangsphänomene	5	83	14	28	5	100	0	21
Kopulakonstruktionen	56	50	57	72	100	100	100	100
Präsens	100	100	100	100	100	100	100	100
Modalverbkonstruktionen	87	83	100	97	100	100	100	100
getrenntes Präfix	95	67	86	100	100	86	100	100
Inversion	92	67	86	94	100	100	100	100
Perfekt	85	50	71	91	100	100	100	100
Endstellung im Nebensatz	79	17	100	97	100	86	100	100
periphrastische Konjugation	28	17	14	28	68	56	56	67
Futur	5	0	0	0	13	29	14	27
Konjunktiv	18	0	0	6	83	43	86	94
Passiv	21	17	0	13	93	86	100	91
Präteritum	36	17	43	31	95	100	100	100
<b>Mittelwert types</b>	<b>7,03</b>	<b>4</b>	<b>6,43</b>	<b>7,27</b>	<b>10,53</b>	<b>9,86</b>	<b>10,57</b>	<b>10,78</b>
N =	39	6	7	32	40	7	7	33

1. Bereits am Ende des ersten Schuljahres gab es kein Kind mehr, das in seinen Äußerungen *keine Verben* verwendete. Dieses Ergebnis ist als solches recht banal, da bei einem Kind, das nach einem Jahr Deutschunterricht noch keine Verben verwendet, schon eine Sprachentwicklungsstörung anzunehmen wäre. Daher ist von größerer Bedeutung, dass die verwendeten Verben am Ende der Grundschulzeit ausschließlich in flektierter Form auftreten – und zwar als Normalfall des Sprechens in zielsprachlich korrekter Form. Die Kinder beherrschten die von ihnen verwendeten Verbformen zielsprachlich korrekt, auch wenn hin und wieder Unsicherheiten zu beobachten sind.

2. Diese Unsicherheiten schlagen sich in *Übergangsphänomenen* in der Satzgliedstellung (z.B. bei der Inversion), der Wahl des Hilfsverbs beim Perfekt und manchmal in der Übergeneralisierung der schwachen Präteritalform bei den starken Verben nieder; dennoch beherrschten alle Kinder die standardsprachlichen Formen. Das Vorhandensein von Übergangsphänomenen markiert lediglich, dass der Erwerbsprozess der Grammatik noch nicht abgeschlossen ist. Das aber ist keineswegs verwunderlich; erstaunlich wäre es eher, wenn ein Kind nach vier Jahren keine solchen Unsicherheiten mehr zeigte.

3. Das *Präsens* war am Ende des ersten Schuljahres bereits von allen Kindern sicher erworben – zur Erinnerung: In den Partnersprachen hatten in der Gruppe A nur 33 % diesen Schritt getan. Wieder sind die Kopulakonstruktionen nicht sehr eindeutig; sie nehmen zum Ende des vierten Schuljahres hin stark zu. Die meisten Kinder – auch die der Gruppe B – waren übrigens über die Stufe des einfachen Präsens hinaus und hatten sich bereits erfolgreich mit der Zweiteiligkeit als Normalform des deutschen Verbs auseinander gesetzt, wie die 83 % bei Modalverbkonstruktionen zeigen. Entsprechend bisheriger Erfahrungen bilden die Modalverbkonstruktionen den Einstieg in das Reich der Zweiteiligkeit, gefolgt vom Inversionsphänomen und dem Perfekt.

4. Im *Kernbereich der deutschen Verbgrammatik* – Präfixtrennung, Perfekt, Inversion, Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz – erreichen alle Gruppen am Ende des vierten Schuljahres 100 %; die Steigerungsraten bei den einsprachig deutschen und den zweisprachigen Kindern sind sichtbar, aber aufgrund der schon hohen Erwerbsquoten am En-

de des ersten Schuljahrs nicht hervorstechend. Auch die Gruppe B hatte am Ende des ersten Schuljahres bereits unterschiedlich hohe Quoten erreicht; daraus war in früheren Berichten der Schluss auf die Leistungsfähigkeit des bilingualen Modells gezogen worden. Wie zu erkennen ist, verläuft das bilinguale Modell bis zum Ende der Grundschulzeit für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache sehr erfolgreich. Signifikante Unterschiede sind bei den Kernphänomenen der deutschen Verbgrammatik nicht vorhanden.

5. Vergleichbares gilt für die *periphrastischen Phänomene* im Deutschen;<sup>58</sup> auch hier schließen die Kinder der Gruppe B zu den anderen auf. Wie man an den Quoten erkennt, eignet sich diese Struktur als Indikator zur Differenzierung sprachlicher Kompetenzen in allen Gruppen: Die Kinder, die diese Struktur verwenden, haben insgesamt überdurchschnittliche Werte.<sup>59</sup> Das gilt allerdings nur für den Bereich der Verbgrammatik selbst: Signifikante Beziehungen mit der syntaktischen Komplexität, den sprachlichen Modi oder der Lesekompetenz haben wir nicht gefunden.

6. Das *Futur* ist, wie in den Partnersprachen, noch ohne große Bedeutung. Es kommt insgesamt nur bei wenigen Kindern und bei diesen auch nur vereinzelt vor. Die ist aber erwartungsgemäß, da es in der gesprochenen Sprache in der Regel mit dem Präsens realisiert wird. Die Aussagekraft des Vorkommens ist somit unsicher.

7. Der *Konjunktiv* hingegen scheint auch am Ende des vierten Schuljahres noch eine deutliche Trennschärfe aufzuweisen. Im ersten Schuljahr wurde er von wenigen Kindern und nur selten verwendet. Im vierten Schuljahr tendiert er in den Gruppen A, C und D gegen die 100 %-Marke; in der Gruppe B wird er signifikant seltener verwendet. Dieser Bereich des Systems ist von mehr als der Hälfte der Kinder in Gruppe B noch nicht erworben.

8. *Präteritum* und *Passiv* hingegen – im ersten Schuljahr ebenfalls sowohl nur von wenigen Kindern als auch selten verwendete Phänomene – werden im vierten Schuljahr von fast allen Kindern verwendet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Deutschen der Kernbereich der Grammatik von allen Kindern komplett erworben wurde; das gilt auch für die Zweitsprachler. Ein nennenswerter Abstand dieser Gruppe zeigt sich allein im Konjunktiv. Die Übergangsphänomene verweisen auf einen noch nicht vollständig abgeschlossenen Erwerb der deutschen Grammatik in der Gruppe B sowie bei 20 % der Kinder der Gruppe D.

#### *Syntaktische Komplexität im Deutschen*

Wie bereits in der Übersicht am Anfang dieses Abschnitts vorgestellt, gibt es auch in der syntaktischen Komplexität der deutschen Texte eine Entwicklung, die sich für alle Gruppen als Fortschritt und Zuwachs beschreiben lässt. Dieser fällt für die Gruppen, die mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, geringer aus als für diejenigen, deren Zweitspracherwerb erst mit dem Eintritt in die bilinguale Klasse begonnen hat. Über die Details gibt die folgende Tabelle Aufschluss.

---

<sup>58</sup> Kombination zweier Vollverben, z.B. ‚versuchen zu‘, ‚lassen‘ usw.

<sup>59</sup> Im Mittelwert erreichen diese Kinder 11,1 types; die anderen 9,6.

Tab. 4.10: Entwicklung der syntaktischen Komplexität im Deutschen (Angaben in %)	1. Schuljahr				4. Schuljahr			
	A	B	C	D	A	B	C	D
<b>Sprachgruppe</b>								
einzelne Nomen	10	50	14	9	4	29	0	3
Nomen m. best. Artikel	97	83	100	100	100	100	100	100
Nomen m. unbest. Artikel	100	83	100	100	100	100	100	100
Nomen im Plural	100	33	86	91	100	100	100	100
mit „und“ verbundene Nomen	56	67	43	66	95	100	86	97
Präpositionsphrasen	97	67	100	100	100	100	100	100
Äußerungen ohne Verb	33	67	14	25	25	43	0	27
Einfache Hauptsätze	100	100	100	100	100	100	100	100
Hauptsatz-Reihen	90	33	100	94	100	86	100	100
- mit Protokollsätzen	38	17	29	34	98	71	100	97
Gefüge mit einem Nebensatz	79	17	100	97	100	71	100	100
- mit mehreren Nebensätzen	18	17	29	34	80	29	86	85
<b>Mittelwert types</b>	<b>7,85</b>	<b>4,57</b>	<b>7,86</b>	<b>8,21</b>	<b>9,73</b>	<b>8,57</b>	<b>9,71</b>	<b>9,79</b>
N =	39	6	7	32	40	7	7	33

1. Nach wie vor werden im 4. Schuljahr *einzelne ‚nackte‘ Nomen* verwendet; allerdings nur noch von wenigen Kindern. Im ersten Schuljahr waren die Vorkommen in der Gruppe B noch Ausdruck von größeren Schwierigkeiten im Umgang mit Artikeln, Genus und Kasus; im vierten Schuljahr handelte es sich durchweg um pragmatisch sinnvolle kurze Äußerungen, meist als Antworten auf Fragen. Die üblichen Unsicherheiten von Zweitsprachlernern in der Genuszuordnung sind bei diesen Kindern nach wie vor zu beobachten.

2. Diese Vorkommen erscheinen angesichts der Tatsache, dass zum Ende des 4. Schuljahres bei allen Kindern eine hundertprozentige *Durchformung der Nominalgruppe*<sup>60</sup> erkennbar ist, belanglos. Bei den Kindern der Gruppen A, C und D war das bereits am Ende des ersten Schuljahres erkennbar; für die Kinder der Gruppe B ist in diesem Bereich ein guter Zuwachs zu sehen. Die Gestaltung der Nominalgruppe ist komplett erworben und weist auf eine deutliche gestiegene Fähigkeit zur differenzierten sprachlichen Darstellung.

2. Die Quoten der *verblosen Äußerungen*, die durchaus auch sprachpragmatisch richtig und sinnvoll sein können, sind – bis auf Gruppe D – in allen Gruppen gesunken. Bei aller Vorsicht in der Deutung dieser Werte lässt sich eine Zunahme der satzförmigen Äußerungen und zumindest für die Gruppe B eine Verbesserung der syntaktischen Kompetenz feststellen.

3. *Einfache Hauptsätze* beherrschten alle Kinder bereits am Ende des ersten Schuljahres. Anders sah es bei den komplexeren Phänomenen aus; hier erreichte nur Gruppe C die volle Quote. Daher lassen sich bei den komplexeren satzförmigen Phänomenen Zuwächse erkennen: bei gereihten Hauptsätzen und einfachen *Satzgefügen*. Stärkere Zuwächse in allen Gruppen sind vor allem bei den Satzgefügen mit Protokollsätzen und den Satzgefügen mit mehreren abhängigen Nebensätzen erkennbar. In der letzten Kategorie besteht ein großer Abstand der Gruppe B zu den anderen Gruppen – wieder ein Zeichen für den noch nicht abgeschlossenen Zweitspracherwerb dieser Gruppe, denn immerhin beherrschen die meisten dieser Kinder Satzgefüge in der jeweiligen Erstsprache.

4. Die letzte der syntaktischen Kategorien – *komplexe Satzgefüge mit mehreren Nebensätzen* – gibt nicht nur Hinweise auf die gestiegenen syntaktischen Kompetenzen der

<sup>60</sup> Attribute werden an dieser Stelle nicht einbezogen, da sie im ersten Schuljahr fast gar nicht vorgekommen sind; im Deutschen verwenden am Ende des 4. Schuljahres alle Kinder Attribute in Nominalphrasen.

Kinder und trennt am Ende des vierten Schuljahrs zwischen Kindern mit abgeschlossenem und nicht abgeschlossenem Spracherwerb (Gruppe B), sondern markiert darüber hinaus trotz der hohen Quoten für alle Kinder auch einen Zusammenhang zwischen Sprachentwicklung und Leseleistung: Zum einen besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Verfügung über komplexe Satzgefüge und dem Register der akademischen Bildungssprache, zum anderen besteht ein ebensolcher Zusammenhang mit den Leseergebnissen am Ende des vierten Schuljahres.<sup>61</sup>

5. Der *Zusammenhang des Lesens mit der Morphologieentwicklung* ist hingegen nur schwach ausgeprägt,<sup>62</sup> was für eine Entkopplung der Grammatikentwicklung von der Leistungsentwicklung im Ausschnitt der Lesekompetenz spricht. Darauf war auch bei anderen Auswertungsschritten für das Deutsche bereits hingewiesen worden. Die Entwicklung der syntaktischen Kompetenz ist somit ein deutlich stärkerer Indikator für den Zusammenhang von Sprachkompetenz und schulischer Leistungsentwicklung.

#### 4.2.6 Zusammenfassung

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so ergibt sich:

- Alle Kinder haben in der Grundschulzeit ihre Sprachkompetenz im Deutschen ausgebaut. Sie sind alle in der Lage, in freier Rede zu nicht in der Schule geübten, aber dort relevanten Themen und Fragestellungen Äußerungen zu produzieren, die komplett verstehbar,<sup>63</sup> sprachpragmatisch sinnvoll und funktional sowie in syntaktischer Hinsicht angemessen strukturiert sind.
- In der Differenzierungsfähigkeit sind die zweisprachigen Kinder gegenüber den einsprachig deutsch aufgewachsenen Kindern nicht im Nachteil. Eine Differenzlinie verläuft vielmehr zwischen den Kindern, die erst mit Eintritt in die bilingualen Klassen mit dem Erwerb des Deutschen begonnen haben, und allen anderen. Für diese Kinder der Gruppe B gilt, dass ihr Zweitspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist, sondern weitere Ausdifferenzierung in komplexen syntaktischen Strukturen erfahren wird. Angesichts der Ergebnisse in den Erstsprachen dieser Kinder, die Partnersprachen im bilingualen Modell sind, ist zu erwarten, dass dieser Schritt in den nächsten zwei Jahren erfolgen wird. Dies entspricht dem wiederkehrend erzielten Forschungsergebnis, dass unter optimalen Bedingungen – und als solche schätzen wir die bilinguale Beschulung prinzipiell ein – der Zweitspracherwerb frühestens nach etwa sechs Jahren abgeschlossen ist.<sup>64</sup> Bis dahin haben diese Kinder noch etwas Zeit.

Ein weiteres Ergebnis verdient Hervorhebung: Mit dem statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Fähigkeit, komplexe Satzgefüge zu verwenden, und der syntaktischen Kompetenz mit der Lesekompetenz ( $r = .43, p < 0,01$ ) sowie dem sprachlichen Register der akademischen Bildungssprache ( $r = .40, p < 0,01$ ) ist eine differenziertere Erklärung des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und Lesekompetenz möglich: Zum einen erweist sich die pauschale Gleichsetzung von Sprachkompetenz und Lese-

---

<sup>61</sup> Die Korrelation beträgt beide Male  $r = .40, p < 0,01$ . Die prognostische Qualität der Verfügung über komplexe Satzgefüge für den Gesamtwert der syntaktischen Kompetenz ist im Übrigen sehr hoch; die Korrelation beträgt  $r = .78, p < 0,01$ .

<sup>62</sup>  $r = .24$

<sup>63</sup> Es wurde zusätzlich für jedes Kind die Verstehbarkeit der Äußerungen von Seiten der Auswert(innen) eingeschätzt. Da die Quote im Deutschen bei allen Kindern bei 100 % liegt, wurden die Ergebnisse nicht im Detail berichtet.

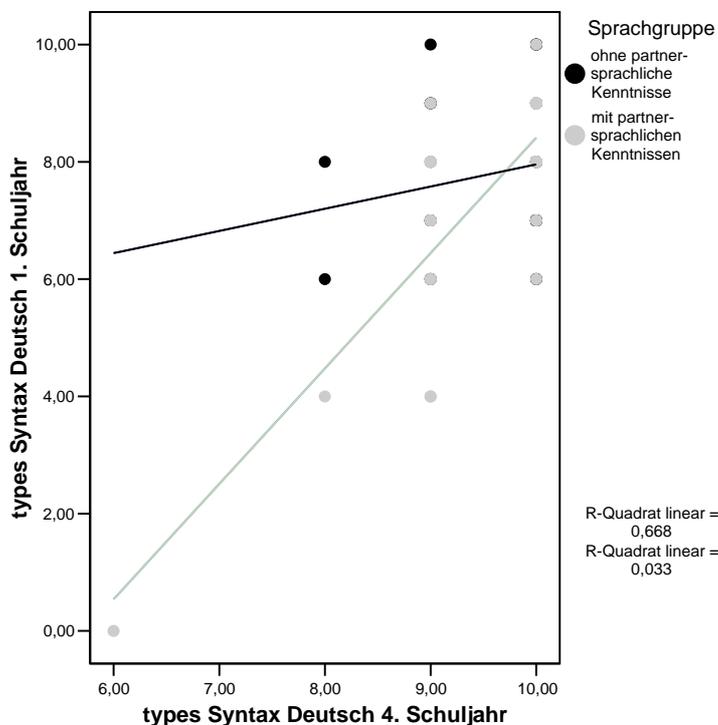
<sup>64</sup> Hierbei ist außerdem zu berücksichtigen, dass einige Kinder aus Gruppe B erst im zweiten bzw. dritten Schuljahr nach Deutschland zugewandert sind; für diese waren als Ausgangswerte die Ergebnisse vom Ende des zweiten bzw. dritten Schuljahrs eingesetzt worden.

kompetenz als falsch. Ein Zusammenhang zwischen morphosyntaktischer Kompetenz und Lesekompetenz besteht zwar, ist aber sehr schwach ausgeprägt (.23,  $p < 0,01$ ). Stark hingegen ist der Zusammenhang zwischen der syntaktischen Kompetenz und der Lesefähigkeit. Innerhalb der syntaktischen Kompetenz sind es die komplexen Satzgefüge, die die entscheidende Aussage über die Höhe der Kompetenz machen. Demnach wäre es in der Zukunft für ein Sprachkompetenzscreening bei älteren Kindern hinreichend, die Ausdifferenzierung der satzförmigen syntaktischen Muster zu erfassen. Dieser Wert inkludiert die Beherrschung der elementaren morphologischen Strukturen und hat neben der Verfügung über das bildungssprachliche Register prognostische Qualität für die Leseleistung. Das bedeutet nicht, dass man auf die Beobachtung morphosyntaktischer Kompetenz verzichten kann. Vielmehr bedeutet es, dass es sich bei dieser um einen weitgehend unabhängigen Faktor der Sprachentwicklung handelt, der zwar weniger mit der schulischen Leseleistung zusammenhängt, aber für die kommunikative Verfügung über die Sprache unabdingbar notwendig ist.

Die prognostische Qualität besteht übrigens bereits im ersten Schuljahr; die syntaktische Kompetenz im ersten Schuljahr hängt eng mit der des vierten zusammen – es werden 37,4 % der Varianz erklärt. Allerdings ist der Zusammenhang nicht so eng, dass kein Raum für Lernprozesse mehr bliebe. Der Zusammenhang, darauf sei ausdrücklich hingewiesen, lässt sich jedoch nicht als quasi-natürliche Kausalität deuten.

Ebenso ist der Zusammenhang zwischen der syntaktischen Kompetenz im ersten Schuljahr und der Leseleistung im vierten Schuljahr signifikant.<sup>65</sup> Des Weiteren muss bei diesem Ergebnis berücksichtigt werden, dass der Zusammenhang zwischen den einzelnen Gruppen so stark schwankt, dass fairerweise differenziert werden muss. Dies illustriert das folgende Streudiagramm:

Abb. 4.26: Syntaktische Komplexität 1.-4. Sj. im Deutschen



<sup>65</sup> Der Zusammenhang zwischen dem Wert für die syntaktische Kompetenz im ersten Schuljahr und der Leseleistung im 4. Schuljahr beträgt immerhin  $r = .46$ ,  $p < 0,01$ ; der Zusammenhang der syntaktischen Kompetenzen über die Schuljahre hinweg beträgt  $r = .61$ ,  $p < 0,01$ .

Die Abbildung zeigt, dass der Zusammenhang ausschließlich für die zweisprachigen Kinder der Gruppen B und D gilt; für diese beiden werden immerhin 67 % der Varianz erklärt.<sup>66</sup> Die syntaktische Kompetenz ist also ein probates Instrument zur Feststellung der Sprachkompetenz bei zweisprachigen Kindern und erlaubt zudem prognostische Aussagen über die zukünftige Leistungsentwicklung im Lesen. Damit wird gleichzeitig ein Bereich markiert, auf den in der sprachlichen Förderung zweisprachiger Kinder in der Zukunft mehr Wert zu legen ist: die syntaktische Komplexität der Rede.<sup>67</sup> Das steht im Gegensatz zur landläufigen Strategie der Entlastung gerade von dieser Komplexität. Diese Strategie ist im bilingualen Modell nicht angewendet worden: In den vielen Unterrichtsbeobachtungen konnte nicht beobachtet werden, dass die Zweitsprachlerner gezielt in einer minder komplexen Sprache angesprochen wurden, d.h., sie haben den entsprechenden Input im Unterricht durchaus erfahren. Dies weist einmal mehr darauf, dass selbst unter den optimalen Bedingungen einer zweisprachigen Beschulung der Zweitspracherwerb im Deutschen nach vier Jahren noch nicht abgeschlossen ist. Es bedarf vielmehr der weitergehenden Unterstützung der Entfaltung syntaktischer Kompetenz.

---

<sup>66</sup> Im morphosyntaktischen Bereich ist der Zusammenhang mit 27 % Varianzaufklärung (bei  $r = .43$ ,  $p < 0,01$ ) zwar immer noch vorhanden, aber bei weitem nicht so stark ausgeprägt. Die morphosyntaktische Entwicklung verläuft schneller als die der syntaktischen Kompetenz, so dass der Zusammenhang bis zum vierten Schuljahr bereits z.T. ‚diffundiert‘. Entsprechend nimmt der Zusammenhang zwischen der morphosyntaktischen und der syntaktischen Kompetenz vom ersten zum vierten Schuljahr ab: Im ersten Schuljahr lag der Zusammenhang bei .58, im vierten nur noch bei .43, beide  $p < 0,01$ .

<sup>67</sup> Von einer Entlastung für zukünftige Erhebungen dürfte ein weiterer Befund sein: Es besteht kein statistischer Zusammenhang zwischen der Menge der verwendeten Satzgefüge und der syntaktischen Kompetenz; in diesem Fall scheint die Menge der Satzgefüge irrelevant; es reicht aus festzustellen, ob ein Kind diese Kompetenz erworben hat oder nicht.

## **5. Die Entwicklung von Sprachhandlungsfähigkeit in den Klassen des Schulversuchs**

### **5.1 Zum Vorgehen**

Im folgenden Kapitel wird über die Auswertungen berichtet, die zur Ermittlung von verschiedenen Sprachhandlungstypen vorgenommen wurden.

Ausgehend von einer Sichtung der Literatur sind wir von zwei übergeordneten Sprachhandlungstypen ausgegangen: dem Erzählen und dem Erklären. Für die theoretische Konzeption dieser beiden Sprachhandlungstypen ist zunächst die Erzählforschung maßgeblich (z.B. Ehlich 1984; Rehbein 1984; Berman/Slobin 1994), insbesondere Rehbeins (1987) Unterscheidung zwischen Erzählen und Referieren als schulischen Sprachhandlungstypen. Für das Erklären war zum einen eine theoretische Orientierung an neueren Theorien im Anschluss an Hempels deduktiv-nomologisches Modell, i.e. der Anwendung allgemeiner Gesetze auf ein einzelnes Phänomen, vorgesehen (vgl. den Sammelband von Schurz 1988; Kiel 1999). Insbesondere schien der Ansatz van Fraassens (1988), der den Kontext als konstitutives Element einbezieht, hilfreich. Zum anderen wurden die neueren sachunterrichtsdidaktischen Forschungen zum conceptual change (vgl. Duit 1997; Jonen/Möller/Hardy 2003; Möller 1997, 2001; Einsiedler 2002) und das Modell der semantischen Referenznetze von Klix (1992) herangezogen.

Beide Sprachhandlungstypen sind in allen Schuljahren durch die jeweils eingesetzten Impulse abgedeckt: Es gab jeweils einen Impuls zum Erzählen (eine Bildergeschichte) und einen Impuls, der zum Erklären von Zusammenhängen anregen sollte. Dazu wurde für das erste Schuljahr eine gesonderte Auswertung angefertigt.

### **5.2 Ergebnisse**

#### **5.2.1 Ergebnisse aus dem ersten Schuljahr**

Im Sachunterricht gilt es seit einiger Zeit als ein wichtiges Prinzip, die Erfahrungen, die die Kinder mit in die Schule bringen, einzubeziehen, insbesondere ihr sog. Weltwissen.<sup>1</sup> Darüber sollen unterrichtlich gesteuerte Lernprozesse nicht nur zu motivieren, sondern auch zu effektivieren sein. Das Weltwissen ist an sachliche und intersubjektive, soziale Erfahrungen gebunden und sprachlich vermittelt. Lehrerinnen und Lehrer haben keinen direkten Zugang zu den Erfahrungen der Kinder, sondern gewinnen diesen nur in sprachlich vermittelter Form. Sie stehen also vor dem Phänomen einer mehrfach durchkreuzten Repräsentation:

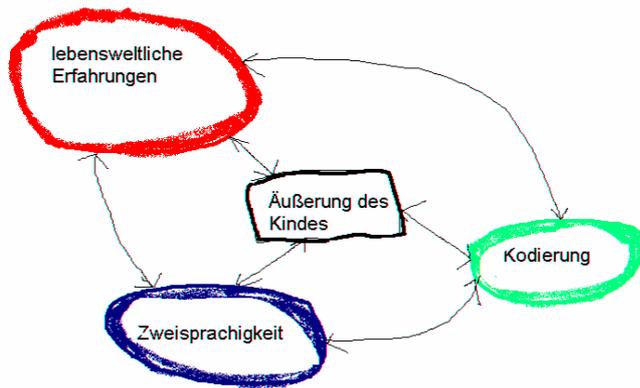
(1) Erstens sind die Erfahrungen, die hinter kindlichem, sprachlich präsentierten Wissen stehen, unterschiedlich.

(2) Zweitens ist die Weise der sprachlichen Kodierung von Erfahrungen – sowohl auf der Ebene des Lexikons, insbesondere der Begriffsbildung, als auch auf der morphosyntaktischen Ebene – selbst wieder eine durch die primäre Sozialisation des Kindes beeinflusste.

---

<sup>1</sup> Mit dem Ausdruck „Welt“ handelt man sich alle Probleme der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein. Nach wie vor scheint dieser bei Humboldt noch pathetische Begriff aber recht treffend, da er sowohl die gegenständliche Welt (früher: „Natur“) als auch die soziale Welt („Umgang“) umfasst; dieser Begriff wird beibehalten, da „Welt“ auch schon bei Humboldt nur als interaktiv vermittelte und sozial konstruierte gelten konnte.

Abb. 5.1: Sprachliche Repräsentation des Weltwissens



(3) Die dritte Kreuzung markiert einen qualitativen Unterschied – und zwar, wenn die Zweisprachigkeit einer inzwischen hohen Zahl von Kindern berücksichtigt wird. Sprachen unterscheiden sich auf allen Ebenen deutlich voneinander, und es ist wohl eine Banalität zu sagen, dass die sprachspezifischen Mittel und die sprachliche Repräsentanz, z.B. von Begriffen, in einem Wechselverhältnis stehen.

Für den Sachunterricht stellt diese dreifache Durchkreuzung des repräsentierten Weltwissens von Kindern eine besondere Herausforderung dar. Die Aufgabe des Sachunterrichts ist es nämlich, nicht einfach Wissen über Dinge der sachlichen und sozialen Welt zu vermitteln, sondern – ausgehend von der spezifischen Struktur des vom Kind sprachlich präsentierten Wissens – dieses ‚in die Intersubjektivität hinüberzuziehen‘, wie es Klaus Mollenhauer einmal sehr schön formulierte (1993). Aus diesen Zusammenhängen lassen sich folgende Fragen ableiten:

- Welche sprachlichen Strukturen verwenden Kinder?
- Welche Kodierungen verwenden sie?
- Welches kulturelle Wissen geht ein?

Als Untersuchungsaspekte stellen wir im Folgenden Antworten auf diese Fragen vor, die sich auf drei Ebenen zeigen:

- Welche syntaktischen Muster präsentieren die Kinder?
- Welchen Wortschatz verwenden die Kinder?
- Welche Kontexte werden von ihnen versprachlicht?

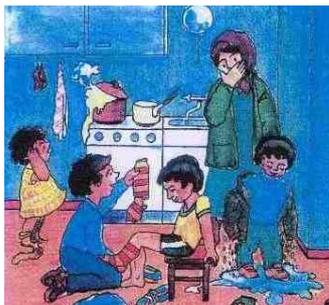
Die Antworten werden am Beispiel zweier im Sachunterricht beliebter Themen diskutiert: „Aggregatzustände des Wassers“ und „Kochen“. Im ersten wird gemeinhin ein Verständnis vom Wechsel der Aggregatzustände durch Erhitzen und Abkühlen sowie ein Wissen über präzise Werte des Wechsels dieser Zustände mittels experimenteller Situationen hergestellt, der zweite wird bereits häufig genutzt, um interkulturelles Lernen zu initiieren, so über Koch- und Essgewohnheiten in Familien mit verschiedenem ethnischen Hintergrund oder aus kulturvergleichender Sicht über Koch- und Essgewohnheiten in verschiedenen Kulturen.

### Datengrundlage

Arbeitsgrundlage sind die Sprachaufnahmen der italienisch- und der portugiesisch-deutschen Klasse aus dem ersten Schuljahr.<sup>2</sup> Dazu wird ein Ausschnitt als „Lupenszene“ aus dem ersten Bild herausgegriffen, dem so genannten Küchenbild, in der das Essen überkocht:

<sup>2</sup> Die spanisch-deutschen Klassen waren zum Zeitpunkt der hier berichteten Auswertung gerade erst eingerichtet worden.

Abb. 5.2 (= 1.9): Topfszene



Der Topf steht auf dem Herd, und es quillt etwas heraus, der Deckel hebt sich dabei. Es handelt sich übrigens um die Szene, mit der die Kinder in der Regel mehr Schwierigkeiten haben, sie sprachlich darzustellen, als mit anderen. Untersucht wurden die Aufnahmen, die zu Beginn des ersten Schuljahres nach den Herbstferien (November 2000) gemacht wurden, um zu sehen, welche Art Sprache die Kinder mitbringen, und die Aufnahme am Ende (Juni 2001), um zu sehen, welche Entwicklung ihre Sprache im ersten Schuljahr genommen hatte.

Was sagen die Kinder zu diesem Bild? Zunächst einige Beispiele:

MARLENE aus der portugiesisch-deutschen Klasse (Gruppe B) spricht in der ersten Aufnahme nur Portugiesisch; das Deutsche ist bei ihr erst in geringen Ansätzen ausgebildet:

- o *sie/die Essen von alle – dass sie runterfällt – und Mama ist – keiner macht bam bam bam* (Sprachprobe 2)
- o *caiu uma sopa abaixo tava a ferver muito – e a mãe tava a ver // es ist Suppe runtergefallen sie hat stark gekocht – und die Mutter hat es gesehen* (Sprachprobe 1)
- o *o comer está ai para fora – da panela // das Essen kommt da raus – aus dem Topf* (Sprachprobe 2)

MARLENE sieht in erster Linie ein Problem, das sie nur ungenau beschreiben kann und bemerkt, dass sich niemand darum kümmert; der soziale Aspekt ist für sie vorrangig. In beiden Sprachen verwendet sie „herunterfallen“ und verweist auf die Mutter, die wohl nach ihrer Meinung eigentlich auf das Essen aufpassen müsste. In der zweiten portugiesischen Sprachprobe beschränkt sie sich auf die Beschreibung des Vorgangs, wobei sie die relevanten Gegenstände – Essen und Topf – nennt, aber ein eher unspezifisches Verb („herauskommen“ – „estar para fora“) verwendet.

Die einsprachig deutsche KATJA beschreibt die Szene in dieser Klasse in der deutschen Sprache präzise, ohne sich mit der Nennung aller Gegenstände aufzuhalten, lediglich in der deutschen Aufnahme:

- o *das Essen kocht über* (Sprachprobe 1)
- o *und das eine kleine Mädchen lässt das Essen überkochen* (Sprachprobe 2)

Auch sie thematisiert den sozialen Kontext – in der zweiten Sprechprobe sogar explizit als Verursachungsverhältnis mit der verbalen Klammer aus „lassen“ und Infinitiv.

NORA aus der italienisch-deutschen Klasse (Gruppe D) äußert sich zweimal zu dem Topf und beschränkt sich auf die Beschreibung des Vorgangs:

- o *vedo [...] che il mangiare sta andando fuori // ich sehe, dass das Essen gerade herauskommt* (Sprachprobe 1)
- o *ich sehe [...] im Topf die Nudeln die überlaufen* (Sprachprobe 2)

Auch ohne die Beispiele an dieser Stelle weiter zu analysieren, ist gut erkennbar, dass es unterschiedliche Arten der Versprachlichung gibt:

- Auf der Ebene der syntaktischen Muster bieten die drei Mädchen einfache Hauptsätze sowie untergeordnete Nebensätze.
- Auf der Ebene des nominalen Wortschatzes bieten sie Suppe und Nudeln als konkrete Bezeichnungen und Essen als Begriff mit mittlerem Abstrakti-

onsgrad an; der verbale Wortschatz ist unterschiedlich präzise: „runterfallen“ und „rauskommen“ als allgemeinere und „überlaufen“ und „überkochen“ als präzisere Formulierungen.

- Kontexte werden nur von MARLENE und von KATJA thematisiert, wobei KATJAS Bezug zu dem sich erschreckenden kleinen Mädchen vom Bild gedeckt ist; die Zuständigkeit der Mutter bei MARLENE hingegen ist eine deutliche Inferenz, ein Eindringen ihres Weltwissens also zu erkennen.

#### *Wie bewältigen die Kinder die Aufgabe?*

Zunächst zum nominalen Wortschatz: Die Bezeichnung des Topfinhalts stellt aufgrund der bildlichen Darstellung stets eine Spekulation seitens der Kinder – also eine Hinzuziehung ihres „Weltwissens“ – dar. Daher kann vermutet werden, dass an dieser Stelle auch kulturell lebensweltliche Erfahrungen eine Rolle spielen – so z.B., dass Pasta bzw. Nudeln von den Kindern mit italienischem Hintergrund genannt werden oder auch, dass die Mädchen eventuell mehr mit dieser Szene anfangen können, da sie ggf. nach wie vor noch eher auf den Küchenbereich sozialisiert werden als die Jungen. Doch geben unsere Prüfungen kaum etwas her, das solche eher kulturalisierenden und geschlechterstereotypen Erwartungen befriedigen könnte.

Eine zusammenfassende Übersicht gibt die folgende Tabelle 5.1:

<b>Tab. 5.1: Bezeichnung für den Topfinhalt</b>	<b>Sprachprobe 1</b>	<b>Sprachprobe 2</b>	<b>Abstraktionsgrad</b>
ohne Bezeichnung	[9 Kinder]	[14 Kinder]	
	Summe der Vorkommen		
Essen / il mangiare / o comer, o comida	14	25	allgemein
das, was, alles / tutto	11	18	
Sachen	1	1	konkret
Wasser	5	3	
minestra, zuppa, sopa („Suppe“)	4	4	
Kartoffel(brei), batatas	2	2	
Nudeln / pasta, spaghetti	2	2	
Milch / latte	2	2	
Dampf	3	-	
brodo („Brühe“)	1	-	
Soße	-	1	
Schaum	1	-	
Brei	-	1	
calças („Socke“)	1	-	
Σ	47	59	

Für die Bezeichnung des Topfinhalts lässt sich feststellen, dass von der ersten zur zweiten Sprechprobe zahlenmäßig in beiden Sprachen keine Veränderung zu beobachten ist; im Deutschen erfolgt allerdings eine deutliche Konzentration auf vier Möglichkeiten: Neben der Angabe diverser Möglichkeiten wie „Wasser“, „Milch“, „Suppe“, „Nudeln“ usw. werden – mit Ausnahme von „Kartoffelbrei“ – allgemeine Ausdrücke verwendet. Das geht so weit, dass die noch am konkretesten erscheinende Variante „Essen“ im Deutschen – ein Begriff mittleren Abstraktionsniveaus – weniger Nennungen erhält als die Ausdrücke wie „was“, „das“ und „irgendetwas“; im Portugiesischen und im Italienischen hingegen dominieren deutlich „o comer“, „a comida“ bzw. „il mangiare“ gegenüber nur wenigen

Pronominalisierungen. Diese pronominalisierten Formulierungen wirken auf den ersten Blick ungenau, da sie zwar auf den Inhalt hinweisen, auf eine genaue Bezeichnung aber verzichten. Es wäre aber falsch, daraus den Schluss zu ziehen, dass die Kinder am Ende des ersten Schuljahres ungenauer formulieren. Tatsächlich kann man lediglich feststellen, dass die Kinder vorsichtiger geworden sind, über den Inhalt des Topfes zu spekulieren und sich – wie die Analyse des verbalen Wortschatzes zeigt – mehr auf den Vorgang des Überkochens konzentrieren. Der Vorgang hat Vorrang gegenüber dem Gegenstand. Diese Beobachtung entspricht auch Ergebnissen der psychologischen Forschung zur Begriffsbildung: Wenn der Kontext eindeutig ist und nicht erst geklärt werden muss, verringert sich die „Benennungsvariabilität“ und erhöht sich die Konzentration auf den zentralen Vorgang.

Eine Detailanalyse der einzelnen Vorkommen ließ im Übrigen erkennen, dass der Gebrauch unspezifischer Pronomina kein Ausdruck für Schwierigkeiten mit der Verbalisierung ist, sondern weitgehend in geformte und gut verständliche Sätze eingebunden ist, z.B.:

- o *dann kippt alles raus* (BERND)
- o *und dann läuft das raus* (CORNELIA)
- o *da kocht das – über* (SILVIA)
- o *da kocht was über* (SINA)
- o *da schwappt das alles über* (CHRISTIAN)
- o *das kocht über* (BERND)

Der Vorrang des Vorgangs zeigt sich vor allem in Äußerungen der Kinder, die Zweifel oder Unsicherheit über den Inhalt explizit formulieren. Solche werden zum einen durch die Formulierung „irgendetwas“ zum Ausdruck gebracht, einige Kinder explizieren die eingeschränkte Geltung ihrer Aussage auch durch Protokollsätze:

- o *mit irgendetwas drin* (MIGUEL)
- o *also was da drin ist läuft dann raus* (MAJA)
- o *da kommt ... Kartoffelbrei raus sieht so aus* (FRANCISCO)
- o *glaub ich* (IMIR)
- o *... glaub ich jedenfalls ...* (LARISSA)
- o *und was ist das (?)* (LISA)
- o *oder was das auch ist* (LORETTA)
- o *aber was da aus dem Topf läuft weiß ich nicht – sieht irgendwie aus wie Kartoffelbrei* (PAUL)<sup>3</sup>

An dieser Stelle ist zu anmerken, dass es sich – bis auf PAUL – um zweisprachige Kinder handelt, die die Uneindeutigkeit hinsichtlich des Topfinhalts explizit thematisieren.<sup>4</sup> In der Benennung des Topfinhalts gibt es hingegen keine Unterschiede zwischen den ein- und zweisprachigen Kindern.

Die „Nudeln“ gehen auf das Konto von zwei Mädchen mit italienischem Hintergrund; die anderen Mädchen, für die Sprechproben in italienischer Sprache erhoben wurden, sprachen vom „*mangiare*“ oder der „*minestra*“ – ein Mädchen wechselte bei dieser Szene ins Deutsche. Sicherlich wird man bei diesen Mädchen berechtigt vermuten können, dass das Kochen von Nudeln ein für sie lebensweltliches Wissen darstellt; das wird bei den anderen Kindern aber kaum anders sein – auch wenn sie keine Nudeln nennen. Es werden

---

<sup>3</sup> Paul verwendet in der zweiten Sprechprobe dann „was“.

<sup>4</sup> Das tun sie im Übrigen nur im Deutschen.

verschiedene Zugänge zum lebensweltlichen Wissen schon erkennbar: Milch, Suppe, Nudeln, Kartoffeln, Soße sind Speisen bzw. Lebensmittel im Erfahrungsbereich von Kindern. Wichtiger als das scheint, dass sie im Fortgang der Entwicklung tendenziell durch Begriffe mit höherem Abstraktionsniveau ersetzt werden. Das sollte auch unter entwicklungspsychologischen Aspekten der Begriffsbildung gesehen werden; außerdem ist ein Einfluss des Unterrichts zu vermuten, der darauf abzielt, begriffliches Wissen zu klassifizieren.

Festzuhalten ist, dass in dem Bereich der Sprache, in dem kulturelle Unterschiede in erster Linie zu erwarten wären – dem nominalen Wortschatz –, keine solchen festzustellen sind. Das gilt im Übrigen auch unter Berücksichtigung dessen, dass in jeder Klasse eines der Kinder erst seit wenigen Wochen vor Schulbeginn in Deutschland lebt: LUISA spricht im Italienischen von „*il mangiare*“ und entsprechend im Deutschen über das „Essen“; MARLENE spricht in der ersten portugiesischen Sprechprobe von der „*sopa*“ („Suppe“), in der zweiten vom Essen („*o comer*“) – in der zweiten deutschen Sprechprobe spricht sie ebenfalls vom „Essen“.

### *Ein Unterschied im Vergleich der Klassen*

In der italienisch-deutschen Klasse präsentieren die Kinder in der zweiten Sprechprobe mehr unterschiedliche Hypothesen über den Topfinhalt; in der portugiesisch-deutschen Klasse ist hingegen eine Tendenz zu beobachten, von einer breit streuenden Aussagenvielfalt in der ersten zu einer eher homogenen Bezeichnungsrichtung in der zweiten Sprechprobe überzugehen. Hier wird zum einen die Ungewissheit über den Inhalt deutlicher formuliert, zum anderen werden eher allgemeine Ausdrücke gewählt statt konkret zu formulieren.

Der Schule als Einflussfaktor kann hier ein Stellenwert eingeräumt werden. Daher sollen hier die unterschiedlichen didaktischen Bedingungen in den beiden Klassen kurz eingeblendet werden (vgl. Bericht 2003):

In der italienisch-deutschen Klasse wurden die Kinder für den Unterricht im Deutschen und im Italienischen in zwei von den sprachlichen Voraussetzungen her gemischte Gruppen getrennt; in der portugiesisch-deutschen Klasse unterrichten die beiden Lehrerinnen durchgehend im Team und bedienen sich ausschließlich binnendifferenzierender Methoden. Eventuell ist darin ein Grund für die zunehmende Homogenisierung des Interpretationsverhaltens in beiden Sprachen zu betrachten.

### Verbaler Wortschatz

Der verbale Wortschatz ist in beiden Klassen quantitativ ausgeglichen. Das gilt sowohl für die Gesamtzahl der Verben als auch für die Zahl der verschiedenen Verben. Die Type-Token-Ratio liegt bei 0,6 in der portugiesisch-deutschen und bei 0,63 in der italienisch-deutschen Klasse; dieser Unterschied ist nicht nennenswert.<sup>5</sup> Vor dem Hintergrund, dass der verbale Wortschatz insgesamt ein deutlich aussagekräftigerer Indikator für den kindlichen Sprachstand ist als der nominale Wortschatz<sup>6</sup>, lässt sich in Hinblick auf die sprachliche Kompetenz der beiden Klassen kein nennenswerter Unterschied feststellen (vgl. auch Bericht 2003).

---

<sup>5</sup> Angesichts der Tatsache, dass in der portugiesisch-deutschen Klasse 23 Kinder und in der italienisch-deutschen Klasse 26 Kinder erfasst sind, ergibt sich für die Gesamtzahl der Verben ein statistisch leicht höherer Verbbgebrauch von 0,06 Verben in der ersteren (1,91 vs. 1,85 Verben pro Kind); in der Sache ist das allerdings ebenfalls vollkommen ohne Belang.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu die zusammenfassenden Hinweise in Gogolin/Neumann/Roth 2001, Reich 2000 sowie auch in Apeltauer 1998.

<b>Tab. 5.2: Verben – deutsch</b>	<b>RRS SP1</b>	<b>DÖ SP 1</b>	<b>Σ SP1</b>	<b>RRS SP 2</b>	<b>DÖ SP 2</b>	<b>Σ SP2</b>
verschiedene Verben (types)	14	16	30	12	14	26
Gesamtzahl der Verben (tokens)	21	23	44	23	25	48

Als zweites deutliches Ergebnis ist festzustellen, dass sich beide Klassen mit jeweils einem Zuwachs von zwei Verben nur geringfügig verbessert haben; die Anzahl der types ist jeweils um zwei gesunken. ‚Verbesserung‘ oder ‚Fortschritt‘ ist aber nicht allein über die Häufigkeitsverteilung zu erfassen, sondern im Wesentlichen ein qualitativer Faktor. Daher wurden die Verben noch einmal genauer unter Berücksichtigung ihrer semantischen Qualität betrachtet.

Zunächst wurden die Raum-Lage-Verhältnisse und die Qualität der Lexeme getrennt untersucht. Für die Raum-Lage-Verhältnisse, dargestellt über Präpositionen bzw. trennbare Verbpräfixe, ergab sich kein Unterschied zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. Dasselbe gilt für die Verblexeme. Die Übersicht zeigt, dass die meisten Aussagen der Kinder in beiden Gruppen (26 bzw. 28) mit drei Grundlexemen gebildet werden: ‚kochen‘, ‚laufen‘, ‚kommen‘. Um den Blick noch ein wenig zu schärfen, wurden die Verben noch einmal in verschiedene Gruppen eingeteilt, die nach verschiedenen Graden der den Vorgang des Überkochens im Bild betreffenden Präzision und Adäquatheit – ihrer Treffsicherheit also – geordnet sind und als Präzisionsstufen der Aufgabenbewältigung gelten dürfen:<sup>7</sup>

- 0 ohne Verben
- I a wenig adäquate Verben ohne Kennzeichnung der Bewegungsrichtung („kommen“, „laufen“, „stehen“, „brennen“, „fallen“)
- I b wenig adäquate Verben und solche, die ein Ausweichen auf allgemeine Bedeutungen anzeigen, mit Angabe der Bewegungsrichtung („rausschwemmen“, „rausschwimmen“, „rauskippen“, „runterfallen“, „ausrutschen“, „rausgehen“, „raus sein“, „verbrennen“, „kleckern“)
- II a umgangssprachliche adäquate Beschreibung eines Zustands („überfüllt sein“) sowie präzise Beschreibung eines Teilvorgangs („dampfen“, „kochen“)
- II b umgangssprachliche adäquate Bezeichnung des Überkochens („rauskommen“, „rauskochen“, „ausquellen“, „ausdampfen“, „ausfließen“)
- III a präzise und adäquate umgangssprachliche oder bildhafte Beschreibung des Vorgangs („[he]rauslaufen“, „rausplantschen“, „überschwappen“, „überlaufen“)
- III b präzise Beschreibung („überkochen“)

<sup>7</sup> In den Fällen, wenn Kinder mehrere Verben verwendeten, wurde jeweils die präziseste Formulierung für die Bestimmung der Präzisionsstufe herangezogen.

Tab. 5.3: Präzisionsstufen der Verben – deutsch	Zweisprachige		Einsprachige	
	SP 1	SP 2	SP 1	SP 2
0	4	3	3	-
I a	1	2	-	1
I b	4	6	1	2
II a	1	2	1	-
II b	9	2	2	-
III a	4	9	3	6
III b	1	2	7	7
<b>Σ</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>16</b>
<b>Mittelwert</b>	<b>1,5</b>	<b>1,6</b>	<b>2,0</b>	<b>2,6</b>

Die nebenstehende Tabelle 5.3 zeigt eine Übersicht für alle Kinder, unterschieden nach zwei- und einsprachigen.<sup>8</sup> Mit Blick auf die Treffsicherheit des verbalen Wortschatzes gibt es ein Ergebnis, das in der Klarheit doch überrascht: Die zweisprachigen Kinder sind in diesem Bereich den einsprachig deutschen an Präzision deutlich unterlegen. Bereits in der ersten Aufnahme befanden sich die einsprachig deutschen Kinder zu fast zwei Dritteln auf Stufe II, bei den zweisprachigen war es etwa ein Fünftel. In der zweiten Aufnahme am Ende des ersten Schuljahres befand sich nur noch etwa ein Viertel der einsprachigen, aber noch deutlich mehr als die Hälfte der zweisprachigen Kinder auf Stufen unter III. Die Zweisprachigen verbessern sich nur ganz geringfügig von 1,5 auf 1,6 – der Mittelwert liegt also immerhin noch deutlich unter Stufe II; die einsprachig deutschen Kinder hingegen verbessern sich wesentlich deutlicher um fast eine halbe Kompetenzstufe von 2,0 auf 2,4. Der Abstand von einer halben Kompetenzstufe zu Beginn des ersten Schuljahres vergrößert sich also auf fast eine ganze Kompetenzstufe.

Zu berücksichtigen sind die Ergebnisse in den anderen Sprachen: So bringen die zweisprachigen Kinder in der jeweils anderen Sprache unterschiedliche Ergebnisse: Die italienischkompetenten Mädchen erreichen (bis auf eines, das bei dieser Szene komplett ins Deutsche wechselt) alle die Stufe III a. Im Portugiesischen fallen die Ergebnisse weniger eindeutig aus. Sie streuen zwischen I b und III a; der Mittelwert liegt wie im Deutschen bei 1,6.

Die Darstellung des Vorgangs ist aber nicht nur eine Sache der Präzision der verwendeten Verben und des nominalen Wortschatzes, sondern umfasst noch andere – sprachpragmatische – Aspekte, die in die Analyse der kognitiven Leistung der Aufgabenbewältigung einbezogen werden. In die Analyse der Aufgabenbewältigung gehen nicht nur semantische Gesichtspunkte ein – wie die Präzision des Verbgebrauchs –, sondern auch die Nennung der relevanten Akteure und die Kontextualisierung der Darstellung, also die Erwähnung zusätzlicher Elemente und die Herstellung von Bezügen innerhalb des Bildes sowie interpretatorisch sinnvolle Überlegungen zum Geschehen. Auf diese Weise kann es sein, dass ein Kind zu einem besseren Ergebnis gelangt, auch wenn die Präzision der Verben noch steigerbar ist, weil es in einem anderen Teilbereich der Aufgabenbewältigung Leistungen vollbringt.

Die Szene wurde nach diesem umfassenderen Verständnis von ‚Aufgabenbewältigung‘ ausgewertet; dabei lässt sich deutlich erkennen, dass die Kinder in der zweiten Sprechprobe mehrheitlich „bessere“ Darstellungen liefern. Zunächst die Konstruktion der Kompetenzstufen:

Die Szene wurde nach diesem umfassenderen Verständnis von ‚Aufgabenbewältigung‘ ausgewertet; dabei lässt sich deutlich erkennen, dass die Kinder in der zweiten Sprechprobe mehrheitlich „bessere“ Darstellungen liefern. Zunächst die Konstruktion der Kompetenzstufen:

<sup>8</sup> Die Gruppe der zweisprachigen Kinder umfasst alle, die einen italienisch-, portugiesisch- oder anderssprachigen Hintergrund haben (Gruppen C und D).

- 0 Die Szene wurde überhaupt nicht thematisiert.
- I Auf einzelne Gegenstände wird nur hingewiesen; der Vorgang ist in der Regel ohne Verben kaum nachvollziehbar oder nur ansatzweise deutlich, z.B. „und ein Topf“ (SANDRA)
- II Von den Gegenständen (Topf, Essen, Herd oder Deckel) wird nur einer genannt, das Geschehen wird in Ansätzen erkennbar dargestellt: „dass da was verbrennt“ (KERSTIN)
- III Die Gegenstände (Topf, Essen) werden genannt<sup>9</sup> und das Geschehen in einfacher Weise wiedergegeben, z.B. „und bei dem Topf schwimmt die ganze Milch runter“ (LISA)
- IV Neben den notwendigen Gegenständen werden zusätzliche Aspekte genannt (das sich erschreckende Kind, die „Mutter“) und das Geschehen wird umfassend dargestellt: „die die Pfanne ist ein (wie heißt das noch mal) – die die Pfanne die hat Essen gekocht die Mutter und – und der Essen fällt / und und der Deckel von der Pfanne fällt gerade runter und und da kommt das ganze Essen raus und das – andere Mädchen mit der langen Socke – die die hat dann die Hände vor – vor die Ohren“ (MARIA)

Die Kinder in beiden Klassen haben sich im ersten Schuljahr deutlich verbessert: in der portugiesisch-deutschen Klasse um fast eine halbe Kompetenzstufe von 2,3 auf 2,7; in der deutsch-italienischen Klasse von 1,9 auf 2,7.<sup>10</sup> Betrachtet man die Ergebnisse nach den sprachlichen Hintergründen, so zeigt sich, dass sich die zweisprachigen Kinder über das Leistungsspektrum der Klassen verteilen – in der italienisch-deutschen Klasse zudem mit einer Tendenz nach oben (vgl. Bericht 2003). In dieser Klasse konnte festgestellt werden, dass sich die zweisprachigen Kinder mit einem anderen Sprachhintergrund als Italienisch (Gruppe C) – wie auch in der Auswertung der schriftlichen Sprachproben zur Alphabetisierung (vgl. Hansen 2001) – im oberen Drittel der Klasse befinden.

Das Ergebnis ist zu diskutieren: In der – unter sprachpragmatischen Aspekten weit gefassten – Aufgabenbewältigung sind deutliche Fortschritte zu verzeichnen, die vor allem auf das Konto der zweisprachigen Kinder gehen. Sie gleichen das, was ihnen an der Präzision des Wortschatzes abgeht, über die kommunikative Kontextualisierung ihrer Darstellung aus.

<b>Tab. 5.4: Aufgabenbewältigung</b>	<b>Sprach- probe 1</b>	<b>Sprach- probe 2</b>
0	7	5
I a	2	1
I b	2	-
II a	5	2
II b	10	4
III a	16	25
III b	1	7
IV	2	2
Σ	45	46

Außerdem ist das Ergebnis der italienisch-deutschen Klasse genauer zu betrachten. Es fällt auf, dass sich von 14 zweisprachigen Kindern 12 verbessern; von den zehn einsprachig deutschen hingegen nur drei. Die einsprachig deutschen Kinder erreichen aber die besseren Präzisionswerte und zeigen in der portugiesisch-deutschen Klasse ebenfalls Fortschritte. Erkennbar wird bei genauerem Hinsehen eine andere Differenzlinie, nämlich die der Geschlechtszugehörigkeit:

Es sind vor allem die Mädchen, die sich verbessern (15 von 17). Von den sieben

<sup>9</sup> Je nach Zusammenhang gelten auch „das“ oder „alles“ als Nennung der Gegenstände; d.h., es wurde von Fall zu Fall unterschieden, ob das Kind den Gegenstand nicht nennt, weil es ihn inkludiert oder weil ihm der Ausdruck fehlt, z.B.: „da kocht der Topf über“ (BJÖRN)

<sup>10</sup> Ein Grund für das niedrigere Ausgangsniveau liegt darin, dass einige der auch im Deutschen durchaus kompetenten Kinder die Szene in der ersten Aufnahme nicht thematisierten. Geht man von ihren sonstigen Mittelwerten aus, so reduziert sich der Zugewinn auch dieser Klasse auf circa eine halbe Kompetenzstufe.

Jungen verbessert sich keiner. Da von neun Kindern mit monolingual deutschem Hintergrund sieben Jungen sind, scheint eine partielle Überlagerung des Faktors Zweisprachigkeit durch den Faktor Geschlecht gegeben. In der portugiesisch-deutschen Klasse ist das Verhältnis etwas ausgeglichener, auch wenn sich gleichfalls die Mädchen stärker verbessern.<sup>11</sup>

## Syntax

Als Nächstes soll die syntaktische Gestalt der Äußerungen genauer betrachtet werden. Dazu wurden die Satzmuster ausgewertet. Es wurden aus den Texten der Kinder folgende Kompetenzstufen gewonnen:

- 0 nicht thematisiert; in dieser Stufe befinden sich auch die Kinder, die einsprachig portugiesisch bzw. italienisch in die erste Klasse eingeschult wurden.
- I Das Kind thematisiert die Szene, ohne einen vollständigen Satz zu bilden.
- II a Das Kind bildet einen einwertigen Hauptsatz (Verb und Subjekt).<sup>12</sup>
- II b Das Kind bildet einen zweiwertigen Hauptsatz (Verb, Subjekt und Objekt oder adverbiale Ergänzung).
- III a Das Kind reiht zwei Hauptsätze mit oder ohne Konjunktion aneinander.
- III b Das Kind reiht mehr als zwei Hauptsätze mit oder ohne Konjunktion aneinander.
- IV a Das Kind bildet ein Satzgefüge mit einem Hauptsatz und mit einem untergeordneten Nebensatz, der durch eine Konjunktion oder ein Relativpronomen eingeleitet wird („weil“, „dass“, „was“, „der“ usw.).
- IV b Das Kind bildet ein Satzgefüge mit mehreren Hauptsätzen und einem untergeordneten Nebensatz.
- V a<sup>13</sup> Das Kind bildet ein komplexes Satzgefüge mit mehreren Hauptsätzen und direkter Rede sowie mit einem unterordnenden, durch Konjunktion oder Relativpronomen eingeleiteten Nebensatz.
- V b Das Kind bildet ein komplexes Satzgefüge mit mehreren Hauptsätzen und mehreren untergeordneten Nebensätzen (auch direkter Rede).

Für die syntaktische Komplexität fällt das Ergebnis ähnlich aus wie in der Aufgabenbewältigung: In beiden Klassen erreicht mehr als die Hälfte aller Kinder gesteigerte Werte (je 13). Der Mittelwert erhöht sich von 2,5 auf 3,25 erheblich.

Wenn man die Ergebnisse angesichts der Komplexitätsstufen mit den Werten 1 (bloße Nennung) bis 5 (hypotaktisches Gefüge mit mehreren Haupt- und Nebensätzen) gewichtet, lässt sich feststellen, dass sich mit einer Ausnahme alle Kinder, von denen beide Sprechproben vorliegen und die auf die Szene eingegangen sind, verbessert haben, sofern sie in der ersten Sprechprobe zu Beginn des ersten Schuljahres die Stufen 1 bis 3 erreichten. Für Kinder mit bereits in der ersten Sprachprobe hohen Werten lässt sich die Verbesserung kaum noch abbilden; hier besteht ein Deckeneffekt des Instruments.

Wieder sind es vor allem Mädchen, die sich deutlich verbessern. In der portugiesisch-deutschen Klasse erreichen die Jungen ebenfalls mehrheitlich bessere Werte; in der ita-

---

<sup>11</sup> Von den neun Jungen sind fünf zweisprachig, von den zehn Mädchen sind es sechs. Von den Jungen verbessern sich jeweils zwei zweisprachige und zwei einsprachig deutsche; bei den Mädchen sind es fünf zweisprachige und drei monolingual deutsche.

<sup>12</sup> Adverbien, so das häufige „da“ wurden dabei nicht berücksichtigt, sondern nur die Ergänzungen.

<sup>13</sup> Syntaktisch ist die Bildung einer Stufe V eigentlich nicht gerechtfertigt, da es sich bei V nur um eine Komplettierung von IV handelt; dennoch wurde aus Übersichtsgründen eine Stufe V verwendet.

lienisch-deutschen Klasse gelingt es wieder nur einem. Es fällt – als dritter Einflussfaktor – nun der Unterschied zwischen den Schulen deutlicher ins Auge: Nicht die Jungen an sich, sondern speziell die Jungen in der italienisch-deutschen Klasse zeigen keine erkennbare Entwicklung. Deshalb sind die Aussagen zu differenzieren: Die zweisprachigen Kinder verbessern sich mehrheitlich; bei den einsprachig deutschen verbessern sich abgestuft die Mädchen mehr als die Jungen. Damit erhärtet sich die zuvor erwogene Hypothese, dass der ausschlaggebende Einflussfaktor in der Schule bzw. in der Unterrichtsorganisation zu suchen ist. Die Schulklasse scheint bedeutsam, wobei zu klären bleibt, inwieweit die festgestellten Unterschiede auf die Unterrichtsbedingungen und die didaktische Organisation zurückzuführen sind oder auf die Klassenzusammensetzung. Ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Geschlechtern und eine Unterrichtsorganisation durch primär binnendifferenzierende Maßnahmen lassen anscheinend eine günstigere Sprachentwicklung bei Jungen und Mädchen erwarten; eine ungünstige Relation in der Klassenzusammensetzung und stärker außendifferenzierende Maßnahmen ergeben eine schlechtere Prognose für die Jungen.

#### *Zur Bedeutung der syntaktischen Komplexität für die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder*

Die Untersuchung der Komplexität des Satzbaus spiegelt im Wesentlichen die Leistungen der Kinder der Gesamtauswertung des ersten Schuljahres wider (vgl. Bericht 2001, Bericht 2003). Allerdings darf die Komplexität der sprachlichen Darstellung nicht allein als Indikator für die sprachliche Kompetenz der Kinder gewertet werden – eine komplexe Form kann auch Ausdruck eines Suchens nach der richtigen Formulierung sein. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Kinder bereits verschiedene Sprechstile erkennen lassen (vgl. ROTH 2002a). Für eine Analyse der Sprachkompetenz reicht es daher nicht aus, grammatische Kompetenzen festzustellen, sondern es ist ein differenziertes Profil zu betrachten, in dem die Aufgabenbewältigung eine wichtige Rolle spielt.

#### *Kontextualisierung*

Das Phänomen der Kontextualisierung wurde bereits als eine Stärke der zweisprachigen Kinder vermutet. Es konnten nach Analyse der Äußerungen für den Bildimpuls Topfszene verschiedene Formen unterschieden werden, die in unterschiedlicher Weise an den Bildimpuls gebunden sind:

- (a) soziale Kontextualisierung als Bezugnahme
  - in direkter Weise auf das sich erschreckende Mädchen
  - in indirekter Weise auf die etwas entfernt stehende Mutter, die zwei Jungen beobachtet
- (b) sachliche Kontextualisierung durch Kausalbeziehungen
  - als Zuschreibung von Verursachung an Personen
  - als Relation von Gegenständen

Tab. 5.5: Kontextualisierung	1. Sprechprobe		2. Sprechprobe	
	Einsprachige	Zweisprachige	Einsprachige	Zweisprachige
ohne [Anzahl der Kinder]:	[13]	[12]	[11]	[10]
	<i>Summe der Vorkommen</i>			
Mädchen	3	6	4	14
„Mama“	-	-	1	7
„alle“	-	1	-	1
Mädchen erschrickt wegen des Überkochens	2	6	3	12
sachliche Kausalitäten	1	4	-	3
Σ	6	17	8	37

Bezug auf das sich erschreckende Mädchen nehmen in der ersten Sprechprobe neun Kinder. Es ist auffällig, dass die Kinder das Bild ganz unterschiedlich beschreiben; die ausgewählte Szene ist dafür symptomatisch: Nur einige der Kinder stellen das Geschehen in Beziehung zu den im Bild vorhandenen Personen – es handelt sich dabei ausschließlich um Kinder mit insgesamt hohen Werten in den verschiedenen sprachlichen Bereichen. Auch in Hinblick auf die Satzbildung ist deutlich, dass es sich um Kinder handelt, die die syntaktische Komplexitätsstufe 3 und höher erreichen. Das Ergebnis ist insofern interessant, als die Fähigkeit zur Kontextualisierung singulärer Ereignisse an die Fähigkeit zur Bildung komplexer syntaktischer Muster gebunden zu sein scheint, aber nicht an Präzision der Verben.

Weiterhin ist die Herstellung von Kausalität ein interessanter Aspekt. Wiederum sind es in der ersten Sprechprobe ausschließlich Kinder mit Werten ab Komplexitätsstufe 3, die diese Form der Kontextualisierung des Geschehens vornehmen. Dabei sind zwei Richtungen der Kausalitätskonstruktion zu beobachten: Sechs Kinder stellen einen kausalen Zusammenhang zwischen dem überkochenden Topf und dem Mädchen her: Ursache ist das überkochende Essen, Wirkung die Reaktion des Mädchens (Erschrecken, Hände hoch halten, rufen). Die Kausalität wird also in einen sozialen und emotionalen Kontext eingebettet. Die Kinder reproduzieren ein Wissen über gefühlsmäßige oder instinktive Reaktionen von Menschen auf Ereignisse. Eine zweite Gruppe von fünf Kindern sieht eine eher naturwissenschaftliche Kausalität im Geschehen selbst:

- (a) Ursache ist das Kochen, Wirkung ist die Dampfentwicklung (LENA)
- (b) Ursache ist das [zu] viele Essen, Wirkung ist das Überkochen [nicht ausgeführt] (SABINE)
- (c) Ursache ist das Kochen, Wirkung ist das Heben des Deckels (KARL)
- (d) Anbrennen führt zum Überkochen (BERND)
- (e) Es kocht über, weil die Nudeln fertig sind (CLARISSA)

Auffällig ist, dass sich die Kinder, die die Kausalität eher im sozialen Kontext verorten, hinsichtlich des Verhältnisses von Ursache und Wirkung einig sind – die Mutter oder das Mädchen haben eben nicht aufgepasst –, hingegen die naturwissenschaftlichen Erklärungen jeweils eine andere Möglichkeiten thematisieren. Auf der Ebene der sprachlichen Mittel kann für alle zusammengefasst werden, dass die Kontextualisierung von singulären Ereignissen mit einer komplexen syntaktischen Gestaltung verbunden ist.

Die dritte von den Kindern präsentierte Version der Kontextualisierung ist die Thematisierung des Topfinhalts. Zwar kommen einige Hypothesen über den Topfinhalt implizit durch Benennung zum Ausdruck (*Milch, Wasser, Essen*), aber nur KARL und PAUL versprachen ein Nachdenken über diesen Inhalt, KARL durch Formulierung von Alternativen (*so*

*eine Sauße die ausquillt oder der Dampf*) und PAUL durch explizite Formulierung seiner Unsicherheit mit anschließender Hypothesenbildung (*aber was da aus dem Topf läuft weiß ich nicht – sieht irgendwie aus wie Kartoffelbrei*). Es ist wohl kein Zufall, dass es sich um Kinder mit hohen Syntaxwerten handelt – immerhin präsentieren sie ein Wissen als hypothetisch.

Für die Kontextualisierung scheint Zweisprachigkeit eine Rolle zu spielen: Bis auf zwei sind alle Kinder, die eine Kontextualisierung herstellen, zweisprachig. Außerdem steigt das Ausmaß der Kontextualisierungen bei den zweisprachigen Kindern zur zweiten Sprachprobe um mehr als Doppelte an, und damit stärker als bei den einsprachig deutschen Kindern. Diese beschränken sich auf die nackte Beschreibung des Vorgangs.

Das Ergebnis ist eindeutig: Die Zahl der Kinder, die eine Kontextualisierung herstellen, nimmt zu. Sachliche Erklärungen für das Überkochen werden weiterhin nur von wenigen Kindern angeboten. Die zweisprachigen Kinder tendieren zunehmend dahin, den Vorgang des Überkochens in einen oder mehrere Kontexte einzuordnen. Die Kinder erbringen diese – wohlgemerkt sprachlich vermittelte – Fähigkeit, verbunden mit einer den einsprachig deutschen Kindern ebenbürtigen Syntax im Deutschen, und es gelingt ihnen, darüber Unsicherheiten mit der Präzision des verbalen Wortschatzes auszugleichen; sie bearbeiten die Aufgabe auf eine andere Weise als die einsprachig deutschen Kinder, aber ebenfalls erfolgreich. Beides sind wichtige Kompetenzen eines sprachlichen Verhaltens. Vielfach wird aber die sprachliche Präzision als alleiniges Kriterium für Sprachkompetenz betrachtet.

Eine Erklärung für das unterschiedliche Verhalten dürfte in der Zweisprachigkeit der Kinder zu suchen sein. Cummins (1979) hat in seiner grundlegenden Unterscheidung von basic interpersonal communications skills (BICS) und cognitive academic language proficiency (CALP) der Kontextualisierung eine hohe Bedeutung für die größeren Schwierigkeiten von Kindern mit anderen Familiensprachen beim Schulerfolg zugemessen. Danach besteht die Schwierigkeit zweisprachiger Kinder darin, dass sie auf Ressourcen alltäglicher Kontextualisierung in der Schulsprache eben nicht zurückgreifen können. Zweisprachige Kinder sind also permanent in der Situation, sprachliche Äußerungen zu produzieren, deren Kontexte ihnen ggf. in einer anderen Sprache zur Verfügung stehen. Vielleicht ist darin ein Grund zu sehen, dass sie in dieser Hinsicht eine größere Aktivität entfalten, sobald sie über die sprachlichen Mittel verfügen.

### **5.2.2 Ergebnisse aus dem vierten Schuljahr**

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde der Fokus im vierten Schuljahr auf Sachinhalte aus dem Kontext des Sachunterrichts gelegt: so kann einerseits die spezifische Kompetenz des Erklärens genauer erfasst werden; andererseits bieten die Bildimpulse hinreichende Gelegenheiten zu erzählen.

In einer ersten Analyse der Texte einer Lerngruppe, die Ende des 4. Schuljahres erhoben wurde, wurden folgende Sprachhandlungstypen entdeckt:

- Beschreiben
- Erklären
- Deuten/Vermuten
- Erzählen
- Szenisch darstellen
- Bewerten

Auf dieser Grundlage wurden die Kodierungen für alle vier Klassen durchgeführt.

Die analysierten Typen gehen über die Unterscheidung Rehbeins hinaus. Das Erzählen wird darüber hinaus nicht als defizienter oder der Bildungssprache vorgelagerter Typus sprachlichen Handelns bewertet, sondern als eine Variante des bildungssprachlichen Sprechens, die für narrative Stoffe die angemessene Form des sprachlichen Verhaltens darstellt. Es handelt sich um ein anderes Register, das aber ebenfalls das Konstrukt Bildungssprache ausfüllt. Das von Rehbein „Referieren“ genannte sprachliche Verhalten ist hier ausdifferenziert worden, wobei letztlich – sieht man auf die Quantität des Einsatzes durch die Kinder – lediglich Beschreiben, Erklären und Vermuten/Deuten analytisch relevant sind; das Bewerten kommt kaum vor. Ebenso ist szenische Darstellung ein Untertypus des Erzählens, aber in unserem Korpus relativ selten vorgekommen, obwohl die Kinder gezielt danach gefragt worden sind.

Bei den Kodierungen wurden in den Partnersprachen Äußerungen berücksichtigt, die auch einzelne Wörter oder kurze Ausdrücke in deutscher Sprache einbezogen; wenn die komplette Äußerung in Deutsch erfolgte, wurde sie nicht berücksichtigt. Vor allem bei den Kindern, die die Partnersprache erst in der Schule gelernt haben oder die bei Schuleintritt nur geringe Kompetenzen in der Partnersprache hatten, kam es immer wieder vor, dass sie ins Deutsche wechseln.

## 1. Beschreiben

Der Sprachhandlungstypus des Beschreibens umfasst rein deskriptive Zugriffe auf die Bildimpulse. Es handelt sich um die meist einfache Darstellung von Personen und Sachverhalten; z.B.:

- o *also da liegt eine Frau beim Arzt auf einer Liege* (BETTINA, U6)
- o *und – an diesem Monitor gibt's auch – Tastatur* (CONSUELO, U20)
- o *eh also der Topf läuft über* (ALBA, T314)
- o *ja da ist 'n Kochtopf auf'm Herd und der – hm – quillt gerade über – also der – ja – ehm wie heißt das – da kommt gerade was raus und – läuft da runter* (BJÖRN, T262)
- o *aquí es una niña y tres niños // hier ist ein Mädchen und drei Jungen* (ANNE, T222)
- o *y el otro un niño tiene un Loch en el eh Strumpf // und der andere ein Junge hat ein Loch in dem eh Strumpf* (BETTINA, T280)
- o *dottore // Arzt* (SILVIA, U175)
- o *c'è un dottore – e una – em – persona che undersuchere // es gibt einen Arzt – und eine – em – Person die [er] undersuch[t]* (STEFANIE, U178)
- o *aqui o ahm a sopa está assim ahm/ cai para/ está cair para o chão // hier der ahm die Suppe ist so ahm/ fällt zum/ fällt zum Boden* (FRANCISCO, T296)

Die meisten beschreibenden Äußerungen sind komplexer Natur, einzelne Wörter wie oben „*dottore*“ finden sich selten. Wenn man nach den Sprachen unterscheidet, lassen sich in den italienischen Sprechproben häufiger einzelne Wörter vorfinden – diese gehen fast ausschließlich auf das Konto der Kinder, die erst in der Schule Italienisch gelernt haben (Gruppen A und C). In den portugiesischen Sprachproben kommt Einzelwörter bei allen Kindern selten vor. Im Spanischen sind solche beim Impuls Ultraschall häufiger zu finden, insbesondere bei den Kindern, die ohne Spanischkenntnisse eingeschult wurden (Gruppe A), hingegen nicht bei der Topfszene. Im Deutschen kommen in allen Lerngruppen Einzelwortäußerungen sehr selten vor. Alle Kinder präsentieren überwiegend komplexe satzförmige Äußerungen. Darin ist ein großer Unterschied zum ersten Schuljahr zu sehen, wo die Kinder unabhängig von ihrer Sprachkompetenz ihre Beschreibungen häufig durch einfache Benennung von Gegenständen und Vorgängen formulierten, und zwar in

allen beteiligten Sprachen. Es handelt sich daher um einen Alterseffekt: Die Viertklässler formulieren durchweg komplexer als die Erstklässler. Im vierten Schuljahr wird die Beschreibung allerdings fast ausschließlich von den in einer Sprache weniger kompetenten Kindern verwendet.

## 2. Erklären

Erklären ist eine komplexe Sprachhandlung, in der in der Regel kausale Informationen an einen Sachverhalt herangetragen werden. Sie verlangt nicht nur ein Hintergrundwissen, sondern auch ein theoretisches Wissen, wenn ein allgemeines Gesetz auf einen singulären Sachverhalt angewendet wird.

Die sprachlichen Mittel sind im Italienischen Verbindungen mit „perché“ und „per“:

- o *è un computer per vedere dentro nella pancia che succede // es ist ein Computer um in den Bauch hineinzusehen was passiert (CLARISSA, U198)*
- o *raggio x – solo per/ perché così non vedi le ossa ma vedi le cose che ci sono nella carne // Röntgenstrahl – nur we/ weil so siehst du die Knochen nicht sondern du siehst die Sachen die im Fleisch sind (NORA, U147)*

Wie im zweiten Beispiel, werden solche Erklärungen von den zweisprachigen Kindern mit Italienisch als Familiensprache häufig in syntaktisch komplexere Satzgefüge eingebunden. Dasselbe lässt sich in den portugiesischen Sprachproben beobachten. Im Portugiesischen verwenden alle Kinder – auch die der Gruppen A und C – überwiegend „porque“, auch verkürzt zu „que“; ebenfalls häufig wird „por causa de“ und der mit „para“ eingeleitete erweiterte Infinitiv verwendet:

- o *e já está agora a sair porque já está muito quente // und es kommt jetzt raus weil es schon zu heiß ist (ANA, T254)*
- o *e a menina ainda está contente – que tem o casaco molhado // und das Mädchen ist noch glücklich – das die nasse Jacke hat (MARIA, T174)*
- o *e debaixo dos pés dele está tudo molhado por causa dos pinginhos da água vão todos para o/ para o chão // und unter seinen Füßen ist alles nass wegen den Wassertröpfchen die alle zum Boden fließen (FALCO, T223)*
- o *para ver dentro se está tudo bom// um von innen zu sehen ob alles in Ordnung ist (HECTOR, U86)*
- o *isso põe-se assim uma/ um creme ou um gel – para ver/ quando as mulheres têm dores de barriga ou se trata que a barriga das mulheres fica/ fica maior – e depois o doutor passa com esta coisa/ com este/ com esta coisa electrónica – para ver se a mulher está grávida ou não // also da tut man ein/ eine Creme oder ein Gel – um zu sehen/ wenn die Frauen Bauchschmerzen haben oder es handelt sich darum dass der Bauch der Frauen größer wird – und dann fährt der Doktor mit diesem Ding rüber/ mit diesem/ mit diesem elektronischen Ding – um zu sehen ob die Frau schwanger ist oder nicht (ANA, U99)*
- o *e o menino está molhado porque caiu numa banheira (2 sec) a menina está a chamar a mãe – porque não pode vestir a meia sozinha – e aqui tem uns panos que não podem ser aqui porque o fogão está e quando é muito quente pega fogo e todo a casa vai fumar // und der Junge ist nass weil er in eine Badewanne gefallen ist (2 sec) das Mädchen ruft die Mutter – weil sie die Socke nicht alleine anziehen kann – und hier gibt es einige Lappen die nicht hier sein sollen weil der Herd hier ist und wenn es sehr heiss ist fängt er Feuer und das ganze Haus qualmt (LARISSA, T210ff.)*

Das letzte Beispiel von LARISSA zeigt außerdem eine „Wenn-dann-Konstruktion“ („quando“). Das folgende Beispiel von MIGUEL deutet wie das obige von ANA (U99) außerdem über die Verwendung unpersönlicher Ausdrücke die Abstraktion auf das Allgemeine an, die im Portugiesischen reflexiv gebildet wird („para ver-se“):

- o *e ela está assustada porque vê-se que ela está assustada porque ela tem a mão assim à frente da cara e está a olhar assim – espantada //* und sie ist erschrocken und man sieht dass sie erschrocken ist weil sie die Hand so vor dem Gesicht hat und sie schaut gerade so – erschreckt (MIGUEL, T184)

Im Deutschen sind es, wie in den Partnersprachen, primär kausale Verbindungen mit „weil“ oder auch Ursache-Wirkungsverknüpfungen („wenn ... dann“). In der Regel werden solche Erklärungen mit unpersönlichen Ausdrücken formuliert („man“, „es“):

- o *wenn man den Topf zu lange ehm auf'n Herd stehen lässt und den nicht rechtzeitig / dann ehm geht der Deckel eben halt hoch und dann läuft fast alles über* (ALBA, T330ff.)
- o *weil's zu heiß geraten ist* (BERND, T335)
- o *das ist aber so gelb sonst hätte ich jetzt auch Wasser gesagt aber das 's gelb* (LORETTA, T272)
- o *also – die Flamme lässt das Wasser kochen* (VINCENTE, T194)

Am häufigsten kommen einfache Kausalsätze („weil“) vor. Einige Kinder formulieren auch komplexere Zusammenhänge, insbesondere wenn andere Phänomene zum Vergleich herangezogen werden:

- o *ja weil ich glaub man muss / man muss das 'n bisschen – also die Gasflamme 'n bisschen runterschalten damit das nicht so heiß ist* (CLARISSA, T288)
- o *weil sie vielleicht zu viel Wasser reingetan hat und die / und nicht den Topf richtig zugemacht hat und als die Blubbel gekommen sind ist alles da runtergeschwappt* (SOFIA, T302)
- o *ehm entweder Wasser läuft über weil zuviel drin ist eben oder man hat 'ne bestimmte Menge Wasser reingetan und dann kommen / kommen ungefähr fünf Würstchen noch dazu – und denn läuft das natürlich alles über wenn es/ weil es von den Würstchen nach oben gedrückt wird sozusagen* (KAI, T284)
- o *ja – auch genau so wie Teer – 's ja auch 'n bisschen feucht und wenn / wenn dann ganz stark die Sonne scheint dann dehnt sich das aus – deswegen sind auf der Autobahn solche kleinen Streifen – Gummistreifen – weil dann dehnt sich das aus – quetscht die Gummistreifen so zusammen und wenn die (wieder) kälter wird dann quetscht eh das Gummi wieder sie auseinander – also ineinander* (PHILIPP, T352)

Die sprachlichen Mittel haben sich also deutlich erweitert: Neben einfachen kausalen Argumenten gibt es auch eine Reihe kognitiv und sprachlich komplexer Mittel.

### 3. Deuten und Vermuten

Einen Sachverhalt ausdeuten oder Vermutungen anstellen, entspricht von der Struktur her dem Erklären; allerdings wird die Geltung der Erklärung von vornherein deutlich abgeschwächt, eingeschränkt bzw. offen gelassen.

Die sprachlichen Mittel dafür sind im Deutschen Adverbien („vielleicht“, „wahrscheinlich“, „bestimmt“), spezielle Verben („glauben“, „denken“, „nicht wissen“, „aussehen wie“),

„sein können“), „ob“ oder auch der Konjunktiv. Manche Kinder verwenden auch Floskeln wie („oder was das ist“, „oder so“).

- o *vielleicht sagt sie ja auch was* (ALBA, T318)
- o *ich weiß jetzt nicht ob damit der Topf gemeint ist oder der kaputte Strumpf – wahrscheinlich eher der kaputte Strumpf* (BERND, T321)
- o *das kleine Mädchen hat wahrscheinlich den Topf gesehen wo das Wasser rausläuft oder was das ist* (BJÖRN, T275f.)
- o *das kleine Mädchen – ja das hält sich / das hält sich die Ohren zu – so sieht das aus – wahrscheinlich weil das so laut ist vom Überkochen* (BERND, T 325)
- o *eh ich glaube die Mutter war am Kochen* (CARINA, T310)
- o *eigentlich müsste er das auch sehen mit den andern Auge* (CHRISTINE, T396)
- o *oder es kann auch Wasser sein das dann überkocht* (CLAIRE, T276)
- o *und schreit bestimmt „Mama Mama – To /“* (PHILIPP, T360)

Im Italienischen handelt es sich vor allem um „forse“ und „credere“, „sembrare“ sowie das Konditional:

- o *em qui forse la persona che è li o ha mal di pancia // em hier hat die Person die da ist vielleicht entweder Bauchschmerzen* (CLARISSA, U180)
- o *credo pure che quelle stanze non hanno finestre // ich glaube auch dass diese Zimmer keine Fenster haben* (CLARISSA, U221)
- o *potrebbe avere mal di pancia // sie könnte Bauchschmerzen haben* (NORA, U168)
- o *felice mi sembra // ich glaube glücklich* (VINCENTE, U164)

Im Portugiesischen wird das Vermuten mit den Verben „achar“, „parecer“, „pensar“ oder mit epistemisch gebrauchten Modalverben (dever ser, dever estar, poder ser) ausgedrückt. Sehr häufig ist die Wendung „acho que ...“. Manche Kinder verwenden aber auch Protokollsätze (s. im Folgenden MAJA T255). Weiterhin wird der Konjunktiv verwendet oder etwas Zukünftiges als Frage formuliert:

- o *e a mãe deve estar assustada – não sei se é a mãe – mas deve ser ela // und die Mutter ist erschreckt – ich weiß nicht, ob es die Mutter ist – aber es muss sie sein* (MIGUEL, T184)
- o *ich/ eu a/ (3 sec) acho – acho dass (2 sec) ehm sieht so aus als ehm a maior [mulher] tem uma bebé – Baby // ich/d/ denke – denke (...) ehm die größere [Frau] hat ein Baby* (KATJA, U133ff.)
- o *acho que ele esteve na chuva // ich denke, dass er im Regen war* (FALCO, T223)
- o *ele era no futebol – eu acho // er war beim Fußball – denke ich* (MAJA, T255)
- o *eu penso – que está chovendo // ich denke – es regnet* (MANUELA, T162)
- o *e aqui uma – pode ser a sopa // und hier eine – es kann die Suppe sein* (MAJA, T239)
- o *ou vou ter um bebé [?] // oder ich kriege ein Baby [?]* (LARISSA U86)
- o *se tivesse muito tempo dores de barriga a ver o que é que tem // falls man sehr lange Bauchschmerzen hätte, um zu gucken, was man hat* (MIGUEL, U57)
- o *e depois ali parece – um lenço de cabeça – parece mais // und dann scheint es dort – ein Kopftuch – sieht mehr so aus* (ANA T270)
- o *se calhar também como o meu irmão // wahrscheinlich auch wie mein Bruder* (ANA, T276)

#### 4. Erzählen

Das Erzählen ist ein Sprachhandlungstypus, der eine entspannte Haltung zum Ausdruck kommen lässt (Weinrich 1993). Ein Erzähler betrachtet die Sache von außen und lässt sich Zeit; dazu wird die Handlung gerne in eine unbestimmte Vergangenheit gerückt. Das wird über die Verwendung entsprechender Wendungen („einmal“, „uma vez“, „una volta“) sowie über die Verwendung von Vergangenheitstempora realisiert, wobei die von Weinrich für das deutsche Präteritum herausgearbeitete entspannte Haltung des Erzählens auch in den romanischen Sprachen vorzufinden ist (Imperfekt).

Ein geradezu prototypisches Beispiel bietet ANA aus der portugiesisch-deutschen Klasse, die bei der Topfszene eine kleine Geschichte aus dem familiären Alltag erzählt:

*e uma vez a minha tia estava a cozer bifes para mim para o meu irmão e para ela ea frigideira/ a frigideira pegou fogo // und einmal meine Tante hat Steaks für mich meinen Bruder und sie gekocht und die Pfanne/ die Pfanne hat sich in Brand gesetzt (ANA, T260)*

Das kann aber auch auf einem ganz einfachen Niveau unter Auslassung erzähltypischer Mittel im Dialog und mit Unterstützung der Interviewerin geschehen, so z.B. bei ALBA aus der italienisch-deutschen Klasse, die auf die Frage, ob sie auch schon einmal eine Ultraschalluntersuchung erlebt habe, antwortet:

A: *si / ja*

I: *si? [ERSCHROCKEN] e dove? perché? / ja? und wo? warum?*

A: *qua [ZEIGT] / hier*

I: *oh – che c'avevi? / oh – was hattest du?*

A: *em – (5 Sek.) em – Entzündung*

Die zweisprachige CLARISSA bietet dazu ein sprachlich kompetentes Beispiel im Italienischen, indem sie mit der Tempuswahl den Wechsel der Perspektive und gleichzeitig den Wechsel des Sprachhandlungstypus markiert: Zunächst erklärt sie, wann und wozu man eine Ultraschalluntersuchung benötigt – sprachlich realisiert sie das im Präsens und verwendet als Markierung für die Allgemeinheit der Aussage einen unpersönlichen Ausdruck. Danach wechselt sie ins Erzählen über und berichtet ihr eigenes Erlebnis, wobei das „ich“ zunächst noch indirekt bleibt („da me“), der Wechsel des Sprachhandlungstypus wird weiterhin über den Tempuswechsel vom Präsens zu Perfekt und Imperfekt markiert.

C: *perché pure quando uno ha mal di pancia che si fa pure – da me pure è successo / weil auch wenn einer Bauchschmerzen hat macht man es auch dass – bei mir ist es auch passiert*

I: *ah – hai già fatto tu / ah – du hast es schon gemacht*

C: *quando avevo le salmonelle / als ich Salmonellen hatte (CLARISSA, U221ff.)*  
[...]

C: *una volta perché avevo / mi faceva male la pancia – em – e poi avevo qualcosa che non andava bene allo/ alla digestione e però poi mi hanno dato una / uno sciroppo / einmal weil ich / mir tat der Bauch weh – em – und dann hatte ich etwas das dem / der Verdauung nicht guttat und aber dann habe ich einen Saft bekommen (CLARISSA, U240ff.)*

Ein vergleichbares Beispiel aus dem Portugiesischen bietet MARLENE; sie geht vom Beschreiben zum Erzählen über:

*é o médico que está a ver a barriga – a minha mãe também teve em agosto de 2003 uma bebezinha – e vi a mãe a ver o coiso – e vi muitas vezes o bebé – ia com ela ao médico muitas vezes nas férias // es ist ein Arzt, der im Bauch guckt –*

meine Mutter hatte im August 2003 auch ein kleines Mädchen – und ich sah Mutter als die das Dings sah – und ich sah oft das Baby – ich ging häufig in den Ferien mit ihr zum Arzt (MARLENE, U92)

Im Deutschen werden die erzählerischen Passagen ebenfalls über die Vergangenheits-tempora markiert; dabei hat das Präteritum häufig eine eröffnende Bedeutung:

A: *ja – meine Mutter war nicht zu Hause und ehm hab ich den Topf schnell runtergeholt – und hab den / denn den Herd und den Fußboden saubergemacht erst mal*

I: [LACHT] *Schweinkram ne [?]*

A: *ja – und dann hab ich die warme Milch getrunken (ALBA, T340ff.)*

Das folgende Beispiel lässt eine gezielte erzählerische Inszenierung auf einen Kulminationspunkt hin erkennen, in der das „und dann“ nicht als kindertypische Reihung von Äußerungen erscheint, sondern den Aufbau eines Spannungsbogens markiert, indem die einzelne Handlungsschritte auf den Punkt der – dramatisch gesprochen – Katastrophe hin gesteigert werden:

*einmal da sollt ich 'n Kaffee auch für meine Mama machen und dann war das so – also meine Mama hat ganz viel gearbeitet und so – sollt' ich der 'n Kaffee machen – und dann hab ich das auch alles gemacht – alles fertig – war auch nicht übergekocht und so – da hab ich den runtergenommen – und dann während ich ihn runtergenommen hab – es war alles bisher gut gewesen – und dann – genau in dem Moment ist der Kaffee übergelaufen auf meine Beine drauf (BERND, T347ff.)*

Einige Kinder erzählen im Deutschen auch im Präsens; allerdings wirken diese Erzählungen eher berichtend und weniger ‚literarisch‘; außerdem lassen sich Andeutungen von erklärenden Zugriffen wie im folgenden Beispiel mit einer nur impliziten wenn-dann-Relation erkennen:

*dann flucht mein Vater – weil eh – diese Milch die ist eben / dann muss er noch mal Milch kochen – Milch ist ja nicht so / ist ja nicht / zwar – ist zwar eigentlich nicht billig aber manchmal gibt es auch Tage wo Milch teurer ist und dann flucht er (SINA, T325)*

Aufgrund der differenzierten Auswertungsergebnisse wäre somit ein weiterer Typus des Berichtens hinzuzunehmen, der eine neutrale Form der Darstellung von Vorgängen darstellt und sich vom eher erzählerisch gestalteten Typus des Erzählens unterscheiden lässt. Die Abgrenzung ist aber nicht immer eindeutig.

## 5. Szenisch Darstellen

Der Sprachhandlungstypus einer sprachlich inszenierten Darstellung gehört zum Erzählen hinzu. Er dient dazu, die Erzählung zu fokussieren und einzelne Passagen zu betonen. Das Erzählen wird darüber lebendiger. Im ersten Schuljahr war aufgefallen, dass insbesondere die in einer Sprache kompetenten Kinder dieses Erzählmittel zur Ausschmückung und Dramatisierung ihrer Erzählungen häufiger in der Weise verwendeten, dass sowohl der Vorgang bezeichnet wird als auch das szenische Element („*sie schreit auuuhhh*“). Im ersten Schuljahr kam Lautmalerei, aber auch direkte Rede vor. Die sprachlich schwächeren Kinder nutzten dieses Erzählmittel seltener und in schlichterer Gestalt – so z. B. in der Verbindung mit Jokerverben („*und keiner macht bambambam*“) oder die Lautmalerei als Ersatz für eine sprachliche Gestaltung („*Mama ahhh*“).

Im vierten Schuljahr kamen solche Mittel ebenfalls vor; in der Regel werden hier sprachliche Mittel wie Interjektionen und direkte Rede verwendet, z.B.

- o „*der Kopf / der Topf*“ und rennt wahrscheinlich glaub ich zu 'ner Erzieherin (BERND, T329)
- o *und schreit / und sagt vielleicht „oh“ oder „oh Gott“* (CHRISTINE, T372)

Wenn man sich die Beispiele anschaut, fällt auf, dass die szenische Darstellung meist nicht in einen Erzählkontext eingebunden ist, sondern eher berichtet wird, wodurch die dramatische Wirkung hinter einer sachlichen Darstellung zurücktritt. Erzählen die Kinder hingegen aus ihrem eigenen Erleben, gehen sie aus einem berichtenden Gestus in einen erzählenden über; ein Beispiel dafür bietet Nora, die neben der sprachlichen Darstellung eine kleine Spielszene nachstellt:

*die hält s / also die ma / die hält sich – die Hände an den / an die Ha / an den Kopf und denkt „oh Gott jetzt ist auch noch das Wasser übergelaufen – ist ja schrecklich“* (NORA, T252)

[...]

*weil / ich war in die Küche gegangen um meine Schulsachen zu holen – [SCHNÜFFELT] „das st / riecht doch irgendwie komisch“ [SCHNÜFFELT] „ah Papa die Milch ist übergelaufen“ [!]* (NORA, T280)

In den Partnersprachen wird die szenische Darstellung von den in der Sprache weniger kompetenten Kindern – wenngleich selten – auch als Strategie im Umgang mit fehlenden sprachlichen Mitteln anderer Art verwendet:

*aqui a mãe faz oooh // hier macht die Mutter oooh* (LENA, T226)

Insgesamt gesehen kommen szenische Elemente allerdings kaum vor; das gilt auch für in einer Sprache kompetente Kinder. Ein Beispiel wie das folgende ist eher die Ausnahme:

*ela faz assim – „ó meu Deus – o que é que está a acontecer“ // sie macht so – „oh mein Gott – was ist hier los“* (MARLENE, T235)

## 6. Bewerten

Eine bewertende Kommentierung wird von den Kindern selten vorgenommen. Auch entsprechende Nachfragen werden dazu kaum aufgegriffen; vereinzelt kommentieren Kinder lakonisch („*ätzend*“, „*witzig*“). Insgesamt tendieren die wenigsten Kinder zu einer spontanen Bewertung. Im Deutschen kommen folgende umfangreichere Äußerungen vor, in der Regel als Attribuierung mit Markierung der eigenen Perspektive („*finde ich*“):

- o *das finde ich ganz komisch* (DAVID, U132)
- o *ja das ist schlimm* (FALCO, U87)
- o *also für eine schwangere Frau find' ich das schon wichtig* (RENATO, U80)
- o *und die Mutter kann ja irgendwie nicht genug aufpassen – die Kinder machen sozusagen jetzt alles was sie wollen* (DAVID, T276f.)
- o *und das ist ein ganz schönes Chaos mit vier Kindern* (SILKE, T6)
- o *das ist eine Familie und da gehn ganz viel Sachen gerade schief* (JOST, T6)
- o *hier ist eine verrückte Familie* (MARLENE, T232)

In den italienischen Texten gab es kein einziges Vorkommen; in den portugiesischen insgesamt drei, wobei Marlene ihre Etikettierung der verrückten Familie auch in der portugiesischen Sprachprobe vorbringt:

- o *isto é que é uma família toda – toda maluca //* das ist wohl eine total – verrückte Familie (MARLENE, T243)
- o *ela havia de pô-lo assim mal assim para o fumo poder sair //* sie sollte ihn so schief stellen, damit der Rauch rauskommen kann (MIGUEL, T148)
- o *não é normal //* das ist nicht normal (MAJA, T 243)

## Mischtypen

Die Sprachhandlungstypen kommen bei den Kindern nie in Reinform vor, sondern immer gemischt. Die häufigsten sind die Folgenden, die jeweils mit nur einem Beispiel illustriert werden.

## Beschreiben und Erklären

*ehm entweder Wasser läuft über weil zuviel drin ist eben oder man hat 'ne bestimmte Menge Wasser reingetan und dann kommen / kommen ungefähr fünf Würstchen noch dazu – und denn läuft das natürlich alles über wenn es/ weil es von den Würstchen nach oben gedrückt wird sozusagen (KAI, T284)*

Interessant ist die Frage, mit welchen Mitteln die Kinder den Wechsel der Sprachhandlungen markieren. KAI konstruiert z. B. eine Erklärung für das Überkochen, indem er den Vorgang beschreibt; dabei greift er auf eine eigene Rekonstruktion zurück und hebt seine Erklärung vom Bildimpuls ab auf eine abstrakte Ebene. Zunächst erklärt er kurz als erste Variante den Zusammenhang zwischen einem Zuviel an Wasser und dem Überlaufen; dann folgt eine alternative Erklärung, die an der Reziprozität der Mengen ansetzt (Wasser und Würstchen). Für diese Konstruktion geht er zunächst auf eine beschreibende Ebene und stellt den Ablauf dar (*man hat 'ne bestimmte Menge Wasser reingetan und dann kommen / kommen ungefähr fünf Würstchen noch dazu – und denn läuft das natürlich alles über*). Diese Vorgangsbeschreibung wird mit den Verbindungen „und dann“/ „und denn“ markiert. Am Schluss kehrt er wieder zum Erklären zurück; das wird ganz deutlich durch den Wechsel des Satzbauplans, der mit einem Abbruch markiert ist („wenn es/weil es ...“). Mit der Entscheidung für die Konjunktion „weil“ ist der Erklärungsduktus wieder hergestellt, was durch das nachgeschobene „sozusagen“ abschließend zusammengefasst wird.

## Beschreiben und Vermuten

*also da ist ein Topf und der / also da kocht grad – vielleicht hmm Kartoffelbrei über [?] [...] dann gehen ja immer Blasen nach oben und dann geht der Deckel vielleicht 'n bisschen auf (SANDRA, T212, 224)*

SANDRA beschreibt zunächst, was sie sieht, kommt aber schnell in den Bereich des Vermutens. Da auf dem Bild der Inhalt des Topfes nicht erkennbar ist, bleibt den Kindern nichts anderes übrig, als interpretativ heranzugehen. Im ersten Schuljahr wurde die interpretative Perspektive von den Kindern nicht im Sinne einer Geltungseinschränkung formuliert; es war dann eben Kartoffelbrei oder etwas anderes. SANDRA vermittelt allerdings gleich in dreifacher Weise diesen Wechsel vom sicheren Beschreiben in einen deutenden Gestus: über die Verwendung von „vielleicht“, das kurz retardierende nachdenkliche „hmm“ sowie die Fragebetonung. Daraufhin geht sie wieder auf die Beschreibungsebene zurück, wobei das „ja immer“ bereits einen Wechsel auf eine verallgemeinernde Ebene andeutet. Sie bleibt jedoch beim Beschreiben, das auch bei ihr in eine lineare zeit-

liche Geschehensabfolge eingebunden ist. Diese ist von weiteren Vermutungen durchwoben („vielleicht“). Bei SANDRA wird deutlich, dass das Vermuten eine enge Verwandtschaft mit dem Erklären aufweist. Es ist eine Art Erklärung mit eingeschränktem Allgemeingültigkeitsanspruch.

### Beschreiben, Erklären und Vermuten (plus Bewerten)

*also das kleine Kind – das / also die sind wahrscheinlich ziemlich arm und deshalb sind die Eltern sauer weil er beim Fußballspielen – weil er gerade so'n Trikot von Brasilien an hat – ich hasse diese(s) Fußball – da is 'n Loch drin und dann ist er wahrscheinlich ziemlich sauer der Papa und ehm das kleine Kind im gelben Kleid das sieht gerade dass das / dass das / also die Mutter achtet gar nicht mehr da drauf weil sie auf die kaputte Socke guckt (SINA, T315)*

Dieses letzte Beispiel weist eine Kombination von vier Aspekten auf; die Beschreibung wird vermischt mit Vermutungen und Erklärungen, die sich aufeinander beziehen und von einer Bewertung begleitet sind: SINA sieht gelb-grüne Sportkleidung, vermutet deshalb, dass der Junge beim Fußballspielen war, erklärt dies damit, dass er ein brasilianisches Trikot trage und fügt gleich noch ihre Bewertung, diese(s) Fußball[spielen] zu hassen, hinzu. Die Wahrnehmung der löcherigen Socke lässt SINA vermuten, dass die Eltern verärgert darüber sind und dies wiederum, weil sie sie für ziemlich arm hält: eine Vermutung als Erklärung einer anderen Vermutung – es zeigt sich auch hier das Vermuten eng verwandt mit dem Erklären.

## 5.3 Sprachhandlungstypen im vierten Schuljahr

Die Ergebnisse sind zunächst als Übersicht beschrieben; in einem weiteren Schritt wird nach Zusammenhängen gesucht. Es wird bei der Auswertung erstens nach den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder differenziert, zweitens nach den vier besuchten Schulklassen, um mögliche Unterrichtseffekte ermitteln und beschreiben zu können.

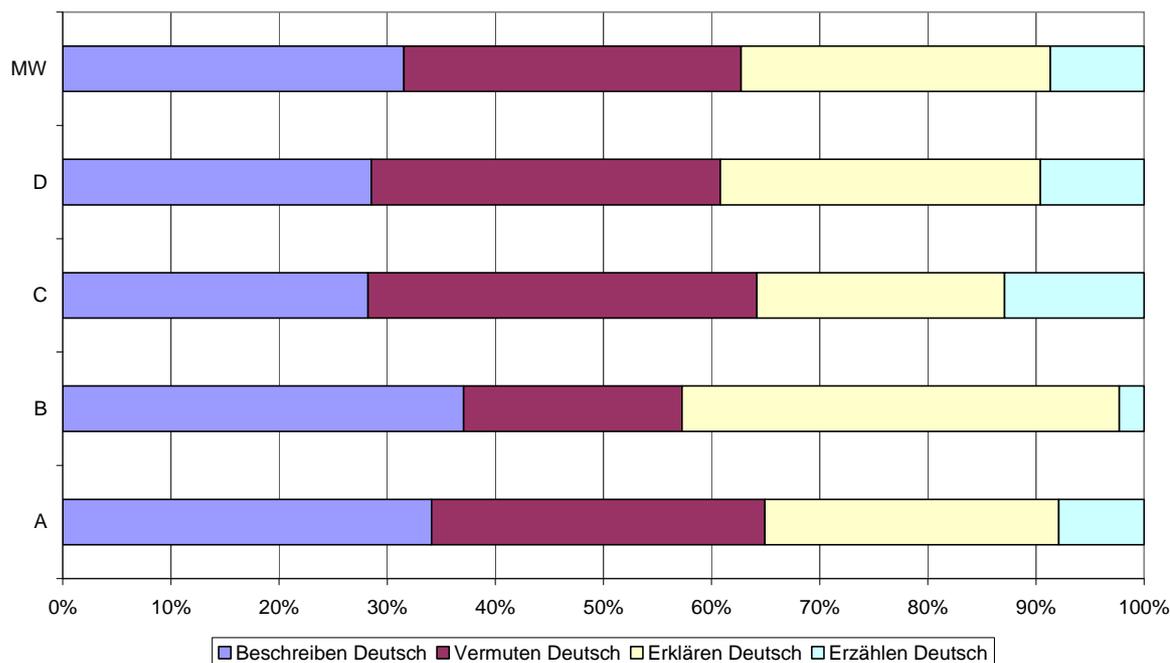
Da bewertende Äußerungen von allen Kindern nur selten verwendet wurden, liegen die zahlenmäßigen Ergebnisse nicht im Bereich des Berechen- und Interpretierbaren. Daher wird auf diesen Typus des Sprachhandelns im Folgenden nicht weiter eingegangen.

### 5.3.1 Verteilung der Sprachhandlungstypen

Für die Gesamtgruppe sieht die Verteilung so aus, dass Beschreiben, Vermuten und Erklären insgesamt gesehen mit Anteilen von jeweils etwa 30 % gleichmäßig verteilt sind; erzählt wird hingegen erkennbar weniger. Das liegt im Wesentlichen daran, dass sich die Kinder auf die sachlichen Inhalte der Bildimpulse konzentrieren – Erzählen ist eine dafür weniger angemessene Sprachhandlungsform. Sie tritt in der Regel in Erscheinung, wenn die Kinder über die Impulse hinaus eigene Erlebnisse berichten. Alles in allem ist festzuhalten, dass sich die Kinder im Deutschen sachangemessen sprachlich verhalten und außerdem über die notwendigen sprachlichen Scripts im Umgang mit den dargestellten Inhalten verfügen.

Die folgende Abbildung zeigt zunächst die Verteilung im Deutschen. Aus ihr ist zu entnehmen, dass die Verteilungen in den Sprachgruppen nicht wesentlich unterschiedlich ausfallen:

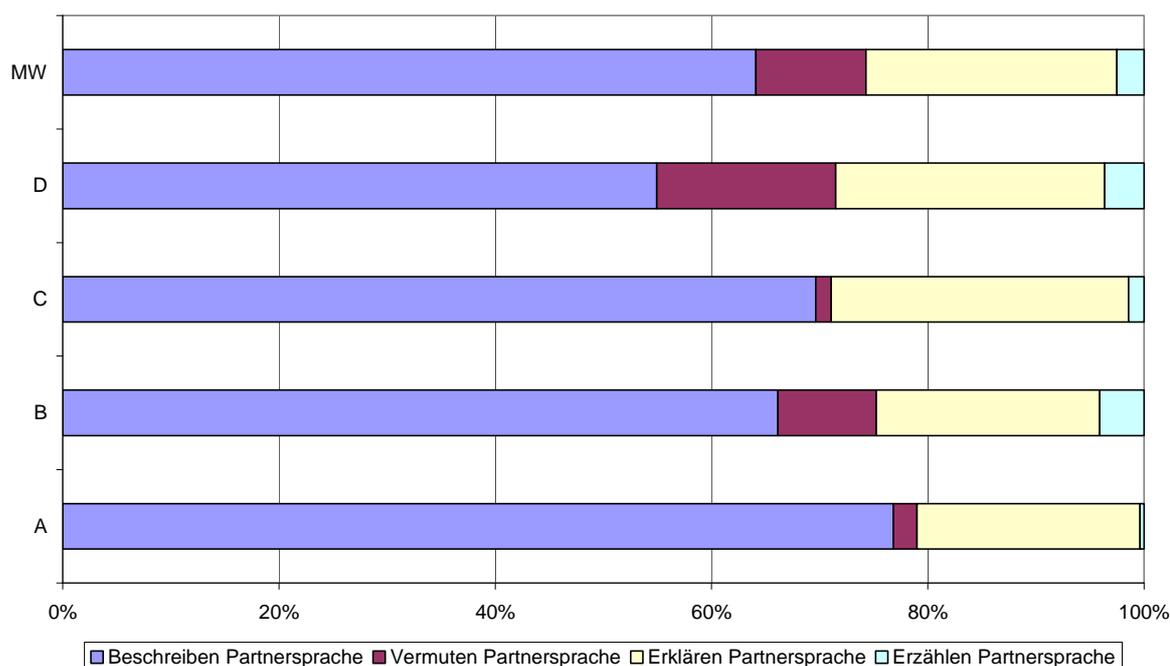
Abb. 5.3: Verteilung der Sprachhandlungstypen im Deutschen – nach Sprachgruppen



Ein von den anderen Gruppen tendenziell abweichendes Muster zeigt die Gruppe B der einsprachig in der Partnersprache eingeschulten Kinder: Bei ihnen dominieren Beschreiben und Erklären. Die Einschränkung der Geltung des Gesagten durch vermutende Äußerungen kommt nur selten vor, Erzählen fast nicht.

In den Partnersprachen ergibt sich ein anderes Bild. Das Beschreiben ist mit 65 % der vorherrschende Typus; allein das Erklären kommt mit 23 % auf einen zumindest annähernden Anteil. Erzählt wird fast überhaupt nicht, und das Vermuten hält lediglich einen geringen Anteil von 10 %. Es liegt nahe, die Dominanz des Deutschen in der Unterrichtswirklichkeit auch des bilingualen Modells als Erklärung heranzuziehen. Dazu sollen aber noch einmal die Verteilungen in den einzelnen Gruppen genauer betrachtet werden.

Abb. 5.4: Verteilung der Sprachhandlungstypen in der Partnersprache – nach Sprachgruppen



Tendenziell erzählen die Kinder der Gruppen B und D ein wenig häufiger als die der anderen Sprachgruppen. Das entspricht der Analyse der verwendeten Konzepte (concepts),<sup>14</sup> dass Kinder dieser Gruppen auch eher Bezüge aus dem eigenen Erleben hinzuziehen; die Erklärung dafür ist die höhere Sprachkompetenz in der jeweiligen Partnersprache. Insgesamt gesehen, zeigt sich aber dasselbe Bild wie im Deutschen, nämlich dass die Kinder sich in ihrem sprachlichen Verhalten an den Anforderungen der sachfachlichen Inhalte orientieren und vorrangig beschreiben und erklären. Hinzu kommt, dass der Einsatz der Sprachhandlungstypen Vermuten und Erklären an die Voraussetzung einer entfalteten Sprachkompetenz im engeren Sinne (Lexikon, Morphosyntax) gebunden ist.

Wenn man die Gruppen differenziert betrachtet, lässt sich feststellen, dass auch in den Partnersprachen von den Kindern der Gruppe B seltener durch vermutende Zugriffe die Geltung der gewählten Erklärungen eingeschränkt wird als bei den Kindern der Gruppe D und dass gleichzeitig das Beschreiben als dominanter Typus hervortritt. Insgesamt gesehen, scheint es deshalb nicht hinreichend, die Dominanz des Beschreibens allein auf die Sprachkompetenz in der Partnersprache zurückzuführen, da diese bei den Kinder der Gruppen B und D z.T. weit entwickelt ist. Es ist vielmehr zu beobachten, dass die Kinder sich in den Partnersprachen durchweg stärker auf das Beschreiben konzentrieren; im Deutschen hingegen stärker erklärendes Verhalten an den Tag legen. Hier wird möglicherweise ein Unterrichtseffekt sichtbar, der auf die Dominanz der deutschen Sprache im Sachunterricht der beteiligten Grundschulen zurückzuführen sein kann. In allen Schulen ist das ursprüngliche Ziel nicht erreicht worden, den Sachunterricht im vierten Schuljahr komplett in der Partnersprache durchzuführen. Das hatte sich bereits im zweiten und dritten Schuljahr abgezeichnet. Von den Lehrerinnen war mehrfach darauf hingewiesen worden, dass aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen eine vollständige Umstellung des Sachunterrichts auf die Partnersprache unter Beibehaltung der curricularen Vorgaben durch den Bildungsplan und ohne zusätzliche Unterrichtszeit nicht möglich sei. Es ist daher realistisch, von dieser Zielvorstellung abzurücken und bei einem bilingualen Sachunterricht zu bleiben. Ansonsten müsste mittels anderer oder zusätzlicher Maßnahmen der Input in den Partnersprachen deutlich gesteigert werden, so dass ein monolingualer Sachunterricht in diesen Sprachen möglich wird. Es könnte zum Beispiel sinnvoll sein, den Unterricht sprachenepochal anzulegen, d.h. Einheiten im Wechsel im Deutschen oder in der Partnersprache anzubieten. Geklärt werden müssten jedoch zunächst die Rahmenbedingungen, so z.B. die Stundenzahlerhöhung für den Sachunterricht im dritten und vierten Schuljahr.

Da in den vier Klassen unterschiedliche didaktische Organisationsformen erprobt wurden, soll noch ein Blick auf nach den Klassen differenzierte Ergebnisse geworfen werden. Die beiden folgenden Tabellen zeigen die Ergebnisse getrennt für das Deutsche und die Partnersprachen:

---

<sup>14</sup> Der in diesem Bericht verwendete Begriff „Konzept“ schließt an die in der neueren Sachunterrichtsforschung übliche Verwendung an. Der englische Ausdruck „concept“ bringt besser als im Deutschen den Zusammenklang von Kognition („Vorstellung“) und Semantik („Begriff“) zum Ausdruck. „Konzepte“ in unserem Verständnis sind die sprachlich wahrnehmbare Verarbeitung von Kognitionen.

Abb. 5.5: Verteilung der Sprachhandlungstypen im Deutschen – nach Schulen

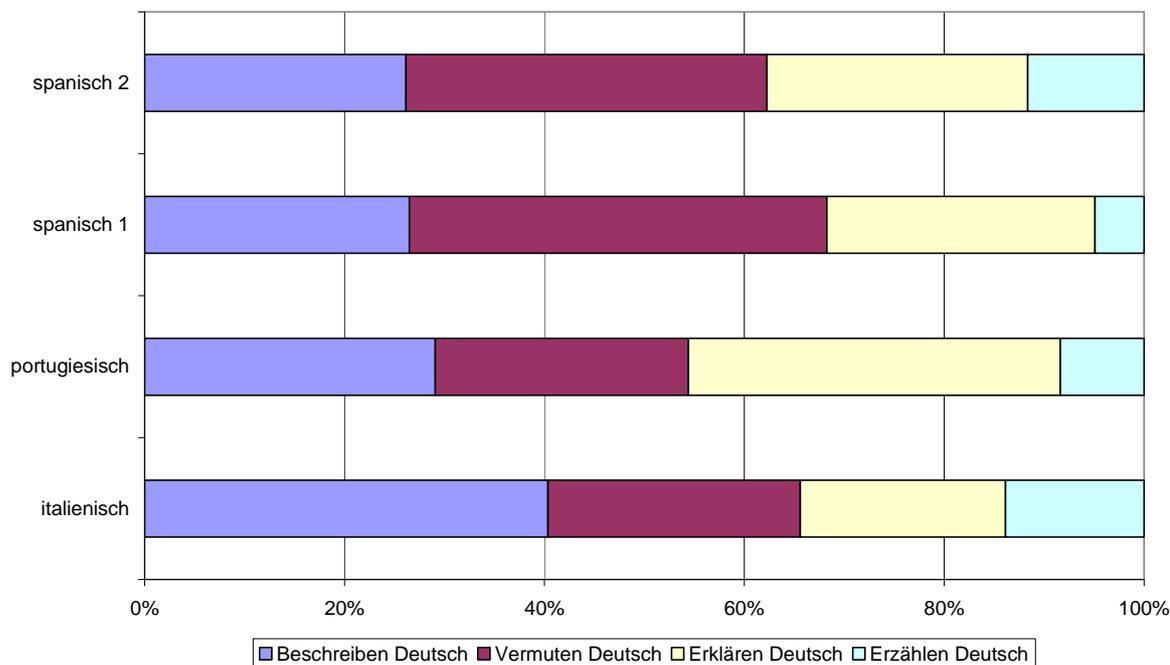
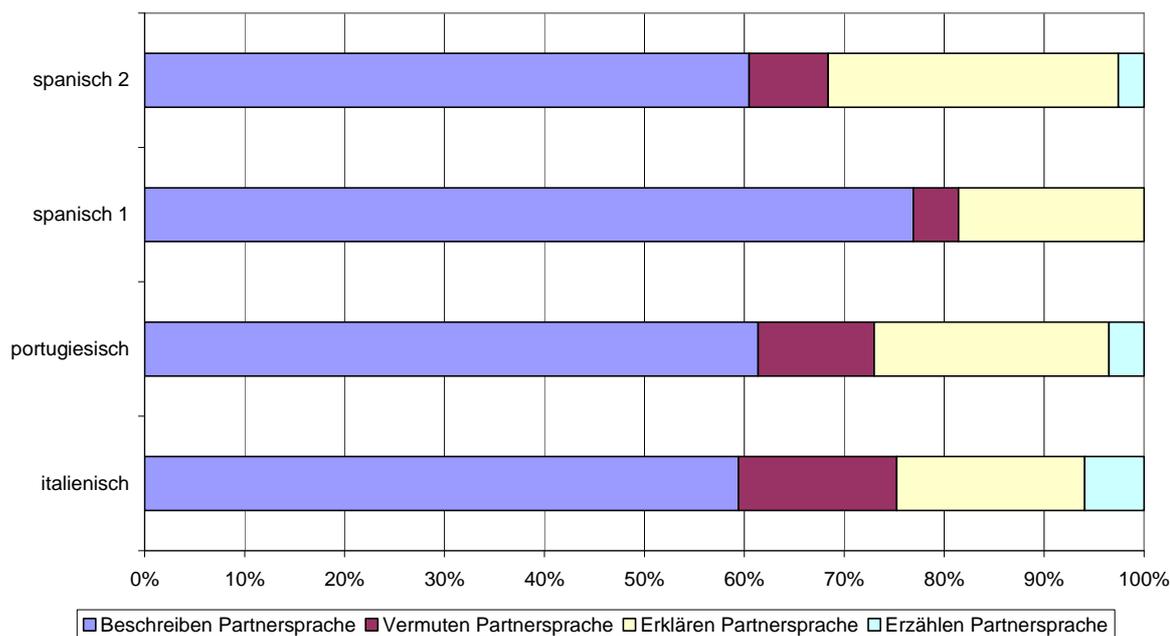


Abb. 5.6: Verteilung der Sprachhandlungstypen in der Partnersprache – nach Schulen



Die Ergebnisse lassen im Deutschen kein klares Muster erkennen. In den Partnersprachen aber gibt es Tendenzen. In der italienisch-deutschen Klasse beschreiben die Kinder im Deutschen – im Übrigen signifikant – häufiger als in den anderen Klassen. In den Partnersprachen ist es hingegen die Klasse Spanisch 1. In den Partnersprachen ist feststellbar, dass der Typus des Erklärens in der portugiesisch-deutschen Klasse und der Klasse Spanisch 2 stärker vertreten ist als in den beiden anderen Klassen. Das passt zu den Unterrichtsbeobachtungen, die generell eine lebendige und stärker ausgeprägte Zweisprachigkeit für diese beiden Klassen gezeigt haben. In diesen beiden Klassen wird häufiger im Team gearbeitet als in den beiden anderen. Allerdings ist es nach wie vor nicht möglich, das Ergebnis allein der didaktischen Organisation zuzuschreiben:

Zum einen sind auch die anderen Klassen im Laufe der vier Jahre für das Teamteaching geöffnet worden; und zum zweiten sind die Klassen in Bezug auf die sprachlichen Voraussetzungen und das Geschlecht der Kinder sehr unterschiedlich zusammengesetzt – darauf wurde schon mehrfach hingewiesen. Als Ergebnis lässt sich jedoch auch für diesen Auswertungsbereich festhalten, dass eine ausgewogene Verteilung von Sprechern mit Kenntnissen in den Partnersprachen – auch unter dem Aspekt der Geschlechterverteilung<sup>15</sup> – und der Einsatz des Teamteaching als didaktischer Organisationsform für die Entwicklung der Mündlichkeit in der Partnersprache offenbar bessere Voraussetzungen bieten. Die Ergebnisse sind allerdings nicht so eindeutig, dass die Organisationsform der Bildung getrennter Lerngruppen generell als ungeeignet angesehen werden müsste.

### 5.3.2 Beschreiben

Im Deutschen und in den Partnersprachen lässt sich Beschreiben bei allen Kindern in unterschiedlicher Häufigkeit vorfinden. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind im Deutschen nicht signifikant, aber in den Partnersprachen.

Abb. 5.7: Beschreiben im Deutschen

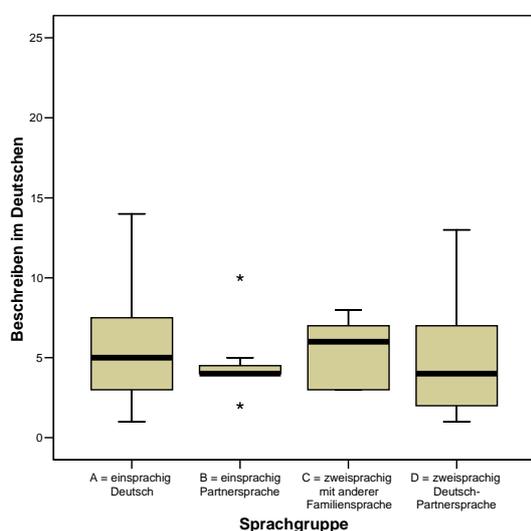
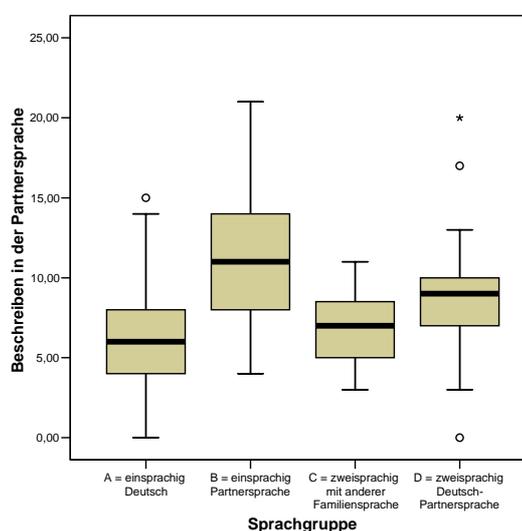


Abb. 5.8: Beschreiben in der Partnersprache



Im Vergleich der Sprachen fällt auf, dass das Beschreiben in den Partnersprachen deutlich häufiger genutzt wird. Der Median liegt im Deutschen bei vier Vorkommen, in den Partnersprachen bei sieben; die Streuung ist hoch.<sup>16</sup> Die Signifikanz geht auf das Konto der Gruppen B und D, also der Kinder, die bereits mit Kenntnissen in den Partnersprachen eingeschult wurden. Das Beschreiben ist also an mindestens elementare Kompetenzen in einer Sprache gekoppelt. Eine entsprechende Prüfung ergab dementsprechend signifikante Zusammenhänge in allen sprachlichen Teilbereichen;<sup>17</sup> besonders hoch war der Zusammenhang der Sprachhandlungstypen mit der Verwendung von Konzepten.<sup>18</sup>

Im Deutschen ist der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der Kinder beschreibende Äußerungen bilden, und der Verwendung einzelner sprachlicher Mittel hingegen

<sup>15</sup> Jungen und Mädchen haben im Deutschen fast identische Werte; in den Partnersprachen erreichen die Mädchen bei jedem Sprachhandlungstypus ein wenig höhere Werte; ein Signifikanzniveau ( $p < 0,05$ ) wird allerdings nur beim Beschreiben erreicht. Unterschiedliche Verteilungsmuster lassen sich nicht feststellen.

<sup>16</sup> Deutsch:  $SD = 3,1$ ; Partnersprachen:  $SD = 3,9$

<sup>17</sup> Satzgefüge  $r = .58$ ,  $p < 0,01$ ; nominaler Wortschatz  $R = .68$ ,  $p < 0,01$ ; Verwendung von Konnektoren  $r = .50$ ,  $p < 0,01$ ; Verben  $r = .60$ ,  $p < 0,01$

<sup>18</sup> Es ist daher davon auszugehen, dass die Häufigkeit des Beschreibens mit der Menge der thematisierten Konzepte im Zusammenhang steht ( $r = .81$ ,  $p < 0,01$ ). Eine genauere Beschreibung des Zusammenhangs der Konzepte mit den Sprachhandlungstypen erfolgt an späterer Stelle.

nicht so deutlich ausgeprägt. Lediglich die Zusammenhänge mit den Satzgefügen und den Verben sind signifikant.<sup>19</sup> Hingegen lässt sich wider Erwarten kein Zusammenhang mit dem Umfang des nominalen Wortschatzes erkennen. Ein Zusammenhang der Kompetenz des Beschreibens mit der Sprachkompetenz im engeren Sinne, also dem Verfügen über lexikalische und morphosyntaktische Mittel, ist in beiden Sprachen vorhanden, aber im Deutschen fällt er weniger determinativ aus als in den Partnersprachen. Es ist sogar ein abnehmender Zusammenhang bei steigender Sprachkompetenz zu verzeichnen. Anders formuliert: Mit steigenden lexikalischen und morphosyntaktischen Kompetenzen in einer Sprache entkoppelt sich der Zusammenhang dieser sprachlichen Mittel von der Verwendung eines Sprachhandlungstypus, hier des Beschreibens.

Darin unterscheidet sich das Ergebnis in den Partnersprachen qualitativ von dem im Deutschen:<sup>20</sup> Der Sprachhandlungstypus des Beschreibens ist in den Partnersprachen hochsignifikant vom nominalen Wortschatz abhängig, im Deutschen hingegen überhaupt nicht. Der Grund dafür ist im sehr unterschiedlichen Sprachstand der Sprachgruppen zu suchen: Der Zusammenhang mit den Verben und den Satzgefügen geht vorrangig auf das Konto der Kinder mit partnersprachlichen Kenntnissen (Gruppen B und D); der hohe Zusammenhang mit den Nomen aber ist an das sprachliche Verhalten der beiden anderen Gruppen gebunden. Beschreiben ist ansatzweise auch ohne satzförmig ausgereifte Syntax möglich, indem z.B. ein Zusammenhang zwischen einem Gegenstand und einer Eigenschaft über den Einsatz einer Kopula hergestellt wird. Dazu einige Beispiele aus den spanischen Sprachproben:

- o *un niño estaba con agua* // ein Junge war mit Wasser (ANNETTE, T 189)
- o *es una familia* // es ist eine Familie (JOST, T 211)
- o *y el otro niño y niñas está muy mojado* // und der andere Junge und Mädchen ist sehr nass (ARSENIO T 144)
- o *que que la mam- la pequeña está gritando* // dass dass die Mam- die Kleine schreit gerade (JULIO, T 144)
- o *es una familia de/ - no sé - dice de turkey* // es ist eine Familie aus /- ich weiß nicht- sagt aus [der] Türkei (LISA, T 241)
- o *en la cocina es una familia turca*<sup>21</sup> // in der Küche ist eine türkische Familie (PIEDAD, T 167)
- o *el doctor está mirando con una máquina en la barriga* // der Arzt guckt gerade mit einer Maschine in den Bauch (ISABEL, U 73)

Bei diesen Verbindungen mittels einer Kopula handelt es sich um den vorherrschenden Beschreibungstypus bei den meisten Kindern, die ohne Spanischkenntnisse eingeschult wurden. Diese Kinder unterscheiden bei der Wahl der Kopula häufig auch noch nicht zwischen dem im Spanischen unterschiedlich geregelten Einsatz von „ser“, „estar“ und „hay“; viele verwenden überwiegend „ser“. Das gilt vergleichbar für den Umgang mit diesen Hilfsverben im Portugiesischen. Die Beispiele zeigen, dass auch im Spanischen sichere Kinder diese Möglichkeit der Kopula beim Beschreiben nutzen, allerdings ist das in deutlich umfangreichere und präzisere Äußerungen eingebunden.

---

<sup>19</sup> Satzgefüge  $r = .35$ ,  $p < 0,01$ ; Verben  $r = .36$ ,  $p < 0,01$ ; auch im Deutschen ist wieder der Zusammenhang mit den Konzepten am stärksten ( $r = .68$ ,  $p < 0,01$ ).

<sup>20</sup> Der Unterschied zwischen den Gruppen A und C auf der einen und den Gruppe B und D auf der anderen Seite beim Beschreiben in der Partnersprache ist signifikant.

<sup>21</sup> Eine kleine Nebenbemerkung: Die Kinder kennen das Bild seit dem ersten Schuljahr; dabei werden die Kopftücher nicht oder nur ansatzweise erwähnt („etwas Getürmtes auf dem Kopf“). Im vierten Schuljahr erst tauchen ethnische Zuschreibungen auf.

Die Formulierungen zweier Kinder verdienen in diesem Kontext besondere Aufmerksamkeit: CONSUELO und RONALDO. CONSUELOs Eltern sind beide Deutsche. Das Mädchen ist in Mallorca aufgewachsen und sprach bei der Einschulung Mallorquin, Deutsch und Spanisch; sie wurde daher der Gruppe D zugeordnet. RONALDO (Gruppe C) spricht zu Hause mit den Eltern Portugiesisch und Deutsch; er ist das einzige Kind der Klasse Spanisch 1, das bereits am Ende des ersten Schuljahres einfache Sätze in Spanisch produzierte. Am Ende des vierten Schuljahres war sein Spanisch weit entwickelt.

- o *y el niño estaba todo mojado - y la agua cayó en el suelo //* und der Junge war ganz nass - und das Wasser fiel auf den Boden (RONALDO, T 163)
- o *hay un doctor que se mira la barriga de dentro pero con una máquina de médico //* hier gibt es einen Arzt, der guckt sich den Bauch von innen an aber mit einer Arztmaschine (CONSUELO, U 102)

Weiterhin sind einfache und multifunktional einsetzbare Verben wie „tener“, „ver“, „pensar“ usw. im Gebrauch:

- o *el niño tiene / ese niño tiene un un loch [I: agujero] – agujero en la ähm en los calec / en los calcetines //* der Junge hat/dieser Junge hat ein ein Loch [I: agujero = Loch] - Loch in die ähm in den Soc/in den Socken (MERLE T 183ff.)
- o *y la la mujer pienso muy es muy schrecklich //* und die die Frau denk[t] sehr [es] ist sehr *schrecklich* (MERLE, T 189)
- o *y la niña se veo los spaghetitis //* und das Mädchen sieh[t] sich die Spaghetitis (MERLE, T 191)
- o *la madre no ve //* die Mutter sieht nicht (NELE, T 161)
- o *y el hermano más grande muestra eso a la mama y es erschrocken vielleicht oder besorgt //* und der größere Bruder zeigt dies der Mama und ist *erschrocken vielleicht oder besorgt* (PIEDAD, T 177)
- o *es ist un una mama y tiene cuatro ähm tres niños y una niña y ella ve mucho caos //* es ist ein eine Mama und sie hat vier ähm drei Jungen und ein Mädchen und sie sieht viel Chaos (SILKE, T 252)
- o *la señora tiene un bebé en el / en la barriga //* die Frau hat ein Baby in der/in dem Bauch (FELIX, U 28)
- o *se pone Salbe en la / en la panza de la mujer o el hombre y se mira con una máquina si está enfermo o tiene un bebé //* man tut Salbe auf den/auf den Bauch [von] der Frau oder dem Mann und man schaut mit einer Maschine ob sie [er] krank ist oder ob sie ein Baby hat (GABRIELA, U 79)
- o *es más un ordenador para hacer fotos //* es ist mehr ein Computer um Fotos zu machen (JAN, U 51)
- o *un doctor hace un ahm ultraschall con una señora //* ein Arzt macht ein ahm Ultraschall mit einer Frau (KATHRIN, U 92)

Der enge Zusammenhang der Verwendung beschreibender Äußerungen mit dem Vergebrauch lässt sich in den Texten gut erkennen: Die Kinder tendieren beim Beschreiben alle dahin, ganze Sätze zu produzieren. Verblöse Beschreibungen – über Attribuierungen wie z.B. *un ordenador especial* (FELIX, U 29) – sind dagegen sehr selten.<sup>22</sup> Das gilt für alle Gruppen und ist ein großer Fortschritt im Vergleich zu den sprachlichen Äußerungen

<sup>22</sup> Eine andere Methode ist die Fortsetzung einer Frage der Interviewer(innen). Diese wird ebenfalls selten, aber dann nur von im Spanischen weiter entwickelten Kindern genutzt, z. B.: I: *y en esta imagen de qué se trata [?]*; J: *de un doctor uhm que / que mira con un Ultraschall o así ahm qué es dentro de la barriga //* I: und in diesem Bild, worum handelt es sich [?]; J: um einen Arzt uhm der / der guckt mit einem Ultraschall oder so was in dem Bauch drin ist (JUAN, U 83ff.).

in den beiden ersten Schuljahren. Der Unterschied zwischen den Kindern mit lebensweltlichen Spanischkenntnissen und solchen, die sie erst über die Schule erwerben, lässt sich also vor allem qualitativ beschreiben: Letztere bevorzugen überwiegend mit „ser“ gebildete einfache Kopulakonstruktionen sowie hochfrequente Verben mit einem breiten Funktionsspektrum. Dagegen fallen die Beschreibungen der mit partnersprachlichen Kenntnissen eingeschulten Kinder umfangreicher und differenzierter aus.

Ein weiterer auffälliger und erklärungsbedürftiger Befund ist ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Einsatz des Sprachhandlungstypus Beschreiben in der Partnersprache und der Sprachkompetenz im Deutschen. Es bestehen keine übermäßig starken, aber doch signifikante Zusammenhänge mit den Satzgefügen ( $r = .32, p < 0,01$ ) und dem nominalen Wortschatz ( $r = .23, p < 0,05$ ). Hingegen gibt es keinen Zusammenhang mit dem verbalen Wortschatz. Das lässt darauf schließen, dass Kinder, deren nominaler Wortschatz im Deutschen umfangreicher ist und die häufiger komplexe syntaktische Strukturen einsetzen, auch häufiger Beschreibungen in der Partnersprache realisieren. Eine gut entwickelte Sprachkompetenz im Deutschen könnte also für den Erwerb der Partnersprache förderlich sein.

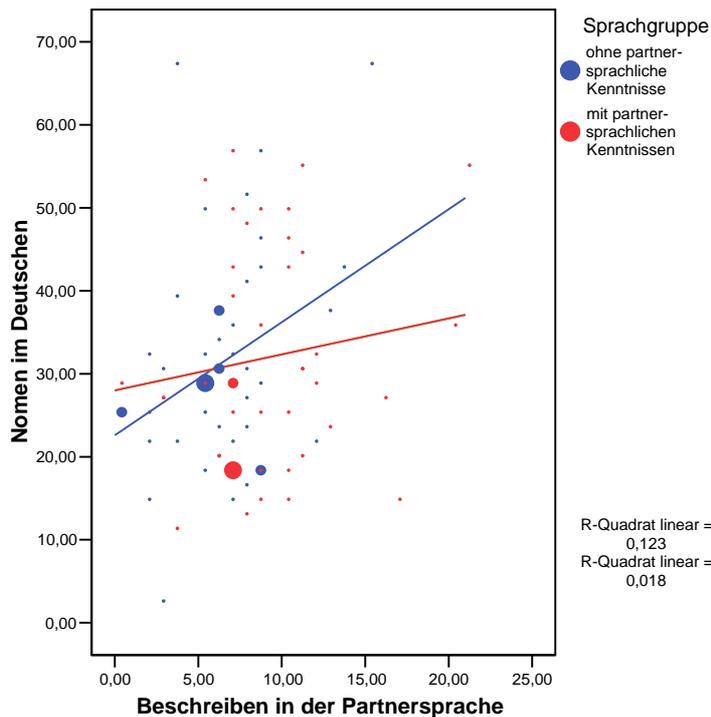
Die nachfolgende Abbildung zeigt den Zusammenhang mit dem nominalen Wortschatz: Die Regressionslinie weist für die Kinder ohne partnersprachliche Kenntnisse einen eindeutigen Zusammenhang zwischen dem Wortschatz im Deutschen und der Häufigkeit des Beschreibens in der Partnersprache aus; immerhin erklärt dieser Zusammenhang 12 % der Varianz. Das bedeutet, dass im Deutschen sprechfreudige<sup>23</sup> Kinder mit einem großen nominalen Wortschatz, die die Partnersprache im bilingualen Modell erwerben, in der Beschreibung von Personen, Gegenständen und Vorgängen in der Partnersprache den Kindern überlegen sind, die im Deutschen einen geringer entwickelten Wortschatz aufweisen. Das weist auf einen Erwerbsvorteil für Kinder mit weit entwickelter Erstsprache beim Erwerb einer zweiten Sprache im Rahmen bilingualen Unterrichts hin und stützt die These des Zusammenhangs von Sprachen auch im bilingualen Erwerb von Fremdsprachen<sup>24</sup> (Interdependenzhypothese).

---

<sup>23</sup> „Sprechfreude“ ist hier nicht als Charaktereigenschaft aufzufassen, sondern als Formulierung dafür, dass es sich um Kinder handelt, deren Texte umfangreicher ausfallen.

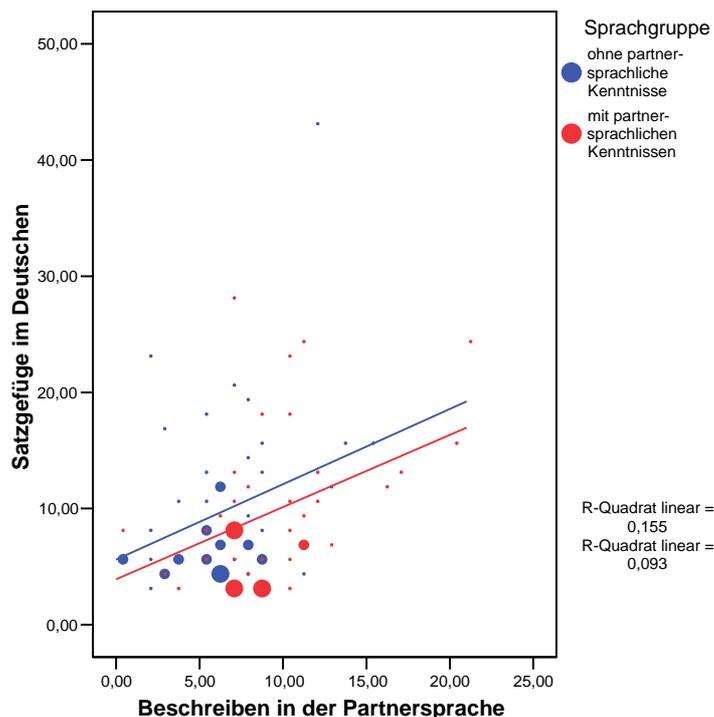
<sup>24</sup> Im eigentlichen Sinn handelt es sich um den Erwerb einer zweiten Sprache, die nicht dem gängigen Fremdsprachenlernen entspricht, aber auch kein Zweitspracherwerb ist, da die jeweilige Sprache nicht Umgebungssprache ist.

Abb. 5.9: Zusammenhang von Wortschatz im Deutschen und Beschreiben in der Partnersprache



Betrachtet man den statistisch stärkeren Zusammenhang mit den Satzgefügen, so ergibt sich ein tendenziell ähnliches Bild, aber mit einem doch bedeutsamen Unterschied: Diesmal ist der Zusammenhang bei den Kindern der Gruppen B und D deutlicher ausgeprägt; er erklärt 15,5 % der Varianz – bei denen der Gruppen A und C aber immerhin auch noch 9,3 %. Es ist also die genannte Schlussfolgerung zu schärfen: Bei den eine neue Sprache erwerbenden Kindern besteht ein Zusammenhang mit der Sprachkompetenz im Deutschen. Diese ist stark im nominalen Wortschatz und etwas schwächer in der syntaktischen Kompetenz. Der Einflussfaktor des nominalen Wortschatzes scheint sich aber zu nivellieren, wenn die elementaren Kompetenzen in einer Sprache erworben wurden. Dem entspricht, dass keine Zusammenhänge im Deutschen bestehen und auch keine bei den zweisprachigen Kindern in den Partnersprachen. Die syntaktische Kompetenz ist hingegen ein gleichermaßen hoher Prädiktor in beiden Sprachen: Die syntaktische Kompetenz in jeder der beiden Sprachen wirkt sich auf die Neigung zu beschreibenden Äußerungen in der Partnersprache aus. Zweisprachige Kinder mit hohen Kompetenzen in der Sprache Deutsch tendieren – unabhängig von der Dominanz des Deutschen oder der Partnersprache – zu häufigeren Beschreibungen in der Partnersprache.

Abb. 5.10: Zusammenhang von Syntax im Deutschen und Beschreiben in der Partnersprache

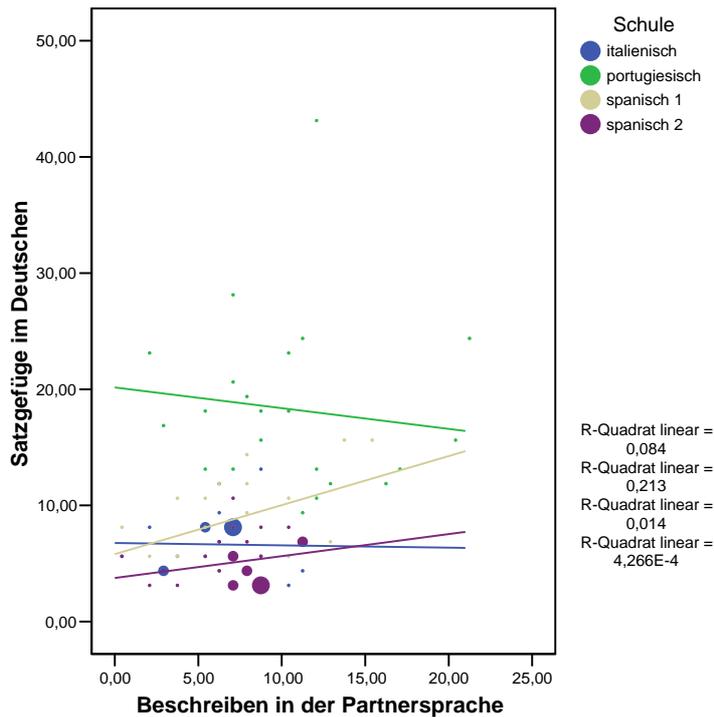


Die syntaktische Kompetenz ist somit für alle Kinder ein guter Prädiktor für Beschreibungsleistungen in der Partnersprache.

Umgekehrt gilt das hingegen nicht: Es gibt keine Zusammenhänge mit dem sprachlichen Entwicklungsstand und den Beschreibungsleistungen im Deutschen. Dieser Befund muss auf die bereits mehrfach berichtete starke Dominanz des Deutschen in den Modellklassen zurückgeführt werden.

Da sich die Fertigkeiten der Kinder in den Partnersprachen aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen wie Klassenzusammensetzung und didaktischer Organisation allerdings unterschiedlich entwickelt hatten, soll dieser Befund noch einmal im Vergleich der Klassen genauer betrachtet werden: Der Mittelwertvergleich weist allein für die portugiesisch-deutsche Klasse einen signifikanten Unterschied sowohl für das Beschreiben in der Partnersprache als auch für komplexe Syntax im Deutschen auf, für die Klasse Spanisch 1 hinsichtlich der Syntax. Für die letztgenannte spanisch-deutsche Klasse lässt sich also ein eindeutiger Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen erkennen; er erklärt 21 % der Varianz. Für die portugiesisch-deutsche Klasse hingegen nicht. Zwar liegt das Niveau bei beiden Variablen deutlich über dem der übrigen Klassen; die Tendenz des Zusammenhangs ist hingegen umgekehrt. Der Grund dafür ist in dem Umstand zu sehen, dass sich von den insgesamt sieben Kindern der Gruppe B allein vier in der portugiesisch-deutschen Klasse befinden; allein diese Gruppe zeigte eine signifikant höhere beschreibende Aktivität, aber in der syntaktischen Strukturierung ihrer Äußerungen im Vergleich mit den – in dieser Klasse leistungsstarken – Kindern der Gruppe D weniger Komplexität.

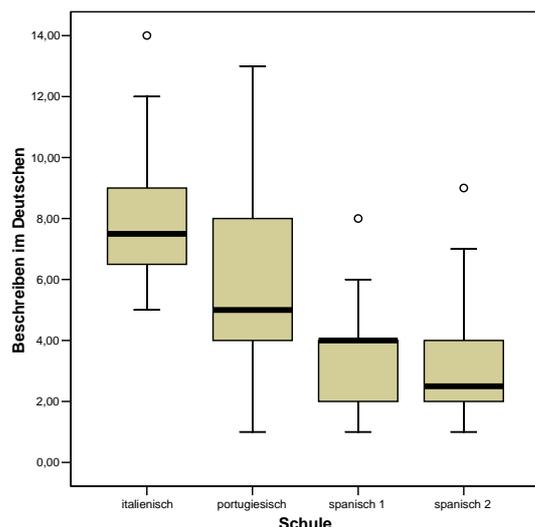
Abb. 5.11: Zusammenhang von Syntax im Deutschen und Beschreiben in der Partnersprache – nach Schulen



Angesichts der hohen Streuung der Ergebnisse in dieser Klasse ist die Bedeutung des Zusammenhangs, der sich in der Regressionslinie ausdrückt, nicht zu hoch einzuschätzen. Aufgrund der Uneindeutigkeit dieses Befundes soll auf eine die Klassen vergleichende Interpretation an dieser Stelle verzichtet werden. Was sich aber sicher feststellen lässt, ist, dass der genannte Zusammenhang in der Klasse sehr hoch ist, in der die Partnersprache insgesamt am wenigsten entwickelt erscheint (Spanisch 1), was für die o.g. These spricht, dass eine gute Sprachentwicklung im Deutschen eine höhere Beschreibungsaktivität in der Partnersprache bewirkt.

Als ein weiterer deutlicher Unterschied zwischen den Klassen soll allerdings noch auf ein Phänomen im Deutschen hingewiesen werden: Die beschreibende Aktivität ist in der italienisch-deutschen Klasse im Deutschen signifikant häufiger vorzufinden als in den anderen Klassen. Der Abstand zur zweiten spanisch-deutschen Klasse ist auffällig groß. Darauf soll hier nur hingewiesen werden; eine Erklärung kann erst an späterer Stelle in der Zusammenschau der Ergebnisse zu allen Sprachhandlungstypen versucht werden.

Abb. 5.12: Beschreiben im Deutschen – nach Schulen



### 5.3.3 Vermuten

Wie die Darstellung der Sprachhandlungstypen im Vorausgehenden gezeigt hat, ist das Vermuten – als eine Variante des Erklärens – an komplexere sprachliche Mittel gebunden als das Beschreiben; die Einschränkung der Geltung eigener Aussagen verlangt die Verwendung spezifischer Adverbien, den Konjunktiv oder Modalkonstruktionen. Von daher kann man davon ausgehen, dass der elementare Spracherwerb weitgehend abgeschlossen sein muss, um solche Redemittel einsetzen zu können. Dieses ist im Deutschen bei allen Kindern gegeben, wie aber die folgende Abbildung zeigt, unterscheidet sich die Gruppe der ohne Deutschkenntnisse eingeschulten Kinder (B) in dieser Hinsicht signifikant von den anderen Gruppen. Von ihnen wird das Vermuten mit Abstand seltener zur Differenzierung der Geltung ihrer Aussagen verwendet.

Abb. 5.13: Vermuten im Deutschen

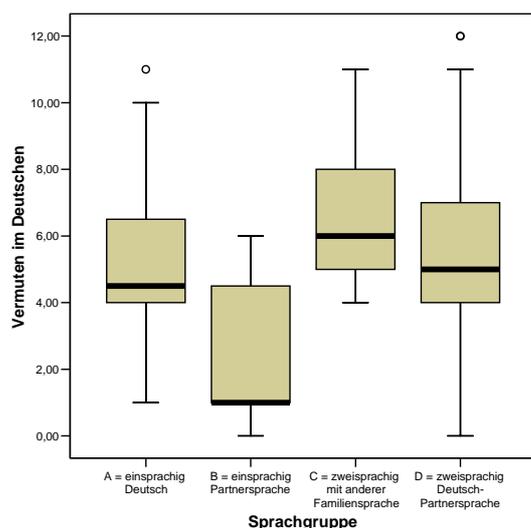
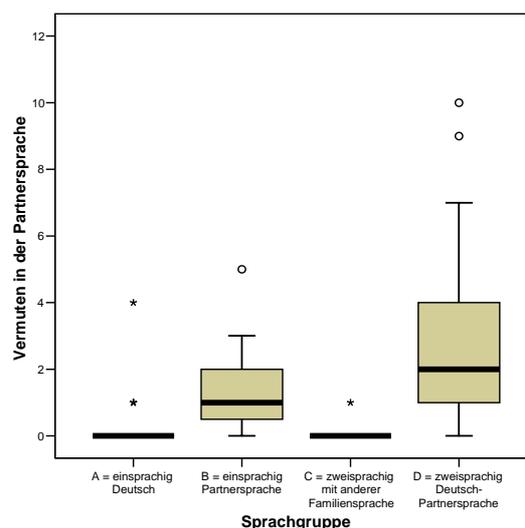


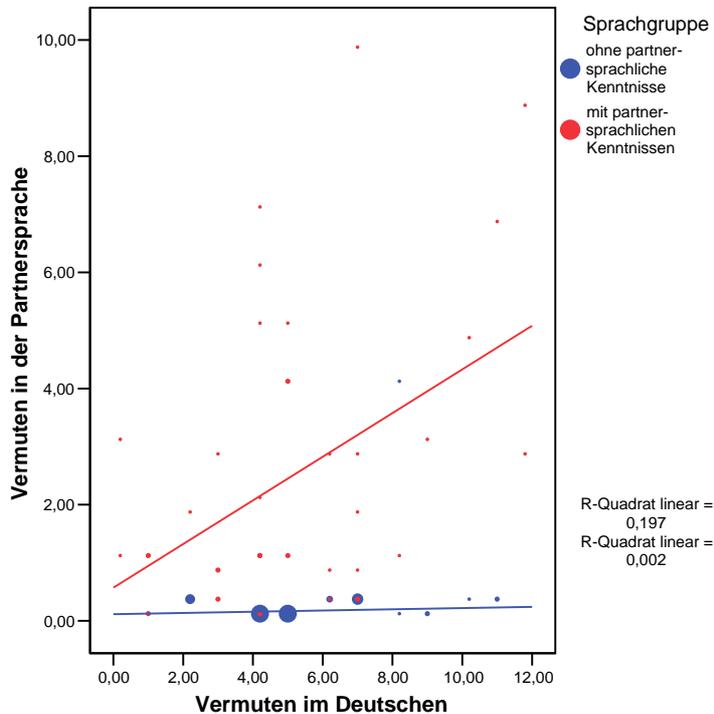
Abb. 5.14: Vermuten in der Partnersprache



Von daher scheint es nahe liegend, für den Einsatz dieses Sprachhandlungstyps ein höher ausdifferenziertes Sprachniveau anzunehmen. Dem entspricht auch, dass er bei den Kindern, die ohne partnersprachliche Kenntnisse eingeschult wurden, in diesen Sprachen – bis auf drei Einzelfälle – nicht vorkommt und nur von Kindern mit bei Schuleintritt vorhandenen partnersprachlichen Kenntnissen zu beobachten ist (vgl. die rechte Abb. oben).

Allerdings fällt auf, dass die Häufigkeit des Vermutens in den Partnersprachen mit der im Deutschen kaum zu vergleichen ist. In der Gruppe B ist das Vorkommen in beiden Sprachen gleichermaßen gering. In der zweisprachigen Gruppe D ist es in den Partnersprachen deutlich geringer als im Deutschen, was für eine starke Dominanz bei einem Großteil der Kinder im Deutschen spricht. Der Zusammenhang zwischen den beiden Sprachen ist dennoch – wenngleich nur schwach ( $r = .26$ ,  $p < 0,05$ ) signifikant, erklärt aber immerhin 20 % der Varianz. Das bedeutet, dass das sprachliche Verhalten bei den Kindern der Gruppen B und D hinsichtlich des Vermutens tendenziell ähnlich ist.

Abb. 5.15: Zusammenhang von Vermuten in der Partnersprache und im Deutschen



Abschließend soll auf einen auffälligen Zusammenhang des Vermutens mit der Menge der verwendeten Konzepte hingewiesen werden: Im Deutschen steht das in keinem Zusammenhang, in den Partnersprachen hingegen durchaus ( $r = .45$ ,  $p < 0,01$ ). Das bedeutet, dass es in den Partnersprachen einen signifikanten Zusammenhang des Sprachhandlungstypus des Vermutens mit der Menge der thematisierten Konzepte gibt. Warum das im Deutschen – im Gegensatz zum Beschreiben – nicht der Fall ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, sondern bedürfte einer intensiveren qualitativen Untersuchung. Nahe liegend ist die schon für andere Zusammenhänge verwendete Erklärung, dass mit zunehmender Sprachkompetenz die Zusammenhänge abnehmen, also eine Entkopplung stattfindet und sich die sprachlichen Gestaltungsweisen individuell unterschiedlich ausdifferenzieren.

Für die Kinder, die ohne Kenntnisse in den Partnersprachen in den Modellversuch eingetreten sind, lässt sich klar feststellen, dass das Vermuten bis auf Ausnahmen bei einzelnen Kindern durchweg nicht vorkommt. Anscheinend sind ihre sprachlichen Mittel noch nicht so weit entwickelt, solche Geltungsdifferenzierungen sprachlich zu realisieren. Das allein scheint allerdings keine hinreichende Erklärung, wenn man auf die auch durchweg geringeren Vorkommen bei den sprachlich kompetenten Kindern schaut: Am häufigsten

lässt sich das bei Kindern der Gruppe D und mit einem Abstand bei den einsprachig partnersprachlich eingeschulten Kindern der Gruppe B vorfinden.<sup>25</sup>

Nimmt man die Ergebnisse des Deutschen vergleichend hinzu, lässt sich feststellen, dass solcherart differenzierende Äußerungen, die die Gültigkeit oder die Reichweite des Gesagten einschränken, zwar insgesamt seltener vorkommen, aber doch von allen Kindern beherrscht werden. Die geringen Anteile in den Partnersprachen bringen wieder einmal die Dominanz des Deutschen in der sprachlichen Entwicklung der Kinder zum Ausdruck. Zwar besteht für die Gruppe der Kinder, die mit partnersprachlichen Kenntnissen eingeschult wurden, zwischen den beiden Sprachen ein deutlicher Zusammenhang, der aber nicht auf eine Gleichförmigkeit hinweist: Auch von diesen Kindern werden Äußerungen des Vermutens erkennbar seltener verwendet (s.o.).

Es ist daher zu diskutieren, ob eventuell der gemeinsame bilinguale Unterricht für Kinder mit und ohne partnersprachliche Kompetenzen (bei Schuleintritt) ggf. zu wenig Möglichkeiten bietet, aufgrund der breiten Leistungsheterogenität sprachlich differenzierte Äußerungsformen zu vermitteln. Eine solche Schlussfolgerung scheint anhand der vorliegenden Daten jedoch nicht nur zu pauschal, sondern auch falsch: Schaut man nämlich auf die einzelnen Klassen, so lassen sich statistische Unterschiede feststellen,<sup>26</sup> die zum Teil aufgrund der bislang verwendeten Faktoren erklärt werden können: Eindeutig ist, dass in der Klasse mit dem konsequent eingesetzten Teamteaching (portugiesisch-deutsch) die Ausdrucksfähigkeit des Vermutens am häufigsten vorkommt.<sup>27</sup> Betrachtet man noch einmal nur allein die Kinder der Gruppe A, also einsprachig deutsch eingeschulte Kinder, so lässt sich der bereits mehrfach berichtete Effekt beobachten, dass Kinder dieser Gruppe, die solcherart differenzierende Sprachmittel in der Partnersprache verwenden, sich überwiegend in dieser Klasse befinden – einige wenige in der Klasse Spanisch 2, in der ebenfalls wenig nach Gruppen differenziert wird.

Zusammengefasst: Der gemeinsame bilinguale Unterricht von Kindern mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen wirkt sich nicht dahingehend aus, dass differenzierende Sprachhandlungen seltener vorkommen oder geringer entwickelt erscheinen, sondern im Gegenteil scheinen diese bei einem höheren Einsatz kontrastiven Unterrichts zuzunehmen. Die zentrale Erklärungsvariable für das insgesamt geringere Vorkommen dieser Form sprachlicher Handlungen scheint die Dominanz des Deutschen zu sein. Von daher wäre es wichtig, von Seiten der Lehrerinnen in der Zukunft den Einsatz dieser differenzierten Sprachhandlungen in besonderer Weise zu berücksichtigen.

#### **5.3.4 Erklären**

Das Erklären gehört zum zentralen Bestand der vorliegenden Untersuchung: Die Auswahl der Bildimpulse war bereits daran orientiert, nicht einfach die mündliche Kompetenz zu erfassen, sondern gezielt auf die bildungssprachliche Domäne gerichtet. Die Orientierung an sachunterrichtlichen Themen resultierte aus Beobachtungen zum Umgang mit der Topfszene im ersten Schuljahr sowie der im Sachunterricht angelegten Ausrichtung auf das Erklären von Zusammenhängen. Wie an früherer Stelle ausgeführt, hatten die Kinder nur sehr wenige Erklärungen sachlicher Zusammenhänge angeboten. Etwas häufiger stellten sie soziale Zusammenhänge her, aber regelrechte Erklärungen wurden fast nicht

---

<sup>25</sup> Der Zusammenhang zwischen dem Einsatz vermutender Äußerungen und den sprachlichen Voraussetzungen ist auf dem 0,01-Niveau signifikant.

<sup>26</sup> Der Zusammenhang zwischen dem Einsatz vermutender Äußerungen und der Zugehörigkeit zu einer Klasse ist auf dem 0,05-Niveau signifikant.

<sup>27</sup> An dieser Stelle wäre zu berücksichtigen, dass in dieser Klasse sich ja auch eben die meisten Kinder der Gruppe B befinden. Dieses aber kann nicht als intervenierende Variable betrachtet werden, da diese Kinder ihrerseits seltener vermuten als die Kinder der Gruppe D!

formuliert. Dieses aber ist für die bildungssprachliche Entwicklung und für das Erbringen von schulischen Leistungen von besonderer Bedeutung, schriftlich wie mündlich. Daher ist der Umgang der Kinder mit diesem Sprachhandlungstypus von besonderer Bedeutung für die Einschätzung der Wirkung des bilingualen Modells.

Am Ende der Grundschule ist bei den Kindern der bilingualen Klassen das Erklären nach dem Beschreiben und dem Vermuten der dritthäufigst vertretene Sprachhandlungstypus. Sie sind mit Erklärungen also insgesamt zurückhaltend. Zieht man die Werte zum Erklären mit denen des Vermutens – als einer Form des Erklärens mit eingeschränkter Geltung – zusammen, so ergibt sich ein ausgeglicheneres Bild, wobei die Mehrzahl der Äußerungen auf erklärende Zugriffe entfällt.

Die Mittelwerte liegen bei 4,7 Erklärungen im Deutschen und 2,8 Erklärungen in den Partnersprachen. Die Anzahl der Vorkommen allein ist aber kein bedeutungsvoller Befund, da die Erklärungen der Kinder in der Regel deutlich umfassender ausfallen als die Beschreibungen und die Vermutungen. Die kodierten Textmengen sind wesentlich umfangreicher, weil in den erklärenden Passagen häufiger Satzgefüge verwendet werden.

Abb. 5.16: Erklären im Deutschen

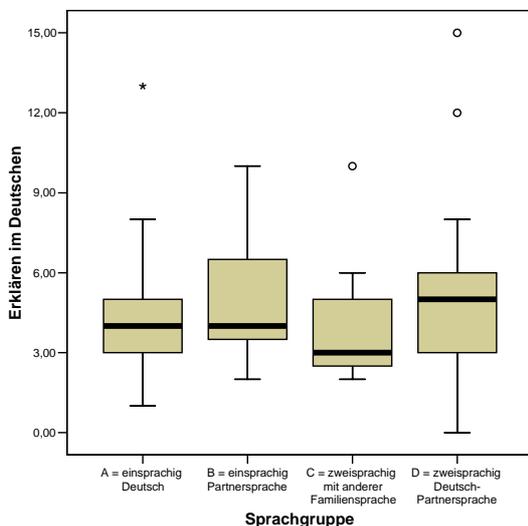
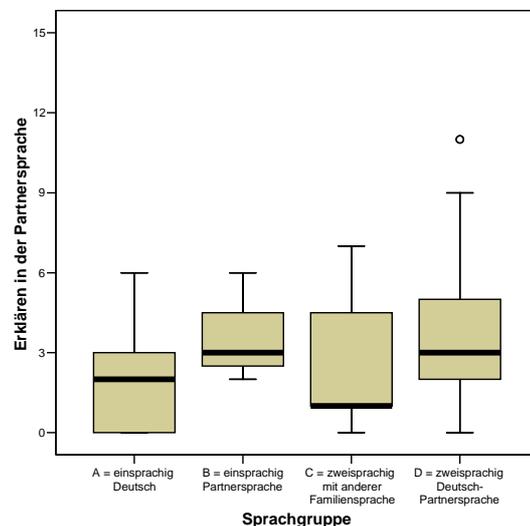


Abb. 5.17: Erklären in der Partnersprache



Betrachtet man die Ergebnisse nach den sprachlichen Voraussetzungen, so fällt zunächst ins Auge, dass die Unterschiede im Deutschen nicht sehr deutlich ausfallen (n.s.). Allerdings ist die Neigung zum Erklären bei der Sprachgruppe D, den in den Modellsprachen zweisprachigen Kindern, ein wenig stärker ausgeprägt. In den Partnersprachen zeigt sich wiederum ein anderes Bild: Hier sind die Unterschiede signifikant<sup>28</sup> – bei einer im Vergleich zum Deutschen insgesamt geringeren Neigung zu erklären. Der im ersten Schuljahr ermittelte Befund, dass sich die zweisprachigen Kinder signifikant häufiger erklärend auf die Bildinhalte bezogen – und zwar in der deutschen Sprache –, findet sich vierten Schuljahr nicht wieder. Die Kinder verwenden im Deutschen Erklärungen unabhängig vom sprachlichen Hintergrund. In den Partnersprachen zeigt sich ein signifikanter Vorsprung der Kinder der Gruppen B und D. Insgesamt lässt sich erkennen, dass fast alle Kinder zu erklärenden Zugriffen in den Partnersprachen in der Lage sind, auch wenn es nicht in allen Gruppen gleich häufig vorkommt.

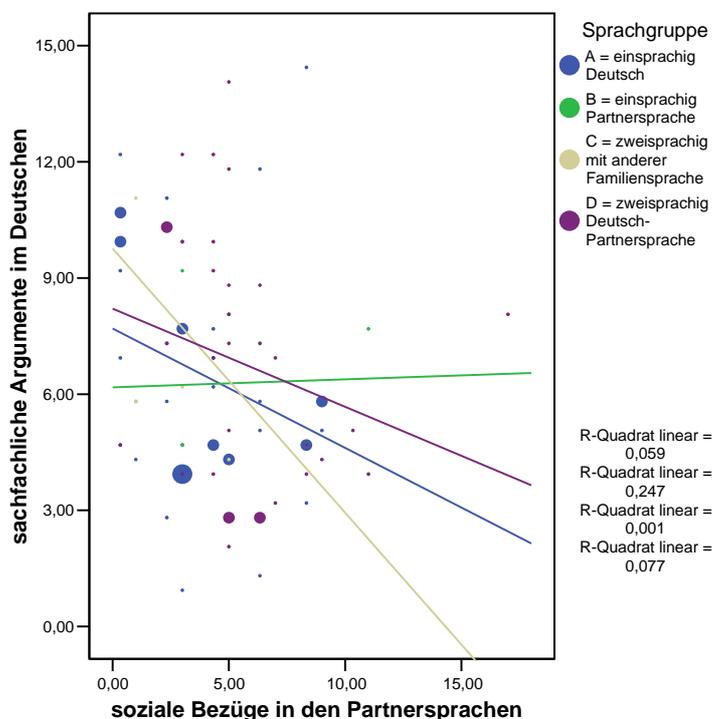
Nun sind die zusammenfassenden Ergebnisse eventuell auch aus dem Grund nicht weiter maßgeblich, da ein sachunterrichtsnahes Erklären darüber nicht adäquat abgebildet wird. Die Auswertungen zum ersten Schuljahr hatten immerhin gezeigt, dass erklärende

<sup>28</sup> Die Signifikanz besteht auf dem 0,01-Niveau.

Zugriffe sich vorrangig auf sozialen Bezüge richteten, nicht aber auf sachfachliche Zusammenhänge. Aufgrund dieser Beobachtung wurden in den Sprechproben des vierten Schuljahres Thematisierungen von sachfachlichen Konzepten und sozialen Konzeptualisierungen auf ihren Zusammenhang mit dem Erklären überprüft. Das Ergebnis ist eindeutig: Es gibt straffe Zusammenhänge zwischen der Verwendung sachfachlicher Konzepte und dem Sprachhandlungstypus Erklären.<sup>29</sup> Hingegen lässt sich kein Zusammenhang zwischen dem Erklären und der Thematisierung sozialer Bezüge feststellen. Es hat sich hier offenbar ein qualitativer Wandel vollzogen, die erklärende Haltung stärker auf sachfachliche Inhalte zu richten als auf soziale Zusammenhänge. Hierin darf ein Effekt des Sachunterrichts vermutet werden, den die Kinder in der Schule erlebt haben: Die Fokussierung von schulisch als relevant definierten sachfachlichen Argumenten zur Erklärung von Zusammenhängen<sup>30</sup> anstelle von häufig vom Thema wegführenden Erklärungen sozialer Natur<sup>31</sup> deutet auf einen schulisch erfolgreichen Bildungsprozess im Sinne einer Konzentration auf sachlich-kausale Zusammenhänge. Dieser fällt im Deutschen stärker aus als in den Partnersprachen.

Es gibt jedoch weitere Zusammenhänge, die noch einmal auf den Befund aus dem ersten Schuljahr zurückgreifen lassen. Es ist auffällig, dass die Thematisierung sozialer Bezüge mit sachfachlichen Argumenten in den Partnersprachen signifikant häufig gemeinsam auftritt ( $r = .31, p < 0,01$ ), hingegen im Deutschen ein schwacher negativer Zusammenhang erkennbar ist ( $r = -.24, p < 0,05$ ). Es werden in den Partnersprachen also Argumente beider Typen verwendet, während im Deutschen eher auf einen Typus von Argumenten zugegriffen wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass allein die Gruppe B zu einer häufigeren Thematisierung sozialer Bezüge in der Partnersprache bei geringerer Thematisierung sachfachlicher Argumente im Deutschen tendiert. bei den anderen Gruppen ist die gegenläufige Tendenz deutlich erkennbar – ganz besonders in der Gruppe C.

Abb. 5.18: Zusammenhang von Sachfachlichem im Deutschen und Sozialem in der Partnersprache



<sup>29</sup> Im Deutschen ergab sich eine Korrelation von  $r = .50, p < 0,01$ ; in den Partnersprachen  $r = .60, p < 0,01$ .

<sup>30</sup> Der Einsatz des Ultraschalls zur Krankheitsvorsorge bzw. zur Feststellung einer Schwangerschaft; das Überkochen des Topfes aufgrund unsachgemäßer Befüllung des Topfes oder Einstellung der Kochstufe u.a.m.

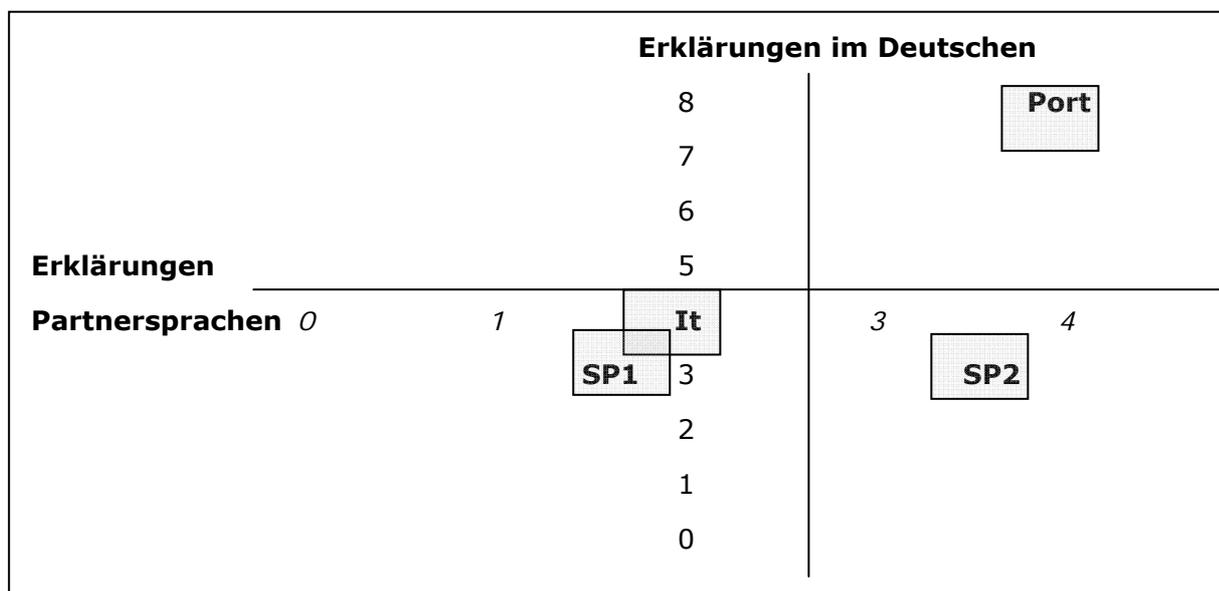
<sup>31</sup> Häufig ist es die Schuldzuschreibung für das Überkochen an eine der Personen.

Betrachtet man die Daten von der Entwicklung der Zweisprachigkeit her, so lässt sich sowohl für die sachfachlichen wie die sozialen Konzepte feststellen, dass die ohne Deutschkenntnisse eingeschulten Kinder der Gruppe B sich in beiden Sprachen ähnlich verhalten.<sup>32</sup> Es werden 33 bzw. 38 % der Varianz erklärt. In allen anderen Gruppen ergeben sich keinerlei ausgeprägte Zusammenhänge. Das erstaunt für die Kinder nicht, die die Partnersprachen erst in der und durch die Schule erwerben. Bei Kindern der Gruppe D wäre ein Zusammenhang erwartbar gewesen. Wahrscheinlich muss hier die auch an früherer Stelle schon verwendete Erklärung herangezogen werden, dass die Entwicklung bei den Kindern, die in einer bzw. in diesem Fall in beiden Sprachen gut entwickelt sind, wenig vergleichbar verläuft, sondern sich so weit individuell ausdifferenziert, dass sich das sprachliche Verhalten selbst bei identischen Impulsen jeweils eigengesetzlich verhält. Das würde für eine Modifizierung der Interdependenzthese sprechen, und zwar in der Hinsicht, dass sich der Zusammenhang zwischen den Sprachen in der Verwendung von Konzepten bei in beiden Sprachen weit entwickelten Kompetenzen entkoppelt und je unterschiedliche Darstellungsweisen verwendet werden.

Zusammenfassend ist jedenfalls festzustellen, dass alle Kinder in der Lage sind, in beiden Sprachen zumindest ansatzweise zu erklären.

Erneut lässt sich die Schulklasse als ein relevanter Faktor erkennen. Auch für die Verwendung erklärender Äußerungen scheint die Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe aussagekräftig zu sein. Das folgende Diagramm zeigt die Verteilung der Klassen: Auf der senkrechten Achse sind die Häufigkeiten erklärender Äußerungen im Deutschen und auf den waagerechten entsprechend in der jeweiligen Partnersprache verzeichnet, es werden jeweils die Mittelwerte verwendet (vgl. die Linien).

Abb. 5.19: Verteilung der erklärenden Äußerungen – nach Schulen



In der portugiesisch-deutschen Klasse („Port“) tendieren die Kinder in beiden Sprachen zu häufigerem Erklären. In den drei anderen Klassen unterscheiden sich die Werte im Deutschen nicht. In der Partnersprache erreicht eine der spanisch-deutschen Klassen einen höheren Mittelwert. Es handelt sich wieder um die Klassen mit hohen Anteilen sprachkontrastiven Unterrichts und Teamteaching, in denen die Kinder auch in der Part-

<sup>32</sup> Angesichts der geringen Größe dieser Gruppe kann die Wirkung individueller Merkmale, wie bereits mehrfach erwähnt, selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden.

nersprache zu häufigerem Erklären geführt werden.<sup>33</sup> Nur für diese beiden Klassen ergibt sich ein statistischer Zusammenhangeffekt auf der Ebene der einzelnen Kinder; in der portugiesisch-deutschen Klasse werden darüber 10,3 % und in der Klasse Spanisch 2 immerhin noch 5,2 % der Varianz erklärt.

Daraus lassen sich folgende Schlüsse ableiten:

1. Die jeweilige Sprache – Italienisch, Spanisch oder Portugiesisch – stellt keinen Erklärungsfaktor für die Entwicklung ‚sachunterrichtsnahes Sprechen‘ dar.
2. Neben den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder spielt der Unterricht selbst eine Rolle: Anscheinend ist ein die Sprachen eng in Beziehung setzender Unterricht auf Dauer erfolgreicher als ein Unterricht, der auf Trennung in Kleingruppen setzt – selbst wenn diese Gruppen sprachlich heterogen zusammengesetzt sind.

### 5.3.5 Erzählen

Das Erzählen ist eine Kompetenz, die spezifische sprachliche Mittel verlangt. Herausstechendes Merkmal ist die Verwendung der Vergangenheitstempora. Zu den im vierten Schuljahr eingesetzten Bildimpulsen ist das Erzählen eine die Aufgabenstellung nicht zentral erfassende Weise des sprachlichen Verhaltens, da es um sachfachliche Zusammenhänge geht. Vielmehr tritt es dann hinzu, wenn die Kinder von der Darstellung der Bildinhalte weg zu daran anschließendem eigenen Erleben übergehen.<sup>34</sup> Dementsprechend kommt das Erzählen auch seltener vor als die anderen Sprachhandlungstypen. Der Mittelwert liegt im Deutschen bei 1,4 und in den Partnersprachen bei 0,3 Vorkommen pro Kind; die Standardabweichungen überschreiten jeweils die Mittelwerte;<sup>35</sup> die Ergebnisse können daher nur mit großer Vorsicht gedeutet werden.

Es lässt sich durchaus erkennen, dass die Verteilung bei den Sprachgruppen unterschiedlich ausfällt. Im Deutschen haben die Unterschiede die Signifikanzgrenze knapp verfehlt; es ist aber gut erkennbar, dass insbesondere die Kinder der Gruppe B kaum erzählen. In den Partnersprachen sind es hingegen wieder die Kinder mit lebensweltlichen partnersprachlichen Kenntnissen der Gruppen B und D, die eher zum Erzählen tendieren. Es liegt nahe, einen Zusammenhang mit der Sprachkompetenz im lexikalischen und morphosyntaktischen Bereich anzunehmen. Ein solcher bildet sich über – nicht übermäßig starke – signifikante Korrelationen mit dem Wortschatz auch ab;<sup>36</sup> allerdings nur eingeschränkt mit den morphosyntaktischen Mitteln.<sup>37</sup> Ebenfalls lässt sich ein Zusammenhang mit der Aktivität der Kinder in der Konzeptualisierung erkennen: Die Kinder, die eine höhere Quote thematisierter Konzepte aufweisen, erzählen auch häufiger; der Zusammenhang fällt im Deutschen sogar sehr klar aus.<sup>38</sup> Es kann also festgehalten werden, dass Kinder mit einem größeren Wortschatz eher erzählen als Kinder mit einem geringeren Wortschatz; dieser Zusammenhang ist im Deutschen erkennbar, fällt in den Partnersprachen allerdings deutlicher aus. Erklärbar ist das über die besondere Schwierigkeit für die eine Sprache noch lernenden Kinder. Sie scheinen Erzählungen aus ihrem eigenen Erleben in

---

<sup>33</sup> Es sei außerdem daran erinnert, dass in der italienisch-deutschen Klasse ausschließlich einsprachig deutsch eingeschulte Jungen sind und die Klasse Spanisch 1 zu Beginn der Schulzeit die wenigsten zweisprachigen Kinder hatte. Von daher bietet das didaktische Arrangement keineswegs eine exklusive Erklärung. Nach Lage sämtlicher Daten erweist es sich jedoch als starker Erklärungsfaktor.

<sup>34</sup> Der Zusammenhang zwischen dem Erzählen und der Thematisierung eigenen Erlebens ist straff:  $r = .72$  im Deutschen und  $.71$  in den Partnersprachen ( $p < 0,01$ ).

<sup>35</sup>  $SD = 1,5$  im Deutschen und  $0,8$  in den Partnersprachen

<sup>36</sup> Verben  $r = .32$  bzw.  $.51$ ; Nomen  $.34$  bzw.  $.50$  (alles  $p < 0,01$ ).

<sup>37</sup> Bei den Konnektoren und den Satzgefügen gibt es lediglich einen Zusammenhang in den Partnersprachen ( $r = .46$  und  $.57$ ,  $p < 0,01$ ), hingegen nicht im Deutschen.

<sup>38</sup>  $r = .61$  vs.  $r = .39$ ,  $p < 0,01$ ).

der noch nicht weit genug entwickelten Partnersprache erst gar nicht zu versuchen, da dafür zusätzlich zur geforderten Verbalisierung der Bildimpulse ein weiterer Kontext aufzurufen wäre. In diesem Kontext – dem des eigenen Erlebens – haben die Kinder der Gruppen A und C aber wohl kaum sprachliche Erfahrungen, da ihre Lebenswelt vom Deutschen geprägt ist und Kommunikationsmöglichkeiten in den Partnersprachen so gut wie nicht vorkommen. Nach vier Jahren Lernen in der Partnersprache sind diese Kinder in der Regel noch nicht so weit, eigenes Erleben erzählerisch zu gestalten. Vergleichbares gilt anscheinend auch für die Kinder der Gruppe B im Deutschen.

Abb. 5.20: Erzählen im Deutschen

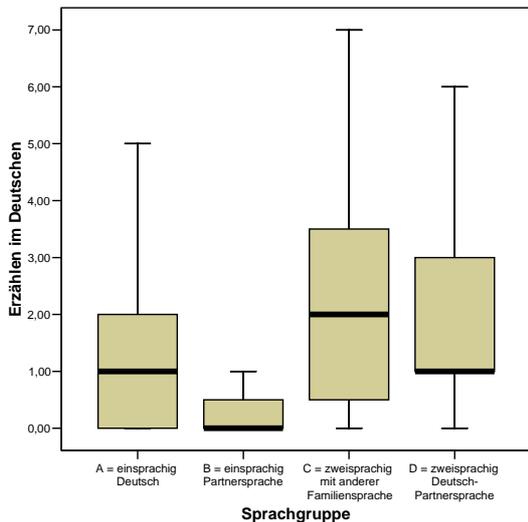
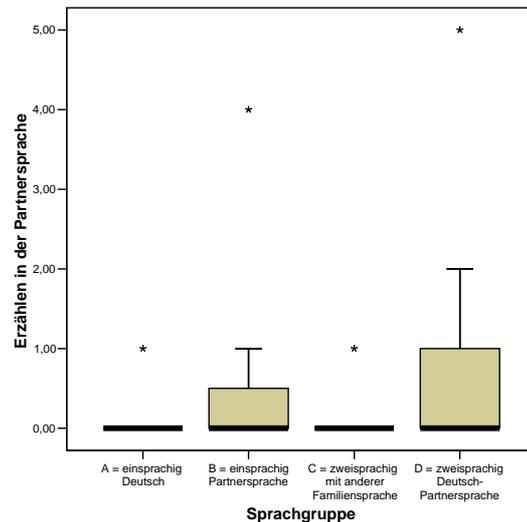


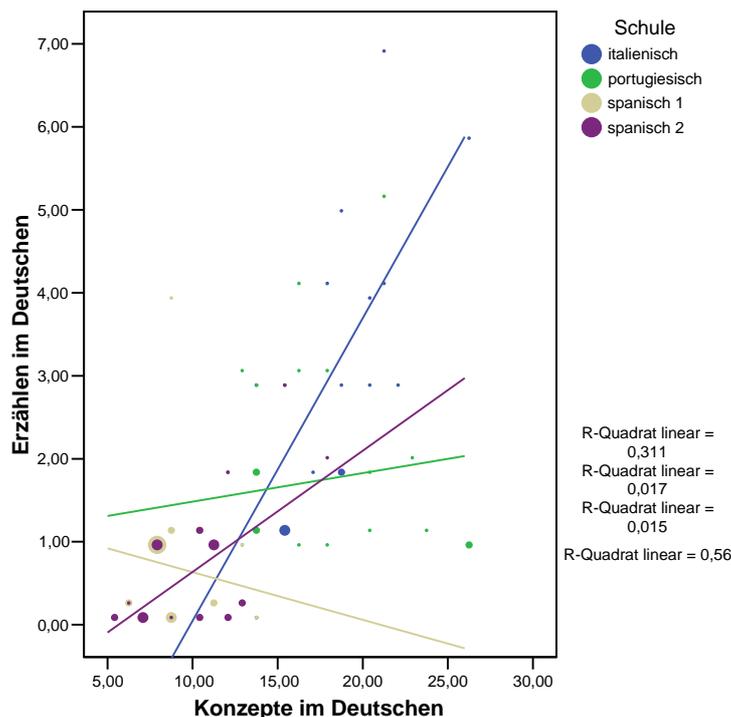
Abb. 5.21: Erzählen in der Partnersprache



Wenn man die beiden Abbildungen vergleicht, lässt sich ebenfalls erkennen, dass auch die Kinder der Gruppen B und D in ihren Familiensprachen wenig erzählen. Allerdings gibt es einen stabilen Zusammenhang bei den Kindern der Gruppen B und D zwischen den Sprachen: Tendenziell ist das Erzählverhalten in beiden Sprachen ähnlich ausgeprägt. In allen Gruppen ist allerdings nicht zu übersehen, dass 50 % der Kinder überhaupt nicht erzählen. Es lässt sich hier wieder die Dominanz des Deutschen im bilingualen Modell erkennen, ohne dass das auf die unterschiedlichen didaktischen Bedingungen in den Klassen zurückzuführen wäre; systematische Unterschiede zwischen den Klassen sind in den Partnersprachen nicht erkennbar.

Im Deutschen hingegen sieht es anders aus: In dieser Sprache lassen sich anscheinend tatsächlich unterschiedliche Herangehensweisen erkennen, die sich möglicherweise auf bevorzugte sprachliche Stile in den Klassen zurückführen lassen. Der Zusammenhang von Konzeptualisierung und dem Erzählen fällt im Deutschen mit  $r = .61$  ( $p < 0,01$ ) sehr hoch aus. Eine differenzierte Betrachtung zeigt, dass das nicht für alle Klassen gilt, sondern auf das Konto der italienisch-deutschen und der Klasse Spanisch 2 geht:

Abb. 5.22: Zusammenhang von Erzählen und Konzepten im Deutschen



Die Regressionslinien klären für die italienisch-deutsche Klasse immerhin 56 % der Varianz und für die zweite spanisch-deutsche Klasse 31 %. Für die beiden anderen Klassen sind keine Zusammenhänge zu erkennen. Da die beiden Klassen von ihrer Zusammensetzung und der didaktischen Organisation des bilingualen Modells sehr unterschiedlich sind, scheidet die Realisierung des Modells als Einflussfaktor aus. Nahe liegend ist deshalb, einen unterschiedlichen Umgang mit sprachlichen Situationen zu vermuten: Eventuell sind in diesen Klassen die Kinder im Deutschen häufiger angeregt worden, aus ihrem eigenen Erleben zu berichten; möglich ist auch, dass nicht so streng zwischen der Sprache des Sachunterrichts und der des Deutschunterrichts getrennt wird.

Eine Gegenprobe ergab, dass in den beiden anderen Klassen hingegen ein stärkerer Zusammenhang der Konzeptualisierungen mit dem Erklären besteht: Kinder, die mehr erklären, verwenden auch mehr Konzepte. Dieser Zusammenhang ist in der portugiesisch-deutschen und in der ersten spanisch-deutschen Klasse stärker ausgeprägt als in den beiden anderen.<sup>39</sup> In diesen beiden Klassen, die sich wiederum hinsichtlich Zusammensetzung und didaktischer Organisation klar unterscheiden, scheint eine stärkere Orientierung sprachlicher Aktivitäten an sachfachlichen Zusammenhängen gegeben zu sein. Von diesen Ergebnissen her lässt sich feststellen, dass anscheinend unterschiedliche Präferenzen für Sprachanlässe – wahrscheinlich durch die steuernden Aktivitäten der Lehrerinnen – eine Auswirkung auf die mündlichen Sprachproduktionen der Kinder haben.

Solche ‚stilistischen‘ Unterschiede bestehen in den Partnersprachen nicht; in diesen stehen die starken Zusammenhänge mit der lexikalischen und morphosyntaktischen Sprachkompetenz im Vordergrund. Das Deutsche ist bei allen Kindern auf einem Niveau entfaltet, das über ein elementares Erwerbsstadium hinausgeht; in dieser Sprache lassen sich domänenspezifische Ausdifferenzierungen der sprachlichen Register erkennen. Dabei verliert der Zusammenhang mit dem Einsatz einzelner sprachlicher Mittel an Erklärungskraft. Die Partnersprachen sind hingegen bei vielen Kindern erst auf einem elementaren Niveau

<sup>39</sup> In der portugiesisch-deutschen Klasse besteht außerdem ein klarer Zusammenhang mit dem Vermuten; in den anderen Klassen nicht.

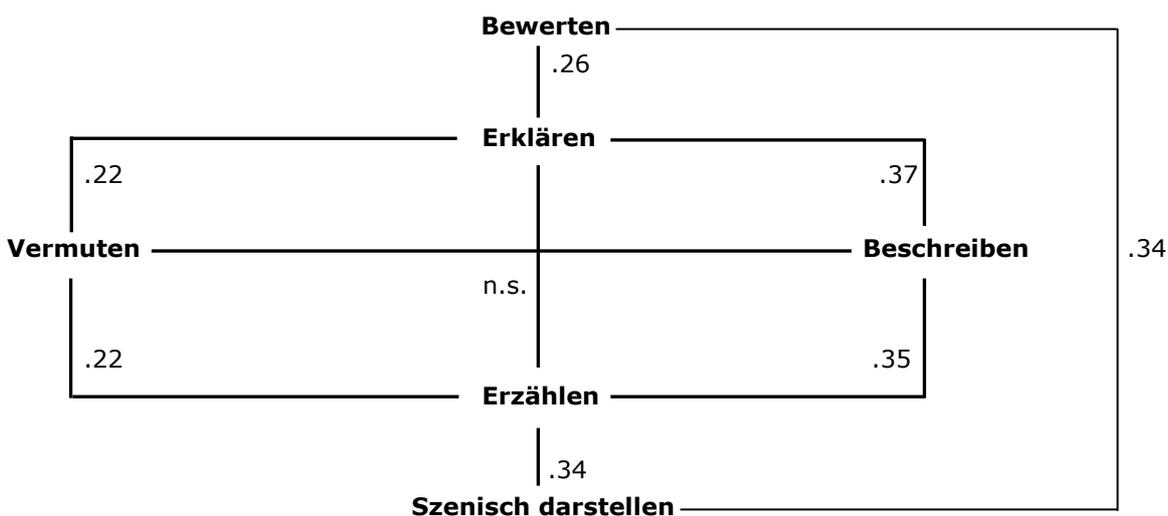
angelangt; hier sind elaborierte Register nur bei einigen Kindern entwickelt. Mit steigender Sprachkompetenz sind differenzierte Sprachhandlungen möglich und stehen in einem Zusammenhang mit der semantischen – und damit auch kognitiven – Konzeptualisierung von Sachthemen; je genauer sich Sprachhandlungen differenzieren lassen, desto geringer ist die Aussagekraft der Verwendung sprachlicher Mittel.

### 5.3.6 Zusammenhänge zwischen den Sprachhandlungstypen

Abschließend ein Blick auf den Zusammenhang zwischen den Sprachhandlungstypen: In keinem Fall ist ein starker Zusammenhang festzustellen, aber es gibt zugleich nur wenige Fälle, in denen kein Zusammenhang nachweisbar ist. Das bedeutet, dass es sich bei den gewählten Sprachhandlungstypen um zwar verwandte, aber nicht identische Variablen handelt. Sie erfassen etwas jeweils Unterschiedliches, aber weisen doch eine Gemeinsamkeit mit der allgemeinen Sprachkompetenz auf.

Das folgende Modell zeigt die theoretischen Annahmen, die der Auswertung zu Grunde lagen. Eine regelrechte Modellprüfung ist noch nicht durchgeführt worden; die im Folgenden angegebenen Korrelationen geben als ersten Zugriff lediglich die binominalen Zusammenhänge an:

Abb. 5.23: Zusammenhang der Sprachhandlungstypen im Deutschen



Der deutlichste Zusammenhang im Deutschen besteht zwischen dem Erklären und Beschreiben, gefolgt vom Zusammenhang zwischen dem Beschreiben und Erzählen. Die Zusammenhänge sind allerdings nicht sehr stark, z.T. sogar ausgesprochen schwach. Erwartungsgemäß besteht kein Zusammenhang zwischen dem Erklären und dem Erzählen. Hierbei handelt es sich um unterschiedliche Typen des sprachlichen Handelns.

In der Abbildung ist neben dem bereits genannten, aber nicht ausführlich berichteten Typus des Bewertens ein weiterer bislang nicht erläuteter Typus eingetragen: das szenische Darstellen. In der Durchsicht der Texte war aufgefallen, dass einige Kinder Erzählungen in szenische Darstellungen übergehen ließen. Daher wurden diese gesondert kodiert. Hierüber wurde im Vorausgehenden nicht berichtet, da es sich um ein eher seltenes und eher individuelles Stilphänomen einzelner Kinder handelt, das keine Aussagen über den Sprachentwicklungsstand zulässt. Er wurde nur von 45 % der Kinder verwendet (MW 0,7; SD 0,9). Die die Auswertung dieses Elementes leitende Hypothese, darüber Kinder mit insgesamt fortgeschrittener Erzählkompetenz zu identifizieren, wurde nicht weiter verfolgt, als klar wurde, dass Erzählkompetenz mittels der eingesetzten Bildimpul-

se gar nicht adäquat erfasst werden kann. Dennoch weist der Zusammenhang zwischen Erzählen und szenischem Darstellen in die Richtung, dass die genannte Hypothese nicht ganz abwegig ist. In gleicher Höhe besteht allerdings ein ohne exakte Modellprüfung schwer zu erklärender Zusammenhang mit dem Bewerten. Ein Beispiel dafür bietet MARLENE (Gruppe B) bei der Topfszene in beiden Sprachen:

*hier ist eine verrückte Familie [...] und den Essen von – von dem Topf fällt raus [...] das Essen ist ausgebrochen – die Mutter sagt so – oh mein Gott[!] – was ist hier passiert – und die Kleine merkt es – merkt die einzige – dass es rausläuft – den Essen rausläuft [...] wegen das zu lange da ist [...] das – das – der – das Essen ist so heiß – dass es größer wird und ausläuft [...] muss man putzen – und gut auf den Essen aufpassen*

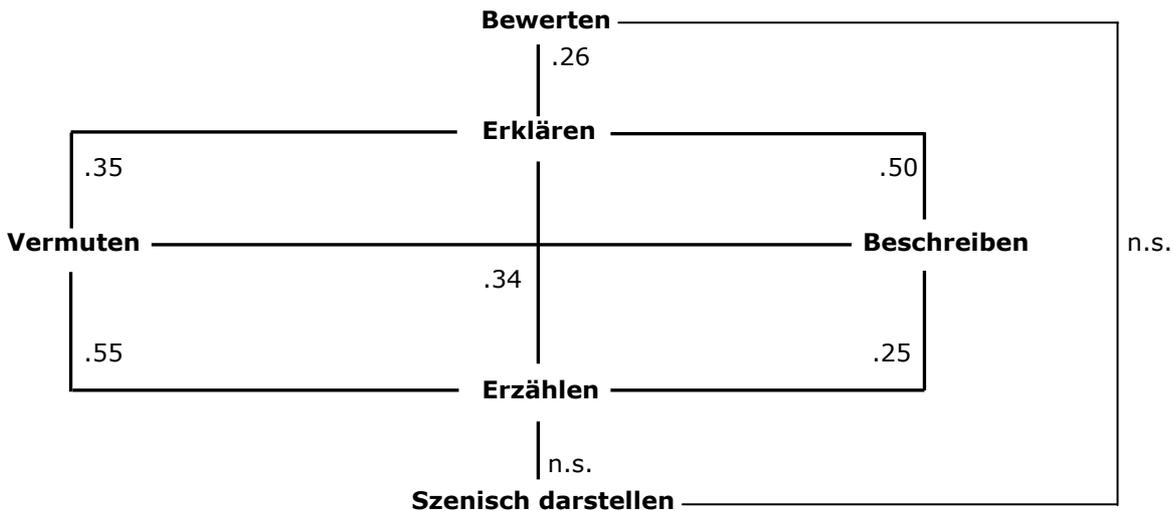
*e ela com a boca assim – oh mein Gott [...] porque a meia está rasgada e aqui o comer está a sair [...] porque está a aquecer muito [...] só esta menina [...] ela faz assim – ó meu Deus – o que é que está a acontecer [?] [...] já – só que a minha mãe/ só foi um bocadinho – só que a minha mãe limpou logo [...] não - assim não – aqui até se vê o fumo [...] isto é que é uma família toda - toda maluca [...] não a minha não é maluca – a minha é – é – limpa a casa – olha bem pelo comer // und sie mit dem Mund so – oh mein Gott [...] weil die Socke kaputt ist und hier kommt das Essen raus [...] weil es zu heiß ist [...] nur dieses Mädchen [...] sie macht so – oh mein Gott – was ist hier los[?] [...] schon – aber die Mutter/ es war nur ein bisschen – aber meine Mutter hat es sofort wegge- wischt [...] nicht so – hier sieht man sogar den Rauch [...] das ist wohl eine total verrückte Familie [...] nein meine ist nicht verrückt – meine ist – ist – putzt das Haus – passt auf das Essen gut auf*

MARLENES Beispiel macht auf einen – so nicht erwarteten – Zusammenhang aufmerksam: Die Bewertung (*eine verrückte Familie – uma família toda maluca*) tritt im Kontext einer szenischen Darstellung (Interjektionen, direkte Rede) auf; gerade in der dramatischen Gestaltung des Geschehens wird ihr die normative Abgrenzung des Geschehens auf dem Bild gegen die geordnete Wirklichkeit in ihrer eigenen Familie wichtig.

Betrachtet man die Zusammenhänge genauer, so fällt auf, dass entgegen den theoretischen Annahmen der Bezug des Bewertens zum Erklären sowie des Vermutens zum Erklären schwach ist. Immerhin ist der Zusammenhang von Vermuten und Erzählen auf der einen und von Bewerten und szenisch Darstellen auf der anderen Seite gleichermaßen hoch. Es scheint sich ggf. also doch eher um eigenständige Sprachhandlungstypen zu handeln und nicht um Subtypen des Erklärens.

In den Partnersprachen fallen die Zusammenhänge anders aus:

Abb. 5.24: Zusammenhang der Sprachhandlungstypen in der Partnersprache



Die szenische Darstellung kommt kaum vor, MARLENES o.g. Beispiel ist das einzige im ganzen Korpus. Dasselbe gilt für das Bewerten, das in den Partnersprachen nur sehr selten realisiert wird. Deutlicher tritt der Zusammenhang zwischen dem Erklären und dem Beschreiben einerseits sowie dem Erklären und dem Vermuten andererseits hervor. Das entspricht den theoretischen Erwartungen. Die Zusammenhänge zwischen dem Erklären und dem Erzählen hingegen und zwischen dem Vermuten und dem Erzählen lassen sich kaum deuten. Dem müsste in detaillierten qualitativen Analysen genauer nachgegangen werden. Wahrscheinlich ist, dass in den Partnersprachen der Einsatz der Sprachhandlungstypen von der sehr unterschiedlichen Sprachkompetenz in den Sprachgruppen am Ende des vierten Schuljahrs überlagert wird.

Der geringe Zusammenhang zwischen dem Erklären und dem Vermuten entspricht nicht der theoretischen Annahme, dass das Vermuten ein Subtyp des Erklärens ist; das Ergebnis spricht eher dafür, dafür tatsächlich einen eigenständigen Sprachhandlungstypus anzunehmen.

Wenn man auf die Zusammenhänge zwischen den Sprachen schaut, so fallen diese zwar signifikant, aber schwach aus. Für Beschreiben und Bewerten sind keine Zusammenhänge vorhanden, schwache Zusammenhänge bestehen beim Erzählen und beim Vermuten ( $r = .27$  bzw.  $.26$ ,  $p < 0,05$ ). Etwas stärker fallen die Signifikanzen beim Erklären ( $.28$ ,  $p < 0,01$ ) und bei der szenischen Darstellung aus ( $.31$ ,  $p < 0,01$ ). Weiterhin ergab sich ein schwacher Zusammenhang zwischen dem Erklären im Deutschen und dem Erzählen in der Partnersprache ( $r = .27$ ,  $p < 0,05$ ), was darauf hindeutet, dass diejenigen Kinder, die über die Partnersprachen so weit verfügen, dass sie auch aus ihrem eigenen Erleben erzählen, im Deutschen höhere Werte beim Erklären aufweisen. Stärker noch fällt der Zusammenhang zwischen dem Erklären im Deutschen und dem Beschreiben in der Partnersprache aus ( $r = .30$ ,  $p < 0,01$ ). Auch hier ist ein Kreuzzusammenhang zwischen fortgeschrittenen Kompetenzen in den beiden Sprachen zu vermuten. Dass die Zusammenhänge statistisch auch nicht sehr hoch ausfallen, kann auf die geringe Gruppengröße zurückzuführen sein; Signifikanzen steigen in der Regel mit steigender Probandenzahl.

### 5.3.7 Typologien – ein Versuch

Die Sprachhandlungstypen, die Gegenstand dieses Kapitels sind, werden von den Kindern nicht isoliert, sondern in der Regel kombiniert verwendet. Sie wechseln den Typus je

nach Gesprächssituation. Das Wissen über die Angemessenheit der Wahl eines Sprachhandlungstypus für einen sachlichen Kontext ist bei allen Kindern erkennbar vorhanden.

Es wurde in einem abschließenden Schritt versucht, die Verwendung der Sprachhandlungstypen zu klassifizieren. Dazu wurde von ihrer Zielführung hinsichtlich der Aufgabenstellung ausgehend eine heuristische Typologie entwickelt, die zunächst an den Ergebnissen einiger Schüler überprüft und dann Schritt für Schritt verfeinert wurde. Es ergeben sich folgende dominanten Typen:<sup>40</sup>

- 1 = Diffus
- 2 = Beschreiben
- 3 = Erzählen und szenisch Darstellen
- 4 = Erzählen und Vermuten
- 5 = Vermuten
- 6 = Beschreiben und Vermuten
- 7 = Erklären
- 8 = Erklären und Vermuten
- 9 = Beschreiben und Erklären
- 10 = Beschreiben, Vermuten und Erklären

Wie in den anderen zuvor besprochenen Bereichen sind die Ergebnisse für die Sprachgruppen im Deutschen nur für das Abschneiden der Gruppe B signifikant, für die Partnersprachen hingegen für alle Gruppen.

Abb. 5.25: Dominanter Sprachhandlungstypus im Deutschen

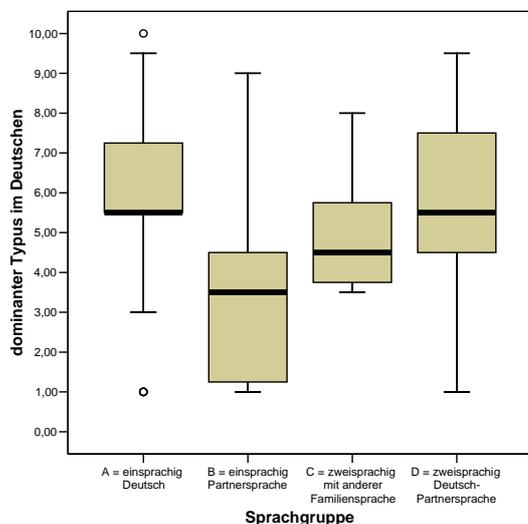
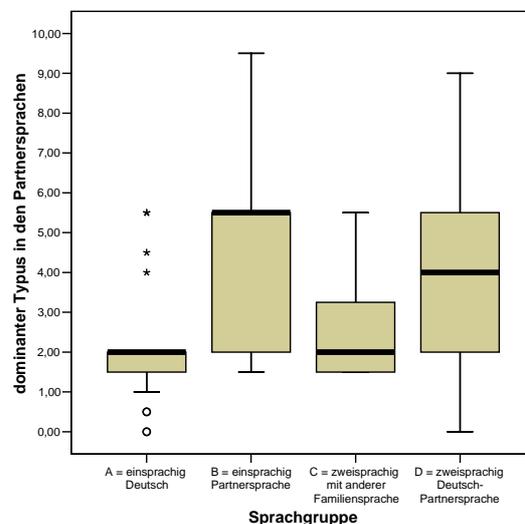


Abb. 5.26: Dominanter Sprachhandlungstypus in der Partnersprache



Das Resultat entspricht weitgehend dem bisher Berichteten: Im Deutschen schneidet die Gruppe B signifikant niedriger ab als die Gruppen A und D:<sup>41</sup> Die B-Kinder bleiben überwiegend beim Beschreiben, wohingegen die Kinder der Gruppen A und D vermuten, erklären und beschreiben. In den Partnersprachen zeigt sich, dass die Kinder mit geringeren Sprachkenntnissen (Gruppe A und C) überwiegend beschreiben; das Erklären als dominanter Typus ist auch bei den Kindern der Gruppen B und D selten.

<sup>40</sup> Das Bewerten wurde nicht berücksichtigt, da hier keine systematische Zuordnung erkennbar war. Die Zuweisung zu einem Typus erfolgte aufgrund der Häufigkeiten (mindestens drei Vorkommen in einer Kategorie); einmalige Vorkommen wurde in der Klassifizierung nicht berücksichtigt. Für die Berechnung wurden die Ergebnisse zu den Impulsen pro Kind gemittelt.

<sup>41</sup> Der Abstand zur Gruppe C ist nicht signifikant.

Die Grafiken zeigen in erster Linie die breite Streuung in allen Gruppen, sehr ausgeprägt in der Gruppe D in allen Sprachen. Die nachfolgende Tabelle 5.6 gibt die genauen Zahlen wieder und zeigt die Konzentrationen für die einzelnen Gruppen. Danach bildet der Typ 6 („Beschreiben und Vermuten“) den am häufigsten vertretenen Typus, der in den Gruppen A und D auch die meisten Kinder umfasst. In diesen beiden Gruppen befinden sich auch die Kinder, die schwerpunktmäßig zum Erklären tendieren (Typen 7-10). In Gruppe C liegt die Konzentration zwischen Typ 4 und Typ 6; in dieser Gruppe ist das Vermuten der dominante Zugang im mündlichen Umgang mit sachfachlichen Inhalten. Für die Gruppe B ergibt sich kein eindeutiger Schwerpunkt; zwei Kinder zeigen sich im Sprachhandeln diffus, eines bleibt beim Beschreiben, bei zwei weiteren dominiert das Vermuten und nur ein Kind bietet ein komplexes Sprachhandeln mit einer Mischung aus Beschreiben und Erklären.

**Tab. 5.6: Dominanter Typus Deutsch**

	A	B	C	D	Σ
kein Typ	0	0	0	0	0
Typ 1	3	2	0	4	9
Typ 2	0	1	0	0	1
Typ 3	1	0	0	0	1
Typ 4	5	2	3	3	13
Typ 5	0	1	1	4	6
Typ 6	17	0	2	9	28
Typ 7	4	0	0	4	8
Typ 8	6	0	1	5	12
Typ 9	2	1	0	3	6
Typ 10	2	0	0	1	3
Gesamt	40	7	7	33	87

**Tab. 5.7: Dominanter Typus Partnersprachen**

	A	B	C	D	Σ
kein Typ	2	0	0	1	3
Typ 1	6	0	0	1	7
Typ 2	28	3	5	11	47
Typ 3	0	0	0	0	0
Typ 4	1	0	0	6	7
Typ 5	1	0	1	1	3
Typ 6	2	3	1	8	14
Typ 7	0	0	0	0	0
Typ 8	0	0	0	3	3
Typ 9	0	0	0	2	2
Typ 10	0	1	0	0	1
Gesamt	40	7	7	33	87

In allen Gruppen gibt es also eine Anzahl Kinder, die sich auf das Beschreiben zurückziehen und weniger erklärende Aktivitäten zeigen. Eine nennenswerte Zahl von Kindern mit enger an den Anforderungen des Sachunterrichts orientiertem Sprachverhalten gibt es nur in den Gruppen A und D.

In den Partnersprachen (vgl. Tab. 5.7) liegt die Konzentration in allen Gruppen auf dem Beschreiben. In den Gruppen B und D gibt es einige Kinder, die häufiger vermutende und erklärende Zugriffe aufweisen. In den Gruppen A und C gibt es nur wenige Kinder, die über das Beschreiben hinaus gelangen. Insgesamt erweist sich also auch bei den dominanten Sprachhandlungstypen in den Partnersprachen eine Tendenz zu einfachen Typen.

Die Zusammenhänge zwischen den dominanten Sprachhandlungstypen und der Sprachkompetenz im engeren Sinne sind gut erkennbar. In den Partnersprachen fallen sie stärker aus;<sup>42</sup> es sind also die dominanten Typen des Sprachhandelns klar an die Sprachkompetenz in den Bereichen Wortschatz und Grammatik gebunden. Kinder mit weiter entwickelter Sprachkompetenz verwenden tendenziell häufiger komplexe Sprachhandlungstypen, hingegen Kinder mit geringeren Kompetenzen auch zu den weniger komplexen Sprachhandlungstypen neigen.

Dieses Ergebnis muss aber mit einer gewissen Vorsicht betrachtet werden. Zum einen ist zu berücksichtigen, dass die Zusammenhänge nicht determinativ sind. Zum anderen ist die Beobachtung zwar bedeutsam für den Sachunterricht, aber sie gilt vermutlich nicht

<sup>42</sup> Lexikon im Deutschen: Verben .41; Nomen .45; Morphosyntax im Deutschen: Konnektoren .40, Satzgefüge .44; Lexikon in den Partnersprachen: Verben .64; Nomen .67; Morphosyntax in den Partnersprachen: Konnektoren .64; Satzgefüge .66 (alles p<0,01).

nur für bilinguale Klassen: Die Sprachkompetenz im engeren Sinne, also das Verfügen über sprachliche Mittel, wirkt sich auf die Herangehensweise von Kindern an sachfachliche Inhalte und deren Darstellungsweisen aus. Die sprachliche Oberfläche der Darstellung von Zusammenhängen, Erklärungen, Beschreibungen sagt also etwas über ihre Sprachkompetenz aus, aber nicht unbedingt über ihr sachfachliches Wissen. Anders formuliert: Bei der Beurteilung des sachfachlichen Wissens ist zu berücksichtigen, dass dieses ggf. bei den Kindern mit geringer entwickelter Sprachkompetenz im engeren Sinne unter dem verborgen bleibt, was sich an der Oberfläche ihrer Äußerungen erkennen lässt. Im Rahmen der Evaluation ist der sachfachliche Wissensstand der Kinder nicht gemessen worden.

## 6. Lesen und Mathematik in den bilingualen Klassen: Ergebnisse der externen Leistungskontrolle

Am Ende der vierten Klasse wurden 2004 und 2005 – über den von der Schulbehörde finanzierten Leistungsumfang der wissenschaftlichen Begleitung hinaus – Lesetests und ein Mathematiktest durchgeführt; dabei wurden die in IGLU<sup>1</sup> eingesetzten Instrumente verwendet (vgl. dazu Bos et al., 2003; 2004).<sup>2</sup>

Der Grund dafür war, den Erfolg des Modellversuchs nicht nur anhand der erhobenen mündlichen und schriftlichen Sprachproben zu beschreiben, sondern auch über eine externe Leistungskontrolle zu überprüfen. Daher bot sich der Einsatz der IGLU-Instrumente an, wie sie flächendeckend auch in KESS<sup>3</sup> in Hamburg zum Einsatz gekommen sind.

### 6.1 Eingesetzte Tests und Durchführung

Für die Durchführung des Tests in den Partnersprachen wurden die in Italien und Argentinien<sup>4</sup> eingesetzten Aufgaben besorgt. Da Portugal an IGLU nicht teilgenommen hatte, wurden die deutschen Aufgaben zunächst ins Portugiesische übersetzt und rückübersetzt. Die Übersetzung ins Portugiesische wurde von einer portugiesischen Muttersprachlerin mit ausgezeichneten Deutschkenntnissen durchgeführt; die Rückübersetzung von einer Person mit doppeltem Erstspracherwerb.

Die Durchführung erfolgte exakt nach den Vorgaben von PIRLS.<sup>5</sup> Es wurden folgende Texte im split-half-Verfahren eingesetzt:

- Testheft A
  - „Der Hase kündigt das Erdbeben an“
  - „Le notti dei giovani pulcinella di mare“ bzw. „As noites dos jovens papagaios marinhos“ bzw. „Las noches de los frailecillos jóvenes“
- Testheft B
  - „Die Nächte der jungen Papageientaucher“
  - „La lepre e il terremoto“ bzw. „A lebre e o tremor de terra“ bzw. „La liebre anuncia el terremoto“

Die Klassen wurden in zwei Gruppen aufgeteilt, die Testheft A oder B erhielten. Der Mathematiktest wurde ebenfalls mit zwei unterschiedlichen Testheften durchgeführt.

Die Kodierung wurde anhand der in IGLU üblichen Vorgaben durchgeführt. Rechtschreibung, Syntax und Grammatik wurden bei der Bewertung der freien Aufgaben in den Lesetests nicht berücksichtigt, sondern nur das inhaltliche Verständnis der Texte und die Umsetzung der so erhaltenen Informationen bei der Lösung der zugehörigen Aufgaben.

---

<sup>1</sup> IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

<sup>2</sup> Wir danken Prof. Dr. Knut Schwippert für Beratung und Unterstützung bei der Durchführung und in der Auswertung. In gleicher Weise geht Dank an Thorsten Klinger für die Beratung in statistischen Grundsatz- und Detailfragen.

<sup>3</sup> KESS = Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4.

<sup>4</sup> Argentinien hat als spanischsprachiges Teilnehmerland an PIRLS die Texte freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Wir danken der IEA Amsterdam für die Vermittlung, DiNIECE Buenos Aires für die Freigabe und dem DPC Hamburg für die Überlassung der spanischsprachigen Materialien.

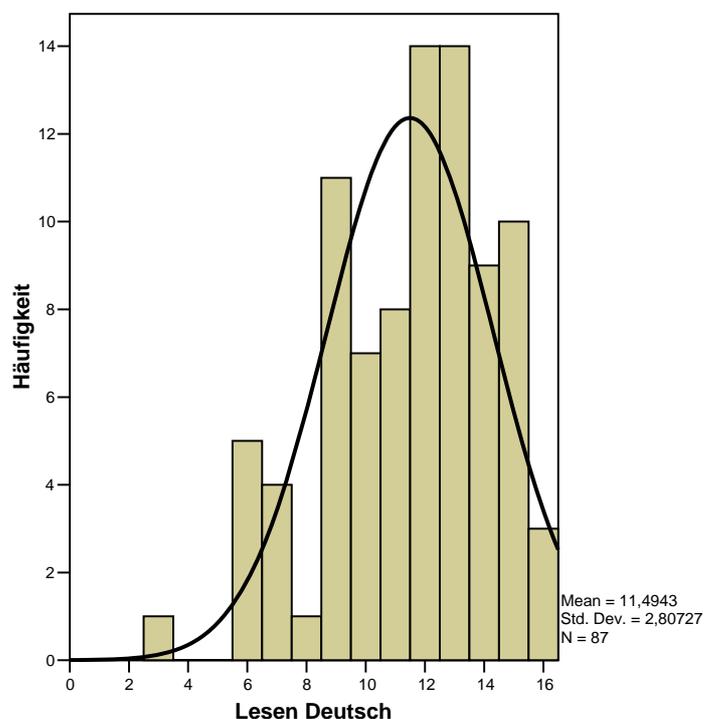
<sup>5</sup> PIRLS = Progress in Reading Literacy Study. Wir danken Prof. Dr. Wilfried Bos für die Freigabe der Instrumente und Materialien.

## 6.2 Ergebnisse

### 6.2.1 Lesen und Mathematik

Die Auswertung der IGLU-Daten ergibt einen für die bilingualen Klassen in jeder Hinsicht positiven Befund. Alle Kinder erreichen eine hinreichende, viele sogar eine hohe Lesekompetenz; auch die Ergebnisse in Mathematik sind hoch.

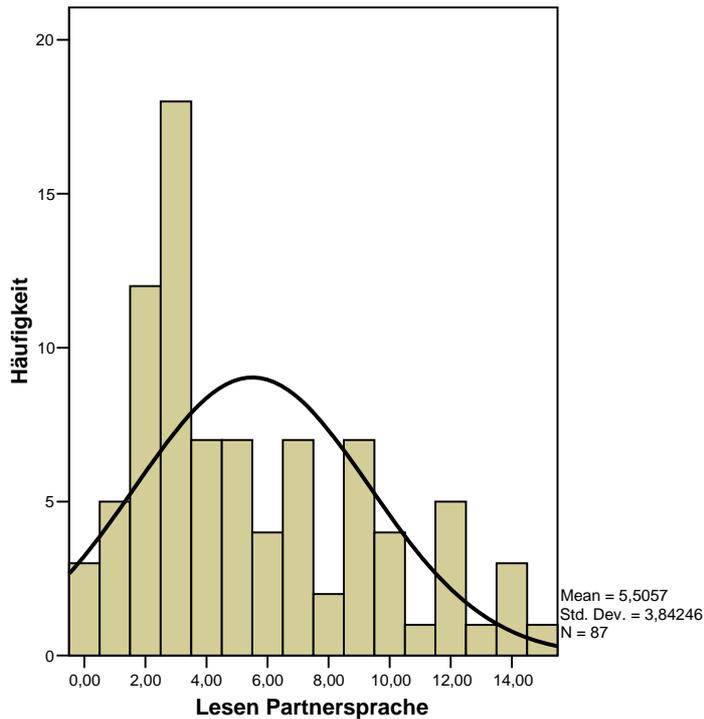
Abb. 6.1: Leseergebnisse Deutsch



Im ersten Schritt wurden die Tests nach den erreichten Punkten ausgewertet; die höchstmögliche Punktzahl lag – je nach Testheft – bei 16 bzw. 17 Punkten. Die Ergebnisse lassen für das Lesen im Deutschen hohe Werte erkennen (vgl. Abb. 6.1). Der weitaus größte Teil der Kinder erreicht Ergebnisse mit mehr als der Hälfte der möglichen Punkte. Der Mittelwert liegt bei 11,5 (SD = 2,81), der Median bei 12. Es ist eine – allerdings nicht sehr starke – Abhängigkeit der Leseergebnisse von den sozioökonomischen Verhältnissen der Familien erkennbar ( $r = .33$ ,  $p < 0,01$ ).

In den Partnersprachen sieht das Bild anders aus. Hier liegen die Werte insgesamt deutlich niedriger; ein Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien ist nicht messbar: der Mittelwert liegt bei 5,51 bei großer Streuung (SD = 3,84). Die Lesekompetenz ist in den Partnersprachen also deutlich geringer entwickelt als im Deutschen (vgl. Abb. 6.2). Damit wird die immer wieder berichtete Dominanz des Deutschen in den bilingualen Klassen unterstrichen; es darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Ergebnisse im Deutschen hoch liegen. Auch unter Berücksichtigung dessen muss festgestellt werden, dass das Ziel einer balancierten Zweisprachigkeit in bilingualen Grundschulen bis zum Ende der vierten Jahrgangsklasse nicht erreicht wird.

Abb. 6.2: Leseergebnisse Partnersprache



Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach den sprachlichen Eingangsbedingungen, so ergibt sich ein Bild, das nicht in jeder Hinsicht den Erwartungen entspricht:

Abb. 6.3: Leseergebnisse Deutsch – nach Sprachgruppen

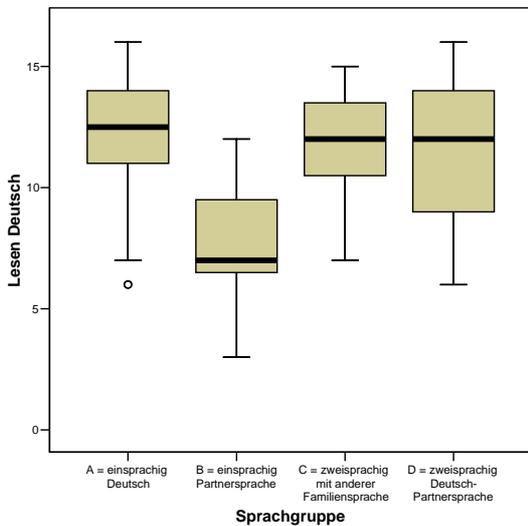
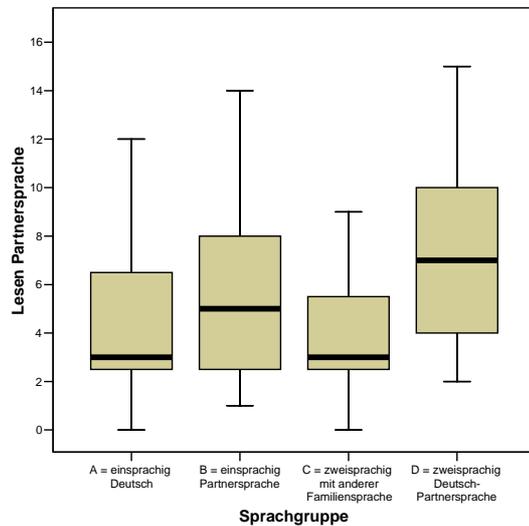


Abb. 6.4: Leseergebnisse Partnersprache – nach Sprachgruppen

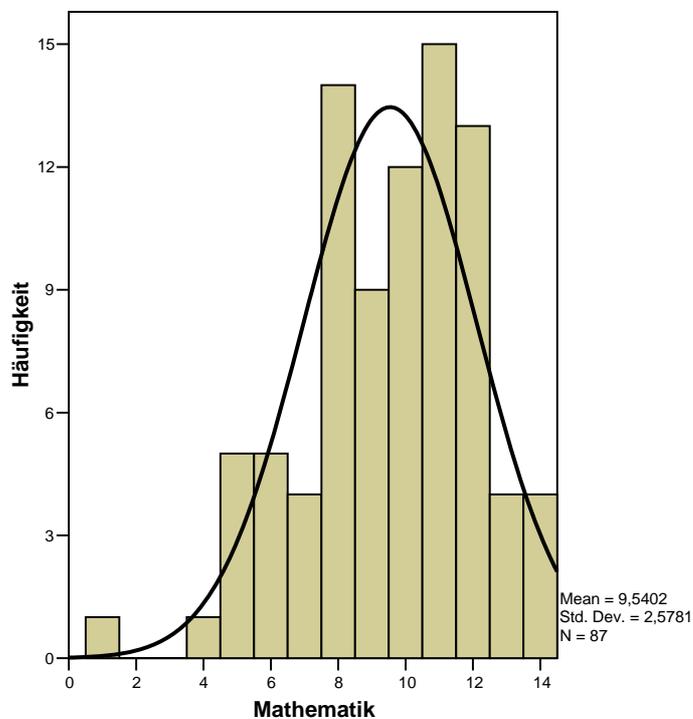


Im Deutschen sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant – mit Ausnahme der Gruppe B, also der ohne Deutschkenntnisse eingeschulten Kinder; sie erreichen deutlich niedrigere Ergebnisse. Die anderen Gruppen erzielen hingegen vergleichbare Ergebnisse. In den Partnersprachen sind die Ergebnisse der Kinder der Gruppen B und D – also derjenigen, die mit partnersprachlichen Kenntnissen eingeschult wurden – signifikant höher als die der anderen Gruppen. Allerdings klaffen die Unterschiede nicht weit auseinander: Immerhin gibt es auch in den Gruppen A und C Kinder mit höheren Werten und in den Gruppen B und D Kinder mit niedrigeren Werten.

Neben der Lesekompetenz wurden die Fähigkeiten in Mathematik gemessen. Dies ist begründet durch Ergebnisse aus amerikanischen Studien, dass bilingual beschulte Kinder tendenziell in Mathematik besser abschneiden als zweisprachige Schülerinnen und Schüler in Submersionsklassen (vgl. REICH/ROTH u.a. 2002). Dieser Befund darf auch ohne eigene Vergleichsgruppe im Kontext der IGLU-Ergebnisse (vgl. SCHWIPPERT/BOS/LANKES 2003; 2004) sowie von KESS (BOS/PIETSCH 2005) durch die im Modellversuch erzielten Resultate als bestätigt gelten.

Die Leistungen in Mathematik sind insgesamt hoch. Das arithmetische Mittel wie auch der Median liegen bei zehn Punkten, die Standardabweichung bei 2,6. Es gelingt also den Modellklassen sehr gut, die Schülerinnen und Schüler auf ein gutes Niveau in Mathematik zu bringen; nur wenige Kinder weisen Kompetenzen auf, die den Anforderungen der weiterführenden Schulen nicht genügen. Der Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Familien ist nur schwach ausgeprägt ( $r = .273$ ,  $p < 0,05$ ); deutlicher ist hingegen der Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Familie ( $r = .34$ ,  $p < 0,01$ ). Angesichts der Klarheit der Ergebnisse wurde auf die Umrechnung auf Kompetenzstufen verzichtet.

Abb. 6.5: Mathematikergebnisse



Betrachtet man das Ergebnis nach den sprachlichen Bedingungen und den Schulen, lassen sich – mit einer Ausnahme – keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Abb. 6.6: Mathematikergebnisse – nach Schulen

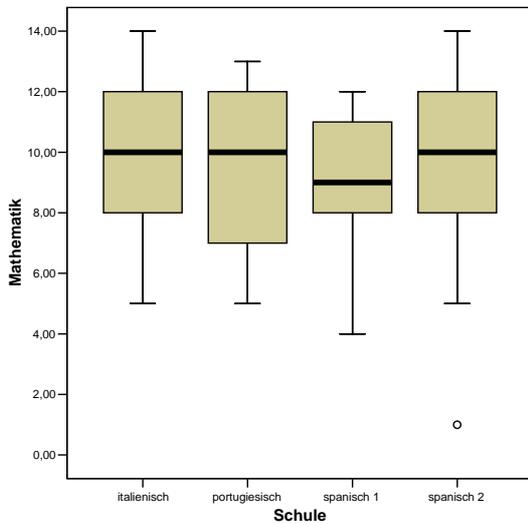
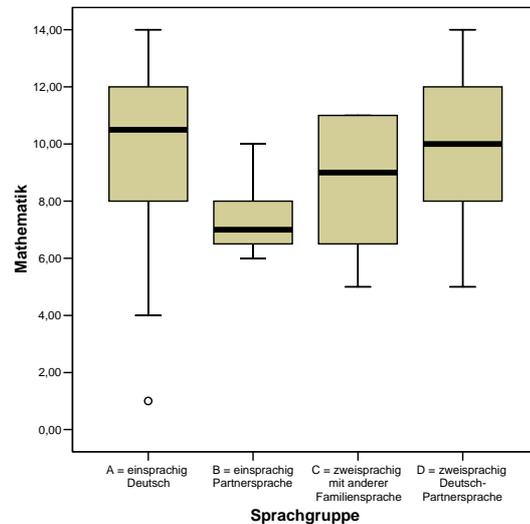


Abb. 6.7: Mathematikergebnisse – nach Sprachgruppen



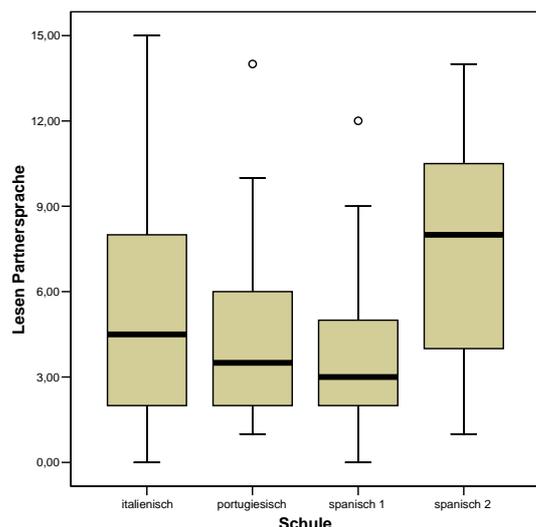
Bei der Unterscheidung nach Sprachgruppen erweisen sich die Leistungen der Gruppen A und D im Mittel und in der Streuung als fast identisch. Die Ergebnisse der Gruppe B sind signifikant niedriger als die der Gruppen A und D; dieser Befund verweist allerdings weniger auf niedrigere Kompetenzen dieser Gruppe als vielmehr auf die Textlastigkeit des Faches Mathematik.<sup>6</sup>

Die Leistungen in den Schulen unterscheiden sich nicht signifikant; es gelingt also allen gleichermaßen, die Schülerinnen und Schüler auf ein gutes Niveau in der mathematischen Kompetenz zu bringen. Angesichts dessen ist ein Blick auf den sozialen Hintergrund der Familien notwendig, denn in dieser Hinsicht unterscheiden sich die Schulen deutlich voneinander: Für die Klasse mit dem Sprachenpaar Italienisch-Deutsch ergab sich ein ISEI von 60, für die Klassen mit der Partnersprache Portugiesisch und die Klasse Spanisch 1 ein ISEI von 45 und die Klasse Spanisch 2 ein ISEI von 54. Sowohl hinsichtlich des allgemeinen soziökonomischen Index (ISEI) als auch hinsichtlich der gesellschaftlichen Wertschätzung der Berufe (SIOPS) unterscheiden sich die Schulen signifikant. Daher ist der Erfolg der beiden Klassen mit niedrigem soziökonomischen Index in der mathematischen Kompetenz besonders hervorzuheben. Diesen beiden Schulen gelingt somit eine Entkopplung von soziökonomischem Status und mathematischer Kompetenz.

Für die Ergebnisse im Lesen im Deutschen ergeben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede. Anders sieht das in den Partnersprachen aus: Hier besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen Schule und Lesekompetenz, der allein auf das Konto der Schule Spanisch 2 mit signifikant höheren Leistungen geht.

<sup>6</sup> Dementsprechend ist der Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Lesen (Deutsch) und in Mathematik hochsignifikant ( $r = .62, p < 0,01$ ), hingegen ist der Zusammenhang mit dem Lesen in der Partnersprache deutlich geringer ausgeprägt ( $r = .29, p < 0,01$ ).

Abb. 6.8: Leseergebnisse Partnersprache – nach Schulen



Ein Grund für die guten Leistungen dieser Klasse muss in der Zusammensetzung gesucht werden: Sie weist eine relativ geringe Schülerfluktuation aus, besteht aus gleich vielen Schülerinnen und Schülern aus zweisprachigen spanisch-deutschen Elternhäusern und vielen bereits bei Schuleintritt im Spanischen altersgemäß entwickelten Kindern; die Verteilung zwischen Jungen und Mädchen ist ausgeglichen. Zwei Kinder mit zu Beginn des ersten Schuljahres sehr geringen Deutschkenntnissen besuchten durchgehend die Klasse. Die Lehrerinnen haben einen lebendigen zweisprachigen Unterricht organisiert und viel im Team unterrichtet. Auch die Lehrerinnen der portugiesisch-deutschen Klasse haben viel im Team unterrichtet und hohe mündliche Kompetenzen in beiden Sprachen bei den Schülerinnen und Schülern erreicht. Allerdings weist diese Klasse eine hohe Fluktuation und den höchsten Anteil an Kindern der Sprachgruppe B aus – also mit sehr geringen oder keinen Deutschkenntnissen eingeschulten. Wie berichtet, erreicht diese Gruppe geringere Lernzuwächse als die Gruppe der zweisprachigen Schüler (D); außerdem weist sie den geringsten sozioökonomischen Status auf. Die Klasse Spanisch 1 besteht auch bei den zweisprachigen Kindern überwiegend aus dominant deutschen Kindern. In dieser Klasse konnte im ersten und zweiten Schuljahr kein bilingual zu nennender Unterricht im Sinne der Modellkonzeption stattfinden, sondern der Unterricht war als frühes Fremdsprachenlernen zu charakterisieren. In der Klasse mit Italienisch als Partnersprache gibt es auch am Ende des vierten Schuljahres deutliche Kompetenzunterschiede. Wir finden einige im Italienischen und Deutschen erfolgreiche Mädchen, und es gibt die Gruppe einsprachig deutscher Jungen, die sich – bis auf eine Ausnahme – standhaft ‚weigerten‘, sich auf das Italienische stärker einzulassen.

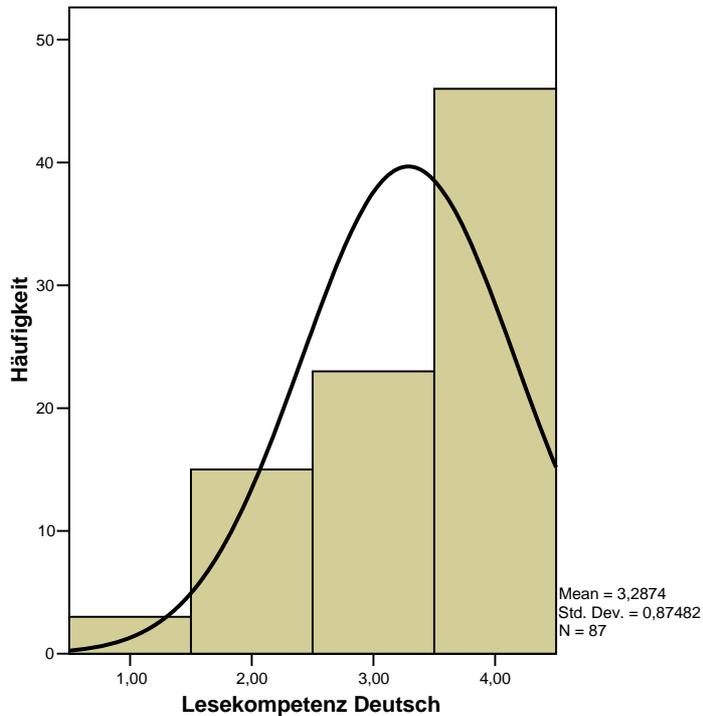
Es lässt sich daher ein Bündel an Einflussfaktoren erkennen, die das Lernen in den Partnersprachen beeinflussen. Positiv wirken sich aus:

- eine ausgeglichene Zusammensetzung der Lerngruppe nach Geschlechterzugehörigkeit. Von Bedeutung ist, dass zweisprachige peer-Modelle für Mädchen wie für Jungen zur Verfügung stehen;
- eine ausgewogene Verteilung von in der Partnersprache kompetenten Kindern und Kindern ohne partnersprachliche Kenntnisse;
- eine niedrige Fluktuation der Schülerinnen und Schüler in der Klasse;
- ein lebendiger Unterricht mit nennenswerten Anteilen an Teamteaching.

## 6.2.2 Lesekompetenz in zwei Sprachen

Die Ergebnisse der Lesetests wurden auf Kompetenzstufen umgerechnet. Dazu wurden die einzelnen Aufgaben nach Schwierigkeitsgrad sortiert und der jeweiligen Kompetenzstufe zugeordnet.<sup>7</sup> Die Auswertung ergab für das Lesen im Deutschen einen Mittelwert von 3,29 (Standardabweichung = 0,87). Der Median liegt bei 4 – das bedeutet, dass die Hälfte der Gruppe die höchste Kompetenzstufe erreicht; nur wenige Kinder liegen unter Kompetenzstufe 2, keines unter Kompetenzstufe 1.

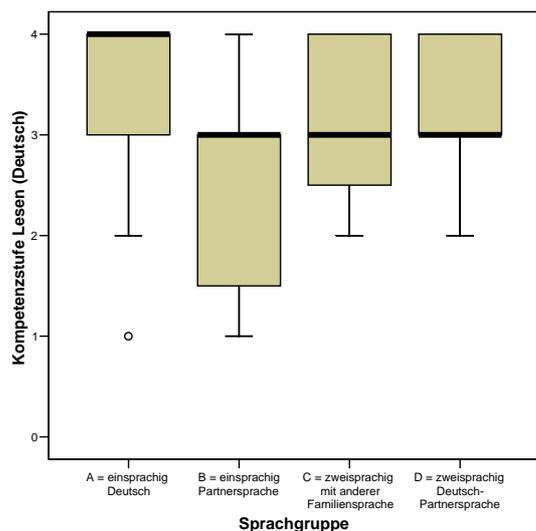
Abb. 6.9: Lesekompetenzstufen Deutsch



Differenziert nach den sprachlichen Voraussetzungen (vgl. die folgende Abbildung) ergibt sich, dass die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder höhere Ergebnisse erzielen; der Unterschied ist aber nur signifikant für die Gruppe der ohne Deutschkenntnisse eingeschulten Kinder, nicht bei den zweisprachigen (Gruppen C und D).

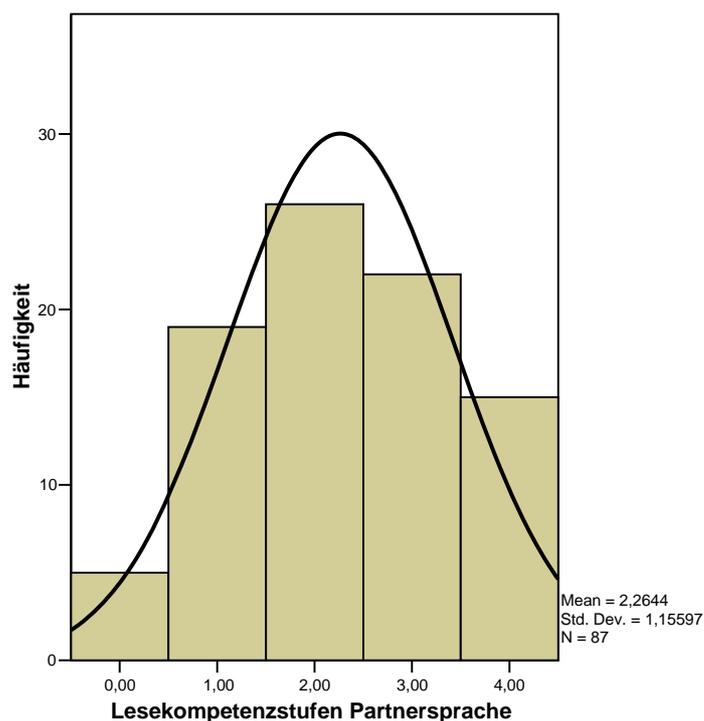
<sup>7</sup> Eine Raschskalierung wird ggf. nach Vorliegen der Daten aus den beiden türkisch-deutschen Klassen durchgeführt, wenn alle Klassen des Modellversuchs das vierte Schuljahr hinter sich gebracht haben und damit die kompletten Daten vorliegen.

Abb. 6.10: Lesekompetenzstufen Deutsch – nach Sprachgruppen



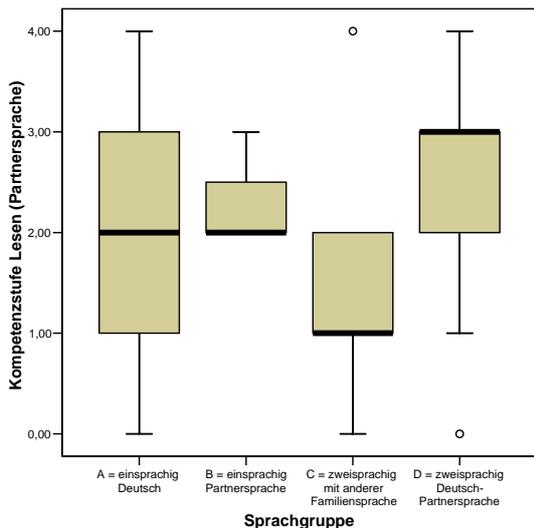
Die Lesekompetenz in den Partnersprachen ergibt ein insgesamt schwächeres Abschneiden. In den Partnersprachen erreicht ein gutes Viertel der Kinder nicht die Kompetenzstufe 2 (26 %); alle anderen erreichen Kompetenzstufe 2 und höher. Vier Kinder erreichen die Kompetenzstufe 1 nicht. Der Mittelwert liegt um eine Kompetenzstufe niedriger als im Deutschen (2,28; SD = 1,16).

Abb. 6.11: Lesekompetenzstufen Partnersprache



Nach den sprachlichen Eingangsbedingungen bei Schuleintritt ist zu erwarten, dass die Kinder mit Kompetenzen in den Partnersprachen deutlich besser abschneiden als diejenigen, die ohne solche eingeschult wurden. Der Unterschied ist tatsächlich signifikant.

Abb. 6.12: Lesekompetenzstufen Partnersprache – nach Sprachgruppen



Bei genauer Betrachtung fällt aber auch auf, dass dieses Ergebnis nicht etwa aufgrund der besseren Ergebnisse der sieben Kinder der Gruppe B entsteht, sondern vor allem auf die guten Leistungen der zweisprachigen Kinder der Gruppe D zurückzuführen ist. Hiermit wird die Beobachtung des ersten Schuljahrs bestätigt, dass die Partnersprache sich in dieser Gruppe besonders gut entwickelt (vgl. Bericht 2003). Auffallend gut sind auch die Leistungen der Gruppe A: Es scheint, dass sich die rezeptive Kompetenz des Lesens in den Partnersprachen im Laufe der vier Schuljahre deutlich besser entwickelt hat als die aktive Sprachkompetenz im Mündlichen. Niedriger hingegen sind die Ergebnisse der sieben Kinder mit anderen Familiensprachen als die im Modell unterrichteten. Ihre z.T. im ersten Schuljahr ermutigenden Schritte in die Partnersprachen hinein (vgl. Bericht 2003, 2004) bilden sich im Lesen am Ende des vierten Schuljahrs nicht mehr ab.

Nach Schulen betrachtet, sind die Unterschiede in der Lesekompetenz im Deutschen wie in den Partnersprachen zwar erkennbar, aber – im Gegensatz zu den Punktwerten – nicht signifikant.

Abb. 6.13: Lesekompetenzstufen Deutsch – nach Schulen

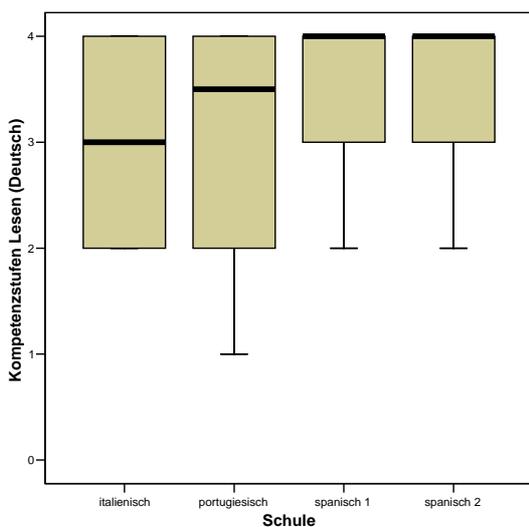
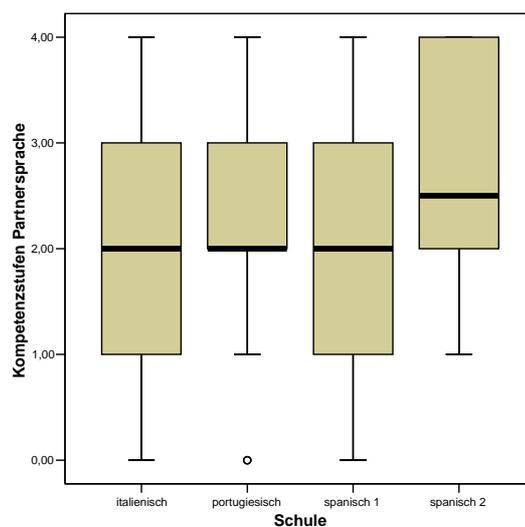


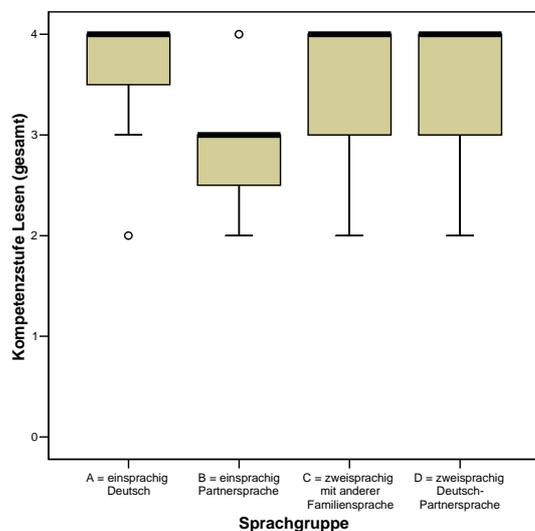
Abb. 6.14: Lesekompetenzstufen Partnersprache – nach Schulen



Mit Blick auf den sozioökonomischen Status ist festzustellen, dass den Schulen eine gewisse Entkopplung der Lesekompetenz von diesem ansonsten in allen internationalen Schulleistungsuntersuchungen immer wieder als ‚straff‘ herausgestelltem Zusammenhang

gelingt: Die Unterschiede zwischen den Schulen wie auch zwischen den Sprachgruppen sind nicht signifikant. Allein das Bildungsniveau der Familie spielt eine Rolle, allerdings nur bei der Lesekompetenz im Deutschen ( $r = .36, p < 0,01$ ), nicht hinsichtlich der Partnersprache.

Abb. 6.15: Lesekompetenzstufen gesamt



In den bilingualen Klassen ist es also geschafft worden, alle Kinder auf ein Leistungs-niveau im Lesen zu bringen, das einen erfolgreichen Übergang in die weiterführende Schule ermöglicht. Dem tragen auch die Zeugnisnoten Rechnung; lediglich ein Kind wurde nicht in die weiterführende Schule empfohlen, sondern wiederholt auf Anraten der Lehrerinnen die vierte Klasse.

### 6.3 Zum Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Leistungsentwicklung bei den Kindern mit Migrationshintergrund

Den Schulen ist es ein Stück weit gelungen, sozioökonomische Unterschiede in ihrer Wirkung auf die Leistungen auszugleichen. Dasselbe gilt für die sprachlichen Bedingungen der Kinder bei der Einschulung, insbesondere für die zweisprachigen Kinder der Sprachgruppen C und D. Auch hier gelingt es, den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes der Familien soweit zu nivellieren, dass kein signifikanter Unterschied erkennbar ist. Der Statusunterschied zwischen den Sprachgruppen ist statistisch signifikant, wobei der größte Abstand zwischen der Gruppe A (ISEI = 56) und der Gruppe B (ISEI = 34) liegt. Das vergleichbare Abschneiden der Gruppen A und C ist angesichts des nur unwesentlich geringeren sozioökonomischen Status der Gruppe C (ISEI = 53) erwartungsgemäß; die guten Ergebnisse der Gruppe D sind hingegen wahrscheinlich eine Wirkung des bilingualen Modells, denn der sozioökonomische Status dieser Familien liegt deutlich unter dem der Gruppe A (ISEI = 48).<sup>8</sup>

Der Vergleich zeigt aber auch, dass die Bedeutung der sozialen Herkunft von einem bilingualen Modell nicht vollständig nivelliert werden kann: Die einsprachig partnersprachlich eingeschulten Kinder der Gruppe B haben die schwierigsten Bedingungen: kaum oder keine Deutschkenntnisse bei der Einschulung, häufig Quereinstieg im Laufe der ersten

<sup>8</sup> Auch das Bildungsniveau der Familien der Gruppe liegt deutlich, aber nicht signifikant unter dem der Gruppe A. Hinsichtlich der gesellschaftlichen Wertschätzung der elterlichen Berufe (SIOPS) ist der Unterschied hingegen signifikant.

beiden Schuljahre, niedriger sozioökonomischer Status der Familien. Der Einfluss dieser Faktoren schlägt sich am Ende der Grundschulzeit signifikant in den Ergebnissen für das Deutsche nieder. In den Partnersprachen liegt ein in dieselbe Richtung weisendes Ergebnis vor. Diese Kinder schneiden erwartungswidrig nur geringfügig besser ab als die Kinder der Gruppe A. Der Erfolg des bilingualen Modells für die Kinder der Gruppe B wird sich vermutlich erst nach weiteren zwei Jahren in den weiterführenden Schulen darstellen lassen, denn es darf nicht vergessen werden, dass der Zweitspracherwerb nach vier Jahren noch keineswegs abgeschlossen ist.

## 7. Gesamtbilanz des Schulversuchs<sup>1</sup>

### 7.1 Sprach- und Lernerfolge

#### 7.1.1 Erreichtes

Folgende Ergebnisse des Schulversuchs verdienen nach der Analyse der Daten, die im Laufe von vier Grundschuljahren erhoben wurden, besondere Beachtung:

Die bilingualen Schulen haben eine Reihe sehr guter Erfolge zu verzeichnen. In einigen Aspekten deuten die vorliegenden Ergebnisse aber auch darauf, dass Erwartungen, die mit der Etablierung solcher Modelle verbunden werden können, realistischer gefasst werden müssten.

Zu den Erfolgen des Modells gehört, dass die Kinder im bilingualen Modell gute bis sehr gute schulische Erfolge in der Grundschule erzielt haben. Dies lässt sich einerseits an der Auswertung der Sprachdaten mit Blick auf bildungssprachliche Fähigkeiten im Deutschen ablesen. Andererseits lässt es sich an den Resultaten der im vierten Schuljahr durchgeführten Leistungstests aus der IGLU-Studie erkennen.

Die IGLU-Leistungstests ergaben einen für die bilingualen Klassen in jeder Hinsicht positiven Befund. Alle Kinder erreichen eine hinreichende, viele sogar eine hohe Lesekompetenz. Auch die Ergebnisse in Mathematik liegen mindestens im, vielfach sogar über dem Durchschnitt. In dieser Hinsicht erfüllen also die bilingualen Klassen ihre Aufgaben bestens, den Kindern eine gute Startchance für Erfolg im deutschen Schulsystem zu geben. Es gelingt nach unseren Analysen den Modellklassen auch sehr gut, die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolgchancen, die bekanntermaßen im deutschen Schulsystem so überaus eng sind, zu lockern. Unsere Daten zeigen, dass der Zusammenhang zwischen den Leistungen im Lesen bzw. in Mathematik und dem sozioökonomischen Status der Familien nur schwach ausgeprägt ist ( $r = .273$ ,  $p < 0,05$ ). Etwas deutlicher ist der Zusammenhang mit dem Bildungsniveau der Familie ( $r = .34$ ,  $p < 0,01$ ). Die bilingualen Klassen schaffen also offenbar eine Annäherung an die Lösung des Problems der sozialen Selektivität, das sich dem deutschen Schulsystem insgesamt stellt, und dies kann als ein Erfolg des Modells verbucht werden.

Die mit Bezug auf Fähigkeiten im Deutschen erzielten Ergebnisse verdienen in zweierlei Hinsicht besondere Aufmerksamkeit. Es zeigte sich, dass statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Fähigkeit, syntaktisch komplexe Äußerungen zu produzieren, und der allgemeinen Leistungsfähigkeit der Kinder bestehen. Innerhalb der syntaktischen Kompetenz sind es insbesondere die komplexen Satzgefüge, die die entscheidende Aussage über die Höhe der Kompetenz insgesamt erlauben.

Hieraus kann für künftige Untersuchungen in der Bildungsforschung, die nach Zusammenhängen zwischen schulischer Leistungsfähigkeit und sprachlichen Leistungen fragen, geschlossen werden, dass über die Prüfung der Lesefähigkeit hinausgegangen werden und die Fähigkeit zur Produktion komplexer Satzformen in die Untersuchungen einbezogen werden sollte. Empirisch weiter geprüft werden sollte das Ergebnis, dass es zwischen der syntaktischen Komplexität, die sich im ersten Schuljahr zeigte, und der Leseleistung im vierten Schuljahr signifikante Zusammenhänge gibt. Es scheint also, dass die syntak-

---

<sup>1</sup> Es sei nur der guten Ordnung halber nochmals darauf hingewiesen, dass hier die türkisch-deutsch bilingualen Klassen nicht berücksichtigt sind, da zum Zeitpunkt der Berichterstattung in diesen Klassen noch keine erste Kohorte bis ins vierte Schuljahr durchgewachsen ist.

tische Komplexität von Äußerungen eine gute prognostische Qualität für die Entwicklung von Deutschkenntnissen besitzt.

Mit Bezug auf die Förderung von Kindern im Unterricht weist dieses Ergebnis darauf, dass es nicht genügt, für eine Ausdifferenzierung des Wortschatzes im Deutschen zu sorgen – und damit verbunden: auch der schulfachlichen Terminologie, die sich im Verlauf der vier Grundschuljahre immer weiter spezialisiert. Gewiss ist ein reicher deutscher Wortschatz eine gute und notwendige Voraussetzung für eine gelingende Bildungslaufbahn in der deutschen Schule. Und ebenso bedeutsam ist es, dass die Schulkinder im Verlaufe der Grundschule einen Sinn dafür aufbauen, dass es Unterschiede zwischen fachlichem und alltäglichem Gebrauch vieler Termini gibt. Stärker aber, als dies bisherige Praxis ist, sollte dem Ausbau syntaktischer Fähigkeiten Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Hinweis auf die Bedeutsamkeit der Fähigkeit zur Verwendung komplexer syntaktischer Mittel, den die Ergebnisse unserer Analysen enthalten, ist mit Resultaten internationaler Studien konform, in denen sich zeigt, dass es enge Zusammenhänge zwischen der Beherrschung von syntaktisch komplexer ‚schriftförmiger‘ Sprache (für deren Bezeichnung wir für das Deutsche den Terminus ‚Bildungssprache‘ vorgeschlagen haben) und dem potentiellen Bildungserfolg gibt.

Hier wird also ein Bereich markiert, auf den in der sprachlichen Förderung zweisprachiger Kinder in der Zukunft mehr Wert gelegt werden sollte: die syntaktische Komplexität der Rede. Das steht im Gegensatz zur vielfach beobachtbaren Strategie der Entlastung von dieser Komplexität im Unterricht. Diese Strategie wurde im bilingualen Modell gerade nicht ergriffen; vielmehr haben die Kinder, wie unsere Beobachtungen zeigen, syntaktisch komplexen Input im Unterricht durchaus erfahren, und das hat offenbar Erfolge gezeigt. Auch in dieser Hinsicht können also die Modellschulen als vorbildlich gelten.

Ein auffälliger und erklärungsbedürftiger Befund unserer Untersuchung von Formen sprachlichen Handelns (Kap. 5) ist es, dass ein statistischer Zusammenhang zwischen dem Einsatz des Sprachhandlungstypus Beschreiben in der Partnersprache und der Sprachkompetenz im Deutschen zu finden ist. Es bestehen nicht übermäßig starke, aber doch signifikante Zusammenhänge mit den Satzgefügen ( $r = .32$ ,  $p < 0,01$ ) und dem nominalen Wortschatz ( $r = .23$ ,  $p < 0,05$ ), hingegen nicht mit den verbalen Wortschatz. Das lässt darauf schließen, dass Kinder, deren nominaler Wortschatz im Deutschen umfangreicher ist und die häufiger komplexe syntaktische Strukturen einsetzen, auch häufiger Beschreibungen in der Partnersprache realisieren. Es scheint demnach, dass eine gut entwickelte Sprachkompetenz im Deutschen auch beim Erwerb der Partnersprache förderlich ist. Dieses Ergebnis kann im Sinne der Interdependenz-Hypothese des Spracherwerbs interpretiert werden, wonach die in beiden Sprachen erreichten Fähigkeiten sich wechselseitig positiv beeinflussen. Allerdings sehen wir auch Anlass, eine differenzierte Version der Interdependenz-Hypothese anzunehmen. Hierfür spricht folgendes Ergebnis:

In der Verwendung von Formen sprachlichen Handelns zeigte sich sowohl für die sachfachlichen wie die sozialen Konzepte, dass die ohne Deutschkenntnisse eingeschulten Kinder in beiden Sprachen vergleichbare Konzepte verwenden. In allen anderen Gruppen hingegen zeigten sich keine ausgeprägten Zusammenhänge. Dies lässt die Vermutung aufkommen, dass die Sprachfähigkeiten bei den Kindern, die in beiden Sprachen bereits gut entwickelt sind, sich im weiteren Verlauf so weit individuell ausdifferenzieren, dass bei identischen Impulsen unterschiedliche Sprachhandlungsformen aktiviert werden. Diese Beobachtung sollte auf jeden Fall weiter untersucht werden; vorläufig spricht sie für eine Modifizierung der Interdependenz-Hypothese: möglich ist, dass sich der Zusammenhang zwischen den Sprachen bei in beiden Sprachen weit entwickelten Kompetenzen entkoppelt.

### 7.1.2 Differenzierung von Erwartungen an bilinguale Modelle

In den Bereichen allgemeine Leistungsfähigkeit und Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten im Deutschen hat der Schulversuch also die Erwartungen voll erfüllt, wenn nicht deutlich übertroffen. In anderen Hinsichten muss eine Differenzierung der Erwartungen empfohlen werden, die mit solchen Modellen verbunden werden können.

Da ist zunächst auf den Aspekt hinzuweisen, dass das Ziel einer balancierten Zweisprachigkeit in bilingualen Grundschulen bis zum Ende der vierten Jahrgangsklasse nicht erreicht wird. De facto bleibt es bei einer Dominanz des Deutschen; die in den Partnersprachen erzielten Ergebnisse bleiben – in den verschiedenen Schülergruppen im Modell unterschiedlich weit – hinter den im Deutschen erzielten Ergebnissen zurück. Dies ist aus Sicht der Wissenschaftlichen Begleitung keineswegs erwartungswidrig. Es spiegelt sich hierin vielmehr die faktische gesellschaftliche Dominanz des Deutschen, die etwa die Konsequenz besitzt, dass die Frequenz des Sprachkontakts mit der Partnersprache bei denjenigen Kindern, für die dies nur eine Schulsprache und nicht auch Familiensprache ist, gar nicht hoch genug sein kann, um eine balancierte Zweisprachigkeit zu erreichen. Für die Weiterentwicklung der Modelle wäre also eine systematische Differenzierung der Ziele, die angestrebt werden, ratsam.

Allgemeiner gesprochen zeigen unsere Ergebnisse, dass auch nach vier Jahren Grundschulzeit die sprachlichen Eingangsvoraussetzungen immer noch relevant sind, mit denen die Kinder in die Grundschule aufgenommen wurden. Differenziert untersucht wurden die Entwicklungen von Kindern, die (bei Einschulung bzw. Aufnahme in das Modell) den folgenden Gruppen zuzuordnen sind:

einsprachig deutsch

einsprachig in der Partnersprache

zweisprachig deutsch und Partnersprache

zweisprachig deutsch und eine andere Familiensprache

Unsere Ergebnisse zeigen, dass die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder am wenigsten weit in den Partnersprachen gekommen sind. Quasi komplementär dazu sind die einsprachig in den Partnersprachen eingeschulten Kinder am wenigsten weit im Deutschen gekommen. Diese letzteren Kinder, die einsprachig partnersprachlich eingeschult wurden, haben die schwierigsten Bedingungen für ihren Bildungsprozess. Sie besaßen kaum oder keine Deutschkenntnisse bei der Einschulung, waren häufig Quereinsteiger im Laufe der ersten beiden Schuljahre und kamen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status.

Der Einfluss dieser Faktoren schlägt sich am Ende der Grundschulzeit noch signifikant in den Ergebnissen für das Deutsche nieder. In den Partnersprachen liegt ein in dieselbe Richtung weisendes Ergebnis vor: Die einsprachig partnersprachlich eingeschulten Kinder schneiden erwartungswidrig nur wenig besser ab als die anderen Kinder – auch als jene, die einsprachig Deutsch eingeschult wurden. Dieses Ergebnis ist erklärungsbedürftig, und aus unseren empirischen Befunden lässt sich eine zufriedenstellende Erklärung nicht herleiten. Möglicherweise aber liegt hier ein Effekt der Dauer des Schulbesuchs vor: Der Erfolg des bilingualen Modells für die Kinder, die ohne Deutschkenntnisse in die deutsche Schule eintreten, könnte sich erst nach weiteren zwei Jahren in den weiterführenden Schulen darstellen lassen: Das erzielte Ergebnis weist nämlich auf einen in der internationalen Forschung immer wieder berichteten Befund, dass die Zeitspanne von vier Jahren keineswegs ausreicht, um einen Spracherwerbsprozess weitgehend abzuschließen.

Die vor allem aus den USA und Kanada vorliegenden einschlägigen Studien zeigen, dass mit einer Dauer von etwa sechs Jahren systematischer und intensiver Sprachförderung gerechnet werden muss, bis die Kompetenzen zweisprachiger Kinder in der Zweitsprache nicht mehr von denen einsprachig lebender Kinder unterscheidbar sind (vgl. Bericht über die einschlägigen Forschungsergebnisse in Gogolin 2007). Dies gilt zumal für den Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten. Bei der Interpretation der Ergebnisse des bilingualen Modells sollte also generell nicht vergessen werden, dass weder der Zweitspracherwerb noch die Aneignung der Partnersprache nach den vier Jahren Grundschule abgeschlossen sein kann.

Zu den positiven Ergebnissen des Modells gehört, dass die Kinder, die zweisprachig eingeschult wurden, sehr gute Ergebnisse sowohl im Deutschen als auch in den Partnersprachen erzielten. Dabei erreichen alle drei Gruppen im Deutschen höhere Stufen sprachlicher Komplexität als in den Partnersprachen. Interessant ist dieses Ergebnis nicht zuletzt mit Blick darauf, dass die Kinder mit einer anderen als der im Modell jeweils als Partnersprache einbezogenen Familiensprache von der Zweisprachigkeitsförderung, die sie erhalten haben, ebenfalls profitieren konnten.

Mit Blick auf die in den Partnersprachen erreichten Fähigkeiten ist hervorzuheben, dass sich vor allem der Wortschatz in allen Gruppen und in allen beteiligten Schulen klar erkennbar entwickelt hat. Größere Differenzen zeigen sich hingegen in der syntaktischen Komplexität, die die Kinder erreichten. Hier nun fällt wieder ein Ergebnis unserer Evaluation ins Auge:

Das Ausmaß der syntaktischen Komplexität in den Partnersprachen scheint von Kompositionseffekten der Lerngruppe und von den bevorzugten didaktischen Arrangements mindestens so stark abzuhängen wie von den sprachlichen Eingangsvoraussetzungen. Im Aspekt der Komposition von Lerngruppen ist zum einen die sprachliche und soziale Herkunft bedeutsam; das ist erwartungskonform. Es zeigte sich aber in unseren Analysen auch, dass es einen Zusammenhang zwischen Gender- und Sprachaspekten zu geben scheint. In den Klassen, in denen die Kinder keine genügende Anzahl gleichgeschlechtlicher Sprachpartner in den Partnersprachen hatten – dies betraf konkret die Jungen in einer der Schulen – waren die sprachlichen Fortschritte in den Partnersprachen verwindend gering.

## **7.2 Didaktische Aspekte**

### **7.2.1 Kooperation, Teamteaching**

Der Versuch, die Sprach- und Lernerfolge der Kinder in den Schulversuchsklassen durch didaktische und methodische Aspekte zu erklären, kann nur mit größter Vorsicht unternommen werden. Die vorliegenden Daten erlauben lediglich die Formulierung von begründeten Vermutungen, keineswegs empirisch abgesicherte Aussagen. Dennoch sollen die Hinweise, die sich mit Bezug auf die in den Schulen bevorzugten Unterrichtsarrangements ergeben haben, hier vorgestellt werden – dies kann immerhin dazu dienen, in anschließenden Studien weiterverfolgt zu werden.

Die organisatorische, inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts beeinflusste in den beteiligten Schulen offensichtlich die Lernprozesse durchaus so, dass nicht nur auf verschiedene Weise, sondern auch mit unterschiedlichem Ergebnis gelernt wurde. Eine wichtige Rolle scheint dabei das Teamteaching zu spielen. Die besten Ergebnisse wurden erzielt, wenn ein flexibles Teamteaching eingesetzt wurde und dabei den Kindern die

Zweisprachigkeit auch als Fähigkeit, zwischen Sprachen wechseln, übertragen und kontrastieren zu können, von den beteiligten Lehrkräften in praktischer Ausübung demonstriert wurde. Als besonders förderlich und geeignet für die Unterstützung des Erwerbs komplexerer Redemittel wiederum scheint das Lernen in Projekten, Werkstätten oder „Stationen“ zu sein, wenn mit der Aufgabenstellung auch explizit sprachliche neben inhaltlichen Zielen gesetzt werden. Wichtig scheint des Weiteren, dass die Hinführung zur Sprachreflexion und zum Nachdenken über den eigenen Lernprozess zu den förderlichen didaktischen Strategien gehört. Die Klassen, in denen entsprechende didaktische Arrangements, die Lernstrategien und Sprachbewusstheit fördern, beobachtet wurden, haben nach unseren Ergebnissen die besseren Voraussetzungen für die Entwicklung von Zweisprachigkeit geschaffen als Klassen, in denen stärker getrennt monolinguale, übungs- und trainingsorientierte Unterrichtsverfahren bevorzugt wurden.

Wie berichtet, unterscheiden sich die Leistungen der Kinder des Modellversuchs durchaus voneinander, besonders im Hinblick auf den Erwerb der Partnersprachen. Dass dies mit den Ausgangsbedingungen, vor allem den Sprachkenntnissen bei Einschulung zusammenhängt, ist nicht erstaunlich. Eine Rolle dabei spielt es aber auch, ob die Lehrkräfte den besonderen Anforderungen im Schulversuch genügen können. Dabei ist zum einen die generelle Qualifizierung für das Unterrichten in bilingualen Klassen angesprochen, zum anderen die Verständigungsfähigkeit zwischen den Lehrkräften. Lehrerinnen und Lehrer der Partnersprachen, die aus den Herkunftsländern direkt kommen, sind für den Unterricht ihrer Sprachen als Zweitsprache in der Regel nicht ausgebildet. Aber auch die deutschen Lehrerinnen haben nur im Ausnahmefall eine entsprechende Qualifizierung durchlaufen. Sie orientieren sich daher vielfach an einem Methodenrepertoire für den (frühen) Fremdsprachenunterricht. Dieses eignet sich nur bedingt für das Fördern bilingualer Fähigkeiten.

Das Unterrichten im bilingualen Modell setzt ein hohes Maß an Kooperation voraus. Wenn hierfür die Möglichkeiten aufgrund des Umstands begrenzt sind, dass die Lehrkräfte die jeweilige andere Sprache nicht oder nur mit großen Einschränkungen beherrschen, fehlt ein wichtiger Grundstock für das erfolgreiche Arbeiten. Bedeutsam scheint dabei nicht zuletzt zu sein, dass die Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen und in der Lage sein müssten, Sprachvergleiche vorzunehmen und in die Planung einzubeziehen.

Von den Lehrerinnen im Schulversuch ist eine Orientierung am Sprachverwendungsprinzip „eine Sprache – eine Person“ als hilfreich empfunden worden. Dieses Prinzip wurde nach unseren Beobachtungen von den Schülerinnen und Schülern auch akzeptiert. Am erfolgreichsten scheint es aber dort funktioniert zu haben, wo es gleichsam gemäßigt eingesetzt wurde – wo es etwa in Situationen des Teamteachings nicht angewendet wurde, damit den Kindern die Zweisprachigkeit auch als ein besonderer Sprachverwendungsmodus und eine spezifische Fähigkeit demonstriert werden konnte. Wie und wann zwischen Sprachen sinnvoll gewechselt wird, wie man zwischen ihnen übersetzen oder übertragen und sie kontrastieren kann, sind zwar einerseits quasi natürliche Begleitkompetenzen zweisprachiger Lebenspraxis. Aber auch diese Fähigkeiten müssen ausdrücklich weiterentwickelt und vervollkommen werden, damit Kinder diese Praktiken nicht nur instinktiv anwenden, sondern auch bewusst und planvoll einzusetzen lernen.

Nach unseren Beobachtungen sind die Kompetenzen, die die Kinder in der deutschen Sprache erreichen, deutlich weniger abhängig von Aspekten der Gestaltung des Unterrichts als die Fähigkeiten in den Partnersprachen. Während wir im Leseverständnis für das Deutsche in den Abschlusstests des vierten Schuljahres kaum Unterschiede ermittelten, waren die Klassen, in denen ein lebendiger zweisprachiger Unterricht und ein relativ hoher Anteil von Teamteaching zu beobachten waren, wesentlich kompetenter im Leseverstehen in den Partnersprachen.

### 7.2.2 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Das Konzept der bilingualen Klassen sah zu Beginn vor, dass die Alphabetisierung zunächst in der Sprache erfolgen sollte, in der die Kinder kompetenter waren. Die Alphabetisierung in der jeweils anderen Sprache sollte mit einem halben Jahr Verzögerung einsetzen. Dies hätte eine Aufteilung der Klassen nach den sprachlichen Ausgangslagen der Kinder erfordert. In keiner der Modellklassen wurde diese ursprüngliche Konzeption auf Dauer umgesetzt. Wo es zunächst versucht wurde, hat es sich praktisch als untauglich erwiesen: Die Kinder übertrugen sofort die ihnen bekannten Buchstaben und Schreibstrategien auf die andere Sprache. Eine entsprechende Beobachtung ist auch in anderen Modellprojekten bereits gemacht worden; eine Beschränkung auf Mündlichkeit ist offenbar Kindern, die mit Neugierde auf das Lesen und Schreiben in die Schule eintreten, nicht gemäß.

Es hat sich nach unseren Beobachtungen hingegen bewährt, die Kinder in beiden Sprachen gleichermaßen schnell, aber mit koordinierten Vorgehensweisen an die Schrift heranzuführen. Ein mündlich erfolgreiches und differenziertes Sprachhandeln für die zu Beginn einsprachig deutschen Kinder erwies sich dann mit der Zeit als erfolgreicher, wenn sie sich darauf auch schriftlich vorbereiten konnten, z.B. mit geübten Dialogen. Wie es scheint, wird die mündliche Ausdrucksfähigkeit in der Partnersprache von den Kindern, die diese Sprache nur in der Schule gebrauchen, mindestens zu guten Teilen auch auf dem Weg über die Schriftlichkeit erschlossen.

Diese Beobachtung spricht auch dafür, in Klassen, in denen die Kinder nur wenige Sprachpartner in der Partnersprache haben (und ggf. keine gleichgeschlechtlichen Partner), diese Sprachen auch im gemeinsamen Unterrichtsraum medial präsent zu halten. Vor allem aber weist es darauf, dass es notwendig ist, die aktive mündliche Sprachproduktion durch gezielten und intensiven medialen sprachlichen Input zu ergänzen. Hiervon wurde in den Modellklassen insgesamt nur wenig Gebrauch gemacht, und insofern kann nur spekulativ angenommen werden, dass es sich positiv auf die Sprachfähigkeiten der Kinder ausgewirkt hätte, wenn die Möglichkeiten modernen audio-visuellen Medieneinsatzes besser ausgeschöpft worden wären – nicht zuletzt, um dabei den Kindern mehr eigenständige, vom Lehrereinput unabhängige Gelegenheiten zur Übung und zum Sprachgebrauch zu geben.

### 7.3 Fazit

Zusammengefasst, lassen sich folgende zentralen Evaluationsergebnisse festhalten:

Einsprachig deutsche Kinder haben gegenüber denjenigen, die Deutsch als zweite Sprache erst bei Schuleintritt zu erwerben beginnen, auch nach vier Jahren bilingualen Unterrichts noch einen deutlichen Vorteil im Deutschen. Wenn man allerdings berücksichtigt, dass der Zweitspracherwerb selbst unter günstigen Bedingungen mit vier Lernjahren nicht abgeschlossen sein kann, sind die Ergebnisse des Schulversuchs insgesamt ermutigend:

Die bereits bei Schuleintritt mit den in das Modell einbezogenen Partnersprachen zweisprachigen Kinder schneiden vergleichbar gut ab wie die einsprachig deutschen.

Für die Kinder, die zweisprachig sind, aber zu Hause eine andere als die Partnersprache verwenden, gilt Gleiches. Sie sind nicht von einem bilingualen Modell benachteiligt; vielmehr führt es bei ihnen zu einer Form der Dreisprachigkeit. Ihre Sprachkompetenz im Deutschen unterscheidet sich nicht signifikant von der der einsprachig deutsch und der zweisprachig mit einer Partnersprache eingeschulten Kinder.

Die Kinder, die ohne oder mit nur ganz geringen Deutschkenntnissen eingeschult wurden, erreichen zwar nicht das Niveau der anderen Kinder. Ihre mündliche Sprache ist aber doch so weit entwickelt, dass ein Schulerfolg gewährleistet scheint – immerhin wurden alle ohne Probleme in das fünfte Schuljahr versetzt. Es ist anzunehmen, dass ihr Deutscherwerb schneller verlaufen ist und weiter reicht als bei Kindern, die keine bilingualen Klassen besuchen; dies müsste aber in Untersuchungen mit Vergleichsgruppen weiter geprüft werden.

Für die Partnersprachen können die Ergebnisse leider nicht so differenziert überprüft werden wie für das Deutsche, da die Zahlen der einbezogenen Kinder für eine detaillierte Berechnung zu niedrig sind. In den globalen Ergebnissen jedoch wiederholt sich das schon in den vorherigen Berichten vorgestellte Ergebnis, dass es signifikante Unterschiede der Kinder mit partnersprachlichen Kenntnissen bei Schuleintritt zu denen der beiden anderen Gruppen gibt. Die meisten deutsch einsprachig und zweisprachig mit einer anderen Familiensprache eingeschulten Kinder verwenden keine komplexen syntaktischen Mittel in den Partnersprachen. Sie sind also erst am Anfang des Weges zu bildungssprachlichen Fähigkeiten in diesen Sprachen; sie kämpfen noch mit den Herausforderungen der kommunikativen Alltagssprache. Es kann festgehalten werden, dass im bilingualen Modell beim Erwerb einer Partnersprache, die nicht Umgebungssprache ist, zunächst die kommunikative Alltagssprache auf einem elementaren Niveau entwickelt sein muss, bevor der Ausbau bildungssprachlicher Fähigkeiten beginnen kann. Dafür aber benötigen die Kinder mehr Zeit als die vier Grundschuljahre.

Bei einer Weiterentwicklung des Modells sollte dies ebenso berücksichtigt werden wie der Hinweis auf Kompositionseffekte: die sprachliche und soziale Zusammensetzung der Klassen und die Verfügbarkeit von gleichgeschlechtlichen Sprachpartnern haben offenbar Auswirkungen auf den potentiellen Erfolg. Und schließlich wurde in didaktischer und methodischer Hinsicht erkennbar, dass zwar bereits viele kreative und erfolgreiche Ansätze von den Lehrkräften entwickelt wurden – aber hier sind auch durchaus Optimierungen möglich. Schulen und Lehrkräfte, die sich auf Neuland begeben, benötigen eben auch mehr Zeit und vorbereitende sowie begleitende Qualifizierung, als dies in dem Schulversuch vorgesehen und möglich war.

## 8. Zitierte Literatur

ABENDROTH-TIMMER, Dagmar & WENDT, Michael (2000): *Französisch/Spanisch als Arbeitssprache im Sachfachunterricht*. In: Abendroth-Timmer, D./Breibach, S. (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M., S. 131-148.

APELTAUER, Ernst (1998): *Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich*. In: APELTAUER, Ernst/GLUMPLER, Edith/LUCHTENBERG, Sigrid (Hrsg.): *Erziehung für Babylon*. (= Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, 22.) Baltmannsweiler: Schneider.

BACH, Gerhard/NIEMEIER, Susanne (Hrsg., 2000): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen – Methoden – Praxis – Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

BERMAN, Ruth A.; SLOBIN, Dan I. (1994): *Relating Events in Narrative*. A crosslinguistic Developmental Study. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Ass., S. 239-284.

BOS, Wilfried, LANKES Eva-Maria, PRENZEL, Manfred, SCHWIPPERT, Knut, WALTHER, Gerd & VALTIN, Renate (Hrsg., 2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

BOS, Wilfried, LANKES Eva-Maria, PRENZEL, Manfred, SCHWIPPERT, Knut, VALTIN, Renate, & WALTHER, Gerd (Hrsg., 2004): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

BOS, Wilfried/PIETSCH, Marcus (Hrsg., 2005): *KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern; Jahrgangsstufe 4*. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.

BRAUER-FIGUEIREDO, Maria de Fátima Viegas (1999): *Gesprochenes Portugiesisch*. Frankfurt am Main: Teo Ferrer de Mesquita.

CUMMINS, Jim (1979): *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.

DEHN, Mechthild (1988): *Zeit für die Schrift: Lesenlernen und Schreibenkönnen*. Bochum: Kamp.

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg., 2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.

DUIT, Reinders (1997): *Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht – Forschungsstand und Perspektiven für den Sachunterricht in der Primarstufe*. In: Köhnlein, Walter, Marquardt-Mau, Brunhild u. Helmut Schreier: *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt* (= Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts 1.) Bad Heilbrunn/Obb., S. 233-246.

EHLICH, Konrad (Hrsg., 1984): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr.

EINSIEDLER, Wolfgang (2002): *Empirische Forschung zum Sachunterricht. Ein Überblick*. In: Spreckelsen, K.; Möller, K.; Hartinger, A. (Hrsg.): *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (= Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 5), S. 17-38.

ESSER, Hartmut (2006): *Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität*. In: *Berliner Journal für Soziologie* 4/06, S. 525-543.

FÜRSTENAU, Sara/GOGOLIN, Ingrid/YAĞMUR, Kutlay (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid (2007): *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. Expertise zum Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ des Deutschen Jugendinstituts, in Auftrag gegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Elektronische Publikation: [www.dji.de](http://www.dji.de)

GÖHLICH, Michael (Hrsg., 1998): *Europaschule – Das Berliner Modell*. Neuwied: Luchterhand.

GUDJONS, Herbert (2005): *Neue Unterrichtskultur, veränderte Lehrerrolle*. In: *Erfolgreich Lehren und Lernen: Ansätze und Wege in der Bildungsreform*. Frankfurt a.M.: VdS Bildungsmedien e.V., S. 40-45.

GÜLENDER, Semra/DIRIM, İnci (2002): *Belegte Brötçin*. In: *Grundschule Sprachen*. Heft 8, Jg. 2, S. 34-36.

HANSEN, Christiane (2001): *Bilingualer Schriftspracherwerb am Beispiel einer italienisch-deutschen Modellklasse einer Hamburger Grundschule*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Hamburg.

HEINE, Marcella/RICCÒ, Antonio/SCHOOF-WETZIG, Dieter (Hrsg., 2003): *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Braunschweig: Westermann.

HEINTZE, Andreas (2002): *Handreichung zur Didaktik und Methodik eines zweisprachigen Fachunterrichts im Rahmen der zweisprachigen deutsch-türkischen Erziehung*. Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin (mimeo.)

HIENZ-DE ALBENTIIIS, Milena (2005): *Die Mutter aller zweisprachigen Schulen: Die Deutsch-Italienische Gesamtschule in Wolfsburg (DIGS)*. In: Gogolin, I.; Krüger-Potratz, M.; Kuhs, K.; Neumann, U.; Wittek, F. (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, S. 195-203.

HOPF, Dieter (2005): *Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), S. 236-249.

HÜTTIS-GRAFF, Petra (1996): *Beobachten als didaktische Aufgabe*. In: Dehn, Mechthild; Petra Hüttis-Graf u. Norbert Kruse: *Elementare Schriftkultur, schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept*. Weinheim u. Basel: Beltz, S. 31-39.

JONEN, Angela, MÖLLER, Kornelia & HARDY, Ilonca (2003): *Lernen als Veränderung von Konzepten – am Beispiel einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Lernen in der Grundschule*. In: D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.): *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 93-108.

KENT, Jack (2004): *Drachen gibt es doch gar nicht*. Ravensburger Buchverlag.

KIEL, Ewald (1999): *Erklären als didaktisches Handeln*. Würzburg: Ergon.

KLIX, Friedhart (1992): *Die Natur des Verstandes*. Göttingen: Hogrefe.

LINDHOLM-LEARY, Kathryn (2001): *Dual Language Education*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.

MALK, Yvonne/PRETZER, Rike (2005): *In zwei Sprachen schreiben lernen – ein ressourcenorientierter Umgang mit der Sprachenvielfalt in deutschen Schulen?* Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Hannover.

MOLLENHAUER, Klaus (1993): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 3. Aufl., Weinheim u. München: Juventa.

MÖLLER, Kornelia (1997): *Untersuchungen zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens in Lehr- Lernprozessen des Sachunterrichts*. In: Köhnlein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde; Schreier, Helmut (Hrsg.): *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (= Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Bd. 1), S. 247-262.

MÖLLER, Kornelia (2001): *Die naturwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht – Ziele, Probleme und Forschungsergebnisse*. In: M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): *Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, (=Jahrbuch Grundschule, Band 3), S. 105-111.

MÜLLER, Natascha/KUPISCH, Tanja/SCHMITZ, Katrin/CANTONE, Katja (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Französisch, Italienisch*. (=Narr Studienbücher). Tübingen: Francke.

OWEN-ORTEGA, Julia (2003): *Schriftspracherwerb bilingualer Kinder am Beispiel einer spanisch-deutschen Klasse unter besonderer Berücksichtigung ihrer Strategien des Orthographieerwerbs in der Alphabetisierungsphase*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Hamburg.

REHBEIN, Jochen (1984): *Beschreiben, Berichten und Erzählen*. In: Konrad Ehlich (Hrsg.): *Erzählen in der Schule*. Tübingen: Narr, S. 67-124.

REHBEIN, Jochen (1987): *Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache*. In Ernst Apeltauer (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. München: Hueber, S. 113-172.

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./ROTH, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Inci DIRIM, Jens Normann 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/BRÜGELMANN, Hans (1994): *Der Schulanfang ist keine Stunde Null*. Schrifterfahrungen, die Kinder in die Schule mitbringen. In: Richter, Sigrun & Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwill am Bodensee: Libelle.

RÖSCH, Heidi (Hrsg., 2004): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Braunschweig.

RÖSCH, Heidi (Hrsg., 2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig.

ROTH, Hans-Joachim (2005a): *Wissenschaftliche Begleitung der italienisch-deutschen Grundschule Zugweg, Köln. Bericht zum ersten Schuljahr*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung.

- RÜESCH, Peter (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern. Eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Lang.
- SANDFUCHS, Uwe/ZUMHASCH, Clemens (2002): *Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-Italienische Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse*. In: Interkulturell, Heft 1/2, S. 104-139.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (2005): *Lernen und Lehren in mehrsprachigen Klassen*. In: DaF-Mitteilungen, Sonderheft, August 2005, S. 35-44.
- SCHURZ, Gerhard: (Hrsg., 1988): *Erklären und Verstehen in der Wissenschaft*. München: Oldenbourg.
- SCHWIPPERT, Knut, BOS, Wilfried, & LANKES, Eva-Maria (2003): *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU*. Münster: Waxmann, S. 265–302.
- SCHWIPPERT, Knut, BOS, Wilfried, & LANKES, Eva-Maria (2004): *Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich*. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.): *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 165-190.
- SÖHN, Janina (2005): *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. AKI-Forschungsbilanz 2.
- TEAMTEACHING. *Wege zum guten Unterricht* (2001). Material aus dem Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen, QUIMS“, Zürich.
- THÜRSMANN, Eike (2003): *Eine eigene Methodik für den bilingualen Fachunterricht?* In: Heine, M.; Riccò, A.; Schoof-Wetzig, D. (Hrsg.): *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Praxis Pädagogik, Westermann, S. 110-126.
- VAN FRAASSEN, Bas (1988): *Die Pragmatik des Erklärens. Warum-Fragen und ihre Antworten*. In: G. SCHURZ (Hrsg.): *Erklären und Verstehen in der Wissenschaft*. München: Oldenbourg.
- WEINRICH, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim usw.: Duden.

### Internetquellen

- MAY, Stephen/HILL, Richard/TIAKIWAI, Sarah (2004): *Bilingual/Immersion Education: Indicators Of Good Practice*. Final Report to the Ministry of Education. University of Waikato, New Zealand.  
[http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl9712\\_v1/bilingual-education.pdf](http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl9712_v1/bilingual-education.pdf)
- TORRES-GUZMÁN, Maria E. (2002): *Dual Language Programs. Key Features and Results*. In: National Clearinghouse for Bilingual Education: *Directions in Language and Education*, No 14. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/directions/14.pdf>

## Eigene Veröffentlichungen über das Projekt

DUARTE, Joana/ROTH, Hans-Joachim (2006): *Sobre a aquisição de competências linguísticas num modelo de ensino bilingue. O português-alemão em Hamburgo*. In: Revista Palavras 30, Lisboa. S. 43-68.

GOGOLIN, Ingrid (2005): *Bilingual Education – The German Experience and Debate*. In: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte (AKI) (Hrsg.): *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*. Berlin (AKI), S. 133-145.

GOGOLIN, Ingrid (2006): *Bilingualität und die Bildungssprache der Schule*. In: Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen*. Münster/New York: Waxmann, S. 79-85.

GOGOLIN, Ingrid/ROTH, Hans-Joachim (2007): *Bilinguale Grundschule – ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit*. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Narr Francke, S. 31-45.

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim unter Mitarbeit von Mirella HYLBRÜSCHKE (2001a): *Bericht über die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs „Bilinguale Grundschule“* (Schuljahr 1999/2000 mit Ausblicken auf das Schuljahr 2000/2001). Hamburg (masch.)

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2001b): *Auswertung der ersten Sprachstandserhebung der portugiesisch-deutschen Klasse, Schuljahr 2000/01*. Hamburg: Universität Hamburg (masch.)

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2003): *Bericht 2003: Stand der wissenschaftlichen Begleitung, Elternbefragungen, Einbettung in die Schulen, Unterrichtsbeobachtungen, Sprachstandsanalysen, Alphabetisierung*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.)

GREVÉ, Annette/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2004): *Bericht 2004: Stand der Untersuchungen, schulorganisatorische und didaktische Perspektiven, Leistungsbeurteilung, Biliteralität*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.)

GREVÉ, Annette/ROTH, Hans-Joachim (2003): *bon deser – ein lekerer Vogel. Literarität und Schreiben in bilingualen Klassen im zweiten Schuljahr*. In: *Grundschule Sprachen* 11/2003, S. 24-27.

NEUMANN, Ursula (2006): *Einstellungen von Eltern zur Zweisprachigkeit. Ergebnisse aus Befragungen an bilingualen Grundschulen in Hamburg*. In: Britz, Lisa; Farrokhzad, Schahrzad u. Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Macht – Kultur – Bildung*. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster usw.: Waxmann (im Erscheinen).

NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2004): *Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Ein Werkstattbericht*. In: *Grenzgänge*. Zeitschrift für eine moderne Romanistik, Heft 21, S. 31-60.

NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (2006): *Multilingual primary schools in Germany – Models and research*. In: Torres-Guzmán, Maria E. (ed.): *Daring to Dream Metaphors of Abundance: Global Perspectives on Multilingual Schools*, Clevedon, Boston, Toronto, Sydney: Multilingual Matters (forthcoming).

ROTH, Hans-Joachim (2002a): *Il gatto va sull´albero – va sull´albero il gatto*. Satzmuster und Sprachstand italienisch-deutscher Schulanfänger. Hamburg: Universität Hamburg, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (masch.)

ROTH, Hans-Joachim (2002b): *Bilinguale Grundschulen in Hamburg*. In: HLZ 10/2002, S. 29-32.

ROTH, Hans-Joachim (2002c): *Die Ausgangssprachen mehrsprachiger Kinder berücksichtigen*. In: Alphabetisierung und Sprachenlernen. Stuttgart: Klett, S.121-145.

ROTH, Hans-Joachim (2003a): *Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 378-402.

ROTH, Hans-Joachim (2003b): *Evaluationsergebnisse zu bilingualen Schulen in Deutschland*. In: Grundschule Sprachen Heft 11, S. 44f.

ROTH, Hans-Joachim (2004): *Seguimos con el otro... Bericht zu den spanisch-deutschen Klassen im ersten Schuljahr*. Hamburg: Universität Hamburg, Arbeitsstelle für Interkulturelle Bildung (masch.)

ROTH, Hans-Joachim (2005b): *Warum weint die Katze? – Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit*. In: Gogolin, I. u.a.: Migration und sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 81-101.

VOLKMER, Donata (2006): *Didaktische Konzepte deutsch-italienischer Grundschulen*. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. Hamburg.

### **Eigene Filme**

*Szenen aus bilingualen Grundschulklassen*. Ein Film von Sibylla LEUTNER-RAMME, Wissenschaftliche Beratung Ursula NEUMANN. Eine Produktion des AVZ im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg. 2003.

*Kinder lernen in zwei Sprachen. Bilingualer Grundschulunterricht*. Ein Film von Sibylla LEUTNER-RAMME, Wissenschaftliche Beratung Ursula NEUMANN. Eine Produktion des AVZ im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg. 2005.