

Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja; Hesse, Hermann-Günter
Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung

Alleman-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 101-122. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 55)



Quellenangabe/ Reference:

Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja; Hesse, Hermann-Günter: Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung - In: Alleman-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Röhner, Charlotte [Hrsg.]: *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. Weinheim u.a. : Beltz 2010, S. 101-122 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-69470 - DOI: 10.25656/01:6947

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-69470>

<https://doi.org/10.25656/01:6947>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 55. Beiheft

Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg

Herausgegeben von

Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel
und Charlotte Röhner

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2010 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Lore Amann
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41156

Inhaltsverzeichnis

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Petra Stanat/Kerstin Göbel/Charlotte Röhner</i> Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg – Einleitung zum Themenschwerpunkt	7
--	---

Identität und Akkulturation

<i>John W. Berry/Jean S. Phinney/David L. Sam/Paul Vedder</i> Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation	17
--	----

<i>Gabriel Horenczyk</i> Language and Identity in the School Adjustment of Immigrant Students in Israel	44
---	----

<i>Christine Wolfram/Melanie Rau/Lysann Zander-Musić/Janine Neuhaus/ Bettina Hannover</i> Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz	59
---	----

Sprachtransfer und Sprachförderung

<i>Dominique P. Rauch/Astrid Jurecka/Hermann-Günter Hesse</i> Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern	78
--	----

<i>Kerstin Göbel/Svenja Vieluf/Hermann-Günter Hesse</i> Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung	101
--	-----

Sprachhintergrund und Bildungserfolg

Jörg Dollmann/Cornelia Kristen

Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? – Das Beispiel türkischer
Grundschul Kinder 123

Petra Stanat/Knut Schwippert/Carola Gröhlich

Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb:
Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts 147

Michael Segeritz/Petra Stanat/Oliver Walter

Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit
Migrationshintergrund 165

Kerstin Göbel/Svenja Vieluf/Hermann-Günter Hesse

Die Sprachtransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit innerhalb der Europäischen Union zu fördern ist eines der zentralen Anliegen der EU-Kommission. Die Fähigkeit, mehrere Sprachen kontextadäquat und flexibel anwenden zu können wird als Schlüsselqualifikation sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft angesehen. Die beteiligten Länder sollen im Rahmen der Bildung in der frühen Kindheit Initiativen fördern, die die Mehrsprachigkeit in den europäischen Gesellschaften unterstützen (EU Kommission 2005). Der vorliegende Artikel beschäftigt sich daher mit der Frage, in welcher Weise das Konzept Sprachtransfer und damit die Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit im Kontext von Englisch- und Deutschunterricht systematisch unterstützt werden könnte und inwiefern Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Sprachlernerfahrung davon profitieren können.

1.1. *Ergebnisse der DESI-Studie zur Sprachenkompetenz von Schülerinnen und Schülern verschiedener Herkunftssprachen*

Internationale Schulleistungsstudien konzentrieren sich zumeist auf die Leistungsdomänen Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften und weisen in diesen Kompetenzdomänen in den überwiegenden Fällen Nachteile für Lernende mit Migrationshintergrund aus. Untersuchungen, die die Leistungsfähigkeit von dieser Lernergruppe im Hinblick auf die fremdsprachlichen Leistungen im Fach Englisch untersuchen, kommen zu einer positiveren Einschätzung der bildungsbezogenen Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus einer Hamburger Grundschulstudie (KESS) legen die Vermutung nahe, dass Lernende mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Englischkompetenz ihren deutschsprachigen Mitschülern gegenüber leicht im Vorteil sein könnten (May 2006). Die Analysen der Leistungsergebnisse von Lernenden mit Migrationshintergrund im Rahmen der DESI-Studie machen deren spezifische Ressourcen beim Fremdsprachenerwerb nochmals in differenzierter Weise deutlich (Hesse/Göbel/Hartig 2008). Im Rahmen der DESI Studie wurden die Lernenden hinsichtlich ihrer Sprachbiografie nach der zuerst erworbenen Sprache gruppiert. Es wurde nach Erstsprache Deutsch, nicht-Deutsch und mehrsprachig unterschieden. Es zeigte sich, dass sowohl mehrsprachige Lernende als auch solche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, einen leichten, aber signifikanten Vorteil gegenüber den monolingualen Schülerinnen und Schülern deutscher Erstsprache haben.

Die Ergebnisse der DESI-Studie legen den Schluss nahe, dass mehrsprachige Lernumwelten günstige Bedingungen für den Erwerb der Fremdsprache Englisch darstellen. Dabei zeigte sich für die Lernenden anderer Erstsprachen als Deutsch ein positiver und sogar zum Teil signifikanter Zusammenhang zwischen der selbst eingeschätzten Sprachkompetenz in ihrer Herkunftssprache (Sprachvitalität) und den Leistungsergebnissen im Deutschen sowie im Englischen. Eine mögliche Interpretation des positiven Effekts mehrsprachiger Lernumwelten ist die Annahme einer Interdependenz zwischen der Erstsprache und weiteren Sprachen, wie sie von Cummins formuliert wurde (Cummins 1991). Analysen der Effekte der Klassenzusammensetzung auf die Leistungsergebnisse weisen sogar darauf hin, dass sich der Anteil mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen und Schüler in der Klasse nach Kontrolle verschiedener lernrelevanter Merkmale sogar positiv auf die Gruppenleistung der Klasse im Englischen auswirkt. Die Ergebnisse der DESI-Studie verweisen auf die Ressourcen von Lernenden mit Migrationshintergrund sowie darüber hinaus auf die positive Beeinflussung der Klassenkompetenzen im Englischen durch Schülerinnen und Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind. Auch von anderen Autoren werden kognitive und sprachlernrelevante Vorteile von Bilingualen gegenüber Monolingualen berichtet (Bialystok 2004; Jessner 2008). Inwieweit der positive Einfluss der Sprachlernerfahrung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Unterricht unterstützt wird, kann vor dem Hintergrund der bislang publizierten Analysen nicht beantwortet werden, der vorliegende Artikel versucht dieser Frage nachzugehen.

1.2 Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit

Schule ist ein gesellschaftlicher Raum, in dem sich die innerhalb der Gesellschaft existierende Multilingualität in besonderem Maße abbildet. Während einige Vertreter der deutschen Bildungsdiskussion den zusätzlichen Kompetenzen in der Herkunftssprache, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mitbringen, keinen erkennbar positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen zusprechen (Esser 2006; Hopf 2005), sehen andere in der schulischen Sprachförderung und der zweisprachigen Entwicklung von Migrantinnen und Migranten eine wichtige Größe für die schulische Eingliederung und für schulische Leistungsentwicklung der Lernenden mit Migrationshintergrund (Reich/Roth 2002; Gogolin 2005). Man kann davon ausgehen, dass für Lernende mit Migrationshintergrund ihre Herkunftssprachen ein bedeutender Teil ihrer Identität sind und wichtige Orientierungen innerhalb ihrer Lebensbiografie bilden. Allerdings scheinen diese wichtigen sprachlichen Bezugspunkte der Migrantenschüler von den Lehrpersonen kaum wahrgenommen zu werden (Hu 2005). In ihrer qualitativen Befragung von Lehrpersonen zweier Schulen zeigt Hu, dass die mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen der Migrantenschüler für diese Lehrpersonen nur dann relevant zu sein scheinen, wenn es sich um Sprachen handelt, die international einen hohen Stellenwert haben. Als weniger wichtig erachtete Sprachen werden hingegen abgewertet. Eine Studie von Boos-

Nünning und Karakasoglu weist darauf hin, dass die geringe Wertschätzung der Herkunftssprachen von Migranten in der deutschen Schule und die starke Fokussierung auf die Verkehrssprache Deutsch eine Belastung für Lernende mit Migrationshintergrund darstellen kann (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005). Auch die Ergebnisse internationaler Akkulturationsstudien weisen darauf hin, dass die psychischen und soziokulturellen Anpassungsprozesse, die jugendliche Migranten in einer neuen Gesellschaft zu leisten haben, entscheidend vom Umfeld moderiert werden. Eine international vergleichende Untersuchung belegt, dass durch wahrgenommene Diskriminierung die psychische und soziokulturelle Anpassung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr stark beeinträchtigt wird (Berry u.a. 2006). Um die schulische Eingliederung von Lernenden mit Migrationshintergrund zu fördern, wird auch in der internationalen Diskussion für wichtig befunden, ihnen die Aufrechterhaltung ihrer ethnischen Identität zu ermöglichen und Diskriminierungen auch im Hinblick auf die Herkunftssprachen von Migranten Gruppen zu vermeiden (Vedder u.a. 2006).

1.3 Befunde zu Transfereffekten und zur Sprachentransferunterstützung

Innerhalb der Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung wird gefordert, die Herkunftssprachen und Sprachlernerfahrungen der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen und diese zu nutzen (Krumm 2005). Der Begründungszusammenhang richtet sich auf die produktive Nutzung der mit der Mehrsprachigkeit verbundenen Sprachlernressourcen. Die Bilingualismusforschung hat zeigen können, dass es grundsätzlich möglich ist, in mehr als einer Sprache ein hohes Kompetenzniveau zu erreichen und dass darüber hinaus Mehrsprachige gegenüber Monolingualen kognitive Vorteile haben, die ihnen den Erwerb weiterer Fremdsprachen erleichtern (Bialystok 2005).

Bereits vor 20 Jahren verglich Ringbom (1987) in einer Studie Monolinguale und Bilinguale Lernende in Finnland bezüglich ihrer Englischkompetenz und stellte die Überlegenheit der Bilingualen Lernenden fest. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich bei Thomas (1988) in den USA; hier haben Englisch-Spanisch-Bilinguale Lernende signifikant bessere Französisch-Leistungen gezeigt, als ihre monolingualen Peers. Studien in Catalonien und im Baskenland konnten ebenfalls nachweisen, dass bilinguale Lernende ihren monolingualen Mitschülern im Erwerb der Englischen Sprache überlegen waren (Cenoz 1991; Sanz 1997; Munoz 2000; Sagasta 2003). Der Vorteil der Mehrsprachigkeit im Hinblick auf die Englischleistungen konnte auch bilingualen türkischen und marokkanischen Immigranten im Rahmen von Untersuchungen in Spanien nachgewiesen werden. Für den Sprachlernvorteil mehrsprachiger Lernender gibt es unterschiedliche Erklärungen. Cenoz (2003) geht davon aus, dass die Gründe für den Sprachlernvorteil von bilingualen Lernern auf erhöhte Sprachbewusstheit, Sprachlernstrategien und kommunikative Kompetenzen dieser Lernergruppe zurückzuführen sind. Bialystok (2001) nimmt weiterhin an, dass mehrsprachige Lerner in besonderer Weise dazu in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit selektiv zu nutzen. Empirisch wurden die Erklärungen für den Erfolg von multilingualen Lernern zum Beispiel in einer Large-

Scale-Studie von Naimann u.a. (1996) untersucht. Hier zeigte sich eine Reihe von Sprachlernstrategien über die Multilinguale in stärkerem Maße verfügen als Monolinguale. Dies sind aktive Lernstrategien, die Wahrnehmung von Sprache als System und Kommunikationsmittel, der aktive Umgang mit emotionalen Anforderungen im Sprachlernen und ein Monitoring des Sprachlernerfolgs. Auch andere z.T. Large Scale-Studien zeigen die sprachlernstrategischen Kompetenzen von multilingualen Lernern auf und betonen vor allem deren Flexibilität im Restrukturieren ihres internen Sprachsystems (Nayak u.a. 1990; Mißler 2000; Thomas 1992). In einer neueren Studie konnte Kemp zeigen, dass multilinguale Lerner grammatische Strukturen einer neuen Sprache schneller begreifen und memorieren können (Kemp 2001). Neben diesen Vorteilen von multilingualen Lernern, gibt es jedoch auch Studien, die auf ihre vergleichsweise geringeren Sprachproduktionsraten hinweisen (Mägiste 1984).

Auch wenn sich die Prinzipien von Zweit- und Drittspracherwerb in manchen Punkten voneinander unterscheiden (Cenoz 2000), wird es vor dem Hintergrund zunehmend mehrsprachig zusammengesetzter Schulklassen immer dringender, Bilingualismus, Zweitsprachenerwerb und Sprachlehr- und -lernforschung miteinander zu verzahnen (Jessner 2003). Die Fremdsprachenforschung konnte zeigen, dass Lernende einer zweiten oder weiteren Fremdsprache beim Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen ihre vorher gelernte Fremdsprache mit einbeziehen und Inferenzen bilden. Inferenzen, also produktive Schlussfolgerungen von einer Sprache auf die andere, sind dann wahrscheinlicher, je ähnlicher die Sprachen einander sind (Cenoz/Genese 1998). Es wird davon ausgegangen, dass Lernende, die über ihre Erstsprache hinaus schon weitere Sprachen kennen, über Sprachenlernstrategien und Lerntechniken verfügen und risikobereiter im Hinblick auf das Verständnis fremder Sprachen sind (Hufeisen/Marx 2006). Lernende können sich bereits verfügbare Sprachenkenntnisse beim Erwerb weiterer Sprachen zu Nutze machen (Marx 2005). Ohne didaktische Unterstützung geschieht dies jedoch nur bei so genannten „good language learners“, schwächere Lernende müssen auf Transfermöglichkeiten erst aufmerksam gemacht werden. Dieser Ansatz impliziert, dass das bereits vorhandene linguistische Wissen der Lernenden genutzt werden kann und dieses linguistische Vorwissen keine negative, interferierende und destruktive Kraft darstellt, die weitere Sprachlernprozesse behindert (Jessner 2008). Die Annahmen der modernen Mehrsprachigkeitsdidaktik gehen weiterhin davon aus, dass sich fremdsprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern durch Sprachtransferunterstützung verbessern lassen, wenn im sprachlernorientierten Unterricht systematisch auf Inferenzmöglichkeiten zu anderen Sprachen hingewiesen wird (Hufeisen 2006). Die Kenntnisse in bereits verfügbaren Sprachen – und zwar sowohl linguistischer als auch in fremdsprachenlernstrategischer Art – sollten systematisch bewusst gemacht und in den Unterricht einbezogen werden, um den Lernprozess effizienter zu gestalten. Dabei wird der ersten erworbenen Fremdsprache im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine besondere Brückenfunktion zugesprochen. Diese Sprachtransferunterstützung oder -sensibilisierung im Fremdsprachenunterricht wird bisher entlang der Dimensionen Wortschatz, Semantik, Struktur, Morphosyntax, Verbalgruppe, Morphologie und Aussprache, sowie in Bezug auf die Fremdsprachenlernstra-

tegien konzipiert. Erste empirische Analysen weisen darauf hin, dass ein zielgerichteter Sprachunterricht, der für Inferenzen sensibilisiert und weiterhin grundsätzlich Fremdsprachenlernstrategien vermittelt, zu besseren Lernergebnissen im Deutschen als Tertiärsprache führt (Marx 2005; Kärchner-Ober 2009). Explorative Studien von Marx (2005) weisen darauf hin, dass eine Synergieausnutzung mehrerer Sprachkompetenzen beim Erwerb von Deutsch als Tertiärsprache dann am größten ist, wenn Sprachenrepertoires systematisch miteinander verglichen werden. Dennoch ist Sprachenlernen trotz einer möglichen unterrichtlichen Steuerung ein individueller Prozess, der von den individuellen Voraussetzungen der Lernenden stark mitbestimmt wird, so von der generellen Spracherwerbsfähigkeit, der Lernumwelt, der Sprachlernmotivation, der Sprachenbewusstheit und den Sprachenvorerfahrungen (Hufeisen 2006). Vor dem Hintergrund der starken Beeinflussung des Spracherwerbs durch vorhergehende Sprachenlernerfahrung wird innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Entwicklung eines Gesamtsprachencurriculums plädiert (Hufeisen 2005, Neuner 2005). Inwieweit sich das Konzept der Sprachentransferunterstützung, wie sie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipiert wurde, auf die Sprachlernsituation von Lernenden mit Migrationshintergrund übertragen lässt, ist bislang empirisch nicht untersucht worden.

Der vorliegende Beitrag nimmt die Sprachentransferunterstützung als eine mögliche Unterrichtsstrategie in den Blick. Es stellt sich die Frage, inwieweit die Möglichkeiten für Vergleiche, Transferenzen und Inferenzen zu den Herkunftssprachen der Lernenden und zu anderen fremdsprachlichen Kompetenzen der Lernenden von den Lehrpersonen im Unterricht aufgegriffen und produktiv genutzt werden. Weiterhin ist zu fragen, inwieweit sich diese Sprachlernstrategie günstig auf die fachliche Integration von Lernenden unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung auswirkt.

2. Fragestellung

Unter Nutzung der Daten der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2008) stellt der Beitrag Analysen zum Aufgreifen der Herkunftssprachen und anderer Fremdsprachen im Sinne einer Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht vor und bezieht diese auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. Im Einzelnen sollen die folgenden Fragen untersucht werden:

- Wird Sprachentransfer im Englisch- und Deutschunterricht von Lehrpersonen der verschiedenen Schulformen systematisch unterstützt?
- Von welchen Bedingungen hängt die Sprachentransferunterstützung ab?
- Zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Sprachentransferunterstützung im Unterricht und den Leistungsergebnissen der Lernenden in den Testdomänen Deutsch und Englisch?
- Zeigen sich differenzielle Zusammenhänge zwischen Lernenden unterschiedlicher Herkunftssprachen und Sprachentransferunterstützung im Hinblick auf ihre Leistungsergebnisse in den Testdomänen Deutsch und Englisch?

3. Stichprobe

Datengrundlage des vorliegenden Artikels sind die Erhebungen im Rahmen der DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International). Für die DESI-Studie wurden ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe schriftlich befragt sowie in den Leistungsdomänen Englisch und Deutsch getestet. Weiterhin wurden die insgesamt 440 Lehrpersonen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu ihrem Unterricht befragt. Die Durchführung der Testung fand im Schuljahr 2003/2004 an zwei Messzeitpunkten statt (DESI-Konsortium 2008). Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine für das deutsche Bildungssystem – im Hinblick auf die 9. Jahrgangsstufe in den verschiedenen Schulformen – repräsentative Untersuchung.

4. Design

4.1 Fragebögen, Testverfahren

Leistungsdaten

In DESI wurden die Deutsch- und die Englischleistungen der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe differenzierter Testinstrumente erfasst, die in Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktikern, Schulforschern und Testexperten entwickelt wurden. Die vorgestellten Analysen nutzen jeweils einen Indikator für die Gesamtkompetenz in Deutsch und Englisch (Hartig/Jude/Wagner 2008). Diese setzen sich aus den folgenden Teilkompetenzen zusammen: Leseverstehen Deutsch, Wortschatz Deutsch, Argumentation Deutsch, Schreiben Deutsch, Rechtschreiben Deutsch, Sprachbewusstheit Deutsch, Hörverstehen Englisch, Leseverstehen Englisch, Schreiben Englisch, Textrekonstruktion Englisch, Sprachbewusstheit Englisch (Soziopragmatik und Grammatik) und Sprechen Englisch (vgl. Beck/Klieme 2007).

Sprachtransferunterstützung

Sprachtransferunterstützung bezeichnet das Aufgreifen von Fremdsprachen sowie der Herkunftssprachen der Lernenden und das Vergleichen dieser Sprachen mit der Zielsprache des Unterrichts. Die Sprachtransferunterstützung wurde aus Lehrerperspektive und getrennt für den Deutsch- und den Englischunterricht erhoben. Weiterhin wurden sowohl die Einstellung zum Sprachtransfer als auch das tatsächliche Aufgreifen der Herkunftssprachen und anderer Fremdsprachen im Unterricht, sowie Sprachtransfer im Hinblick auf Lexik und Pragmatik erfasst. Die Lehrpersonen beantworteten vier Items. Diese lauten: „Ich halte das Aufgreifen verschiedener Herkunftssprachen und anderer Fremdsprachen im Unterricht grundsätzlich für sinnvoll“, „Ich nutze – etwa indem ich vergleichend arbeite – die verschiedenen Herkunftssprachen und Fremdsprachen der Schüler/innen für meinen Unterricht“, „Ich greife im Unterricht die herkunftssprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen hinsichtlich der Lexik auf“ und „Ich greife im Unterricht die herkunftssprachli-

chen und fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler/innen hinsichtlich der Pragmatik auf“. Das Antwortformat ist vierstufig. Die Antwortalternativen sind „trifft vollkommen zu“, „trifft weitgehend zu“, „trifft beschränkt zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“. Die Items wurden rekodiert, so dass ein hoher Wert für eine hohe wahrgenommene Bedeutung bzw. Häufigkeit des Einsatzes von Sprachentransfer im Deutsch- oder Englischunterricht steht.

Die Items werden in Regressionen als Indikatoren einer latenten Variablen für den Deutsch- und einer latenten Variable für den Englischunterricht verwendet. Vorausgehende konfirmatorische Faktorenanalysen mit der Analysesoftware Mplus (Muthén/Muthén 2007) ergaben eine gute Modellanpassung für beide Skalen. Als akzeptabel gilt ein Modell, wenn $CFI \geq 0.90$, $RMSEA \leq 0.08$ und $SRMR \leq 0.08$. Für die Skala zum Deutschunterricht ergaben sich die folgenden Kennwerte: $CFI = 0.97$, $RMSEA = 0.03$ und $SRMR = 0.03$. Der Fit für die Skala zum Englischunterricht ist mit $CFI = 0.96$, $RMSEA = 0.04$ und $SRMR = 0.04$ vergleichbar gut. Auch die Reliabilitäten beider Skalen sind gut. Für die Skala zum Deutschunterricht wurde ein Cronbach's Alpha von $\alpha = .86$ ermittelt, für die Skala zum Englischunterricht liegt Cronbach's Alpha bei $\alpha = .88$.

Hintergrundvariablen

Zur Differenzierung des sprachlichen Hintergrundes der Lernenden werden in DESI in Anlehnung an Untersuchungen der Mehrsprachigkeitsforschung drei Sprachgruppen unterschieden: (a) Die Gruppe der monolingual Deutschsprachigen. Hier handelt es sich zumeist um Lernende ohne Migrationshintergrund. (b) Die Gruppe der Mehrsprachigen. Diese Lernenden haben im Sinne der frühen simultanen Mehrsprachigkeit neben Deutsch eine andere Erstsprache erworben. (c) Die Gruppe derer mit nicht-deutscher Erstsprache. Hier handelt es sich um Lernende, die hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache erworben haben (Hesse/Göbel/Hartig 2008).

Als Index des sozioökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler wurde der *Highest International Socio-Economic Index* (HISEI) nach Ganzeboom u.a. (1992) herangezogen. Die kognitive Grundfähigkeit wurde mit dem Kognitiven Fähigkeitstest (KFT) von Heller und Perleth (2000) ermittelt. Für die vorliegenden Analysen wurde nur die quantitative (numerische) Fähigkeit herangezogen, um eine zu hohe Überlappung rein sprachlich orientierter Messungen von Prädiktor- und vorhergesagten Variablen zu vermeiden.

Auf Individualebene wurden Schülerangaben zu ihrem Geschlecht einbezogen und auf Schulebene wurde der Bildungsgang berücksichtigt. Um Kompositionseffekte zu kontrollieren, wurden der sozioökonomische Status sowie der Anteil mehrsprachig aufgewachsener Lernender und solcher nicht-deutscher Erstsprache auf Schulebene aggregiert.

4.2 Analysemodelle

Wird eine Stichprobe von Schülern in Schulklassen gezogen, so ist zu erwarten, dass sich die Lernenden einer Klasse – aufgrund ähnlicher Lernbedingungen und einer ge-

meinsamen Sozialisation – ähnlicher sind, als Schüler, die verschiedene Klassen besuchen. Gewöhnliche Auswertungsverfahren führen hier zu einer Unterschätzung der Standardfehler. Für die statistische Analyse von Daten mit hierarchischer Struktur sollten deshalb spezielle Verfahren mit Standardfehlerkorrektur oder Mehrebenenanalysen eingesetzt werden (Raudenbush/Bryk 2002). Für den vorliegenden Artikel wurden daher Mehrebenenmodelle mit dem Programm Mplus in der Version 5.1 (Muthén/Muthén 2007) berechnet.

Vor der Analyse wurden die unabhängigen Variablen z-standardisiert. Der Mittelwert der latenten Variable Sprachtransferunterstützung wurde in Mplus auf 0 fixiert und die Varianz auf 1. Die Ergebnisse der Leistungstests sind entsprechend der DESI-Metrik standardisiert; sie weisen einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 in der Grundgesamtheit zum Ende der 9. Jahrgangsstufe auf. Für die primär interessierende Variable, Sprachtransfer im Deutsch- bzw. im Englischunterricht, wurde zusätzlich das Effektstärkemaß Δ berechnet (Schagen/Elliot 2004; Trautwein/Baeriswyl 2007). Dieses ist an Cohen's d -Wert-Maß angelehnt. Effektstärken ab $\Delta = 0.20$ sind als bedeutsam zu interpretieren.

Der Umgang mit fehlenden Werten für die vorliegenden Analysen unterscheidet sich je nach Art der Daten. Um fehlende Daten aus Leistungstests und für den HISEI zu schätzen, wurde das Verfahren der multiplen Imputation eingesetzt (vgl. Hartig/Jude/Wagner 2008). Zudem wurden für die Analysen in Mplus der Schätzalgorithmus Robust-Maximum-Likelihood (MLR) und der Expectation-Maximization (EM)-Algorithmus verwendet. Dies ist ein modellbasiertes Verfahren zum Umgang mit fehlenden Werten. Es schätzt die Populationsparameter und ihre Standardfehler unter Berücksichtigung aller Personen – auch jener mit unvollständigen Daten (vgl. Lüdtke u.a. 2007; Muthén/Muthén 2007).

In der DESI-Stichprobe findet sich ein überproportional hoher Anteil bilingualer Klassen (Klassen mit Englisch als Arbeitssprache im bilingualen Sachfachunterricht). Um dies auszugleichen und um auch für Nichtteilnahme auf Schul-, Klassen- und Schülerschülerenebene zu adjustieren, wurden alle Analysen mit Stichprobengewichten berechnet (vgl. Beck/Bundt/Gomolka 2008).

5. Ergebnisse

5.1 Unterstützung von Sprachtransfer im Deutsch- und Englischunterricht sowie Zusammenhänge mit Lehrer- und Klassenmerkmalen

Um zu untersuchen, ob Sprachtransfer im Englisch- und im Deutschunterricht systematisch unterstützt wird, werden Mittelwerte und Konfidenzintervalle für die Indikatoren der Variable Transferunterstützung berechnet. Die Bildungsgänge werden hierbei getrennt betrachtet. Abbildung 1 zeigt, dass die befragten Lehrpersonen die Unterstützung von Sprachtransfer im Unterricht im Mittel durchaus für sinnvoll halten. In allen Bildungsgängen liegt der Mittelwert der Zustimmung zu diesem Item über dem

bei vier Antwortkategorien theoretisch zu erwartenden Mittelwert von 2.5. Gleichzeitig wird dem tatsächlichen Einsatz entsprechender Strategien im Unterricht im Mittel eher nicht zugestimmt. Die Mittelwerte für die anderen drei Items liegen deutlich unter dem theoretisch zu erwartenden Mittel von 2.5. Lehrpersonen an Gymnasien unterstützen den Sprachtransfer im Deutsch- und Englischunterricht etwas stärker als solche in anderen Bildungsgängen. Diese Unterschiede sind allerdings nur bezogen auf den Deutschunterricht statistisch signifikant.

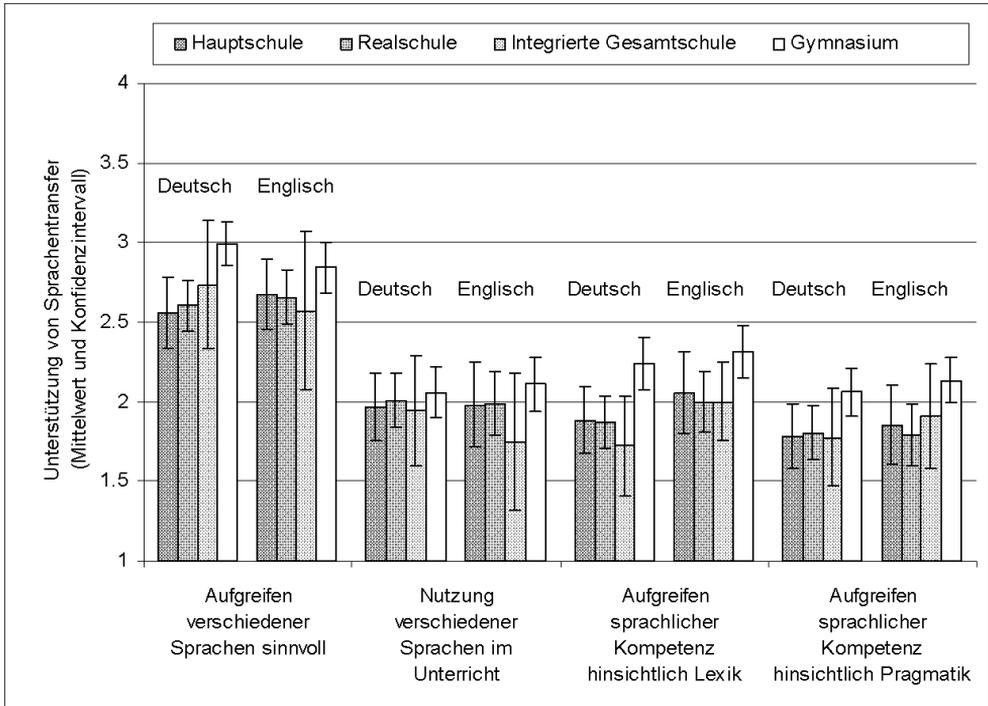


Abb. 1: Mittelwerte und Konfidenzintervalle für die jeweils vier Items, die Unterstützung von Sprachtransfer im Deutsch- und im Englischunterricht erfassen nach Bildungsgang

Neben Unterschieden zwischen den Bildungsgängen wurde auch die Bedeutung von Lehrermerkmalen, sowie von Merkmalen der Schulklasse, für die Unterstützung von Sprachtransfer im Deutsch- und im Englischunterricht auf Klassenebene betrachtet. Hierfür wurde eine multiple lineare Regression mit latenter abhängiger Variable berechnet. Die Antworten auf die jeweils vier in Abschnitt 4.1 dargestellten manifesten Items für den Deutsch- und den Englischunterricht werden dabei auf die nicht direkt beobachtbare Variable „Unterstützung von Sprachtransfer“ zurückgeführt. Die Variation in diesem latenten Merkmal soll wiederum mithilfe der beschriebenen Prädiktoren erklärt werden. Für Deutsch und für Englisch werden je zwei Modelle berechnet. In Modell 1 werden nur

die Merkmale der Schulklasse „bilingualer Sachfachunterricht“ und „Bildungsgang“ aufgenommen. In Modell 2 werden zusätzlich auch Merkmale der Lehrkraft (für Deutsch nur fachfremdes Unterrichten, für Englisch auch die Häufigkeit der Aufenthalte im englischsprachigen Ausland und die Häufigkeit der Kontakte ins englischsprachige Ausland) sowie die Klassenkomposition hinsichtlich der Erstsprache der Schüler berücksichtigt.

Tabelle 1 zeigt, dass sowohl der Bildungsgang als auch der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache einen statistisch signifikanten Effekt auf die Sprachentransferunterstützung haben. Der Effekt des Bildungsgangs ist allerdings nur dann signifikant, wenn der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache kontrolliert wird (vgl. Modell 2). Sprachentransferunterstützung wird demnach häufiger eingesetzt je höher der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache ist. Zudem wird diese Technik in Gymnasialklassen relativ häufig eingesetzt, wenn man berücksichtigt, dass der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache in diesen Klassen verhältnismäßig gering ist.

Sprachentransfer im Englischunterricht wird vor allem von Lehrpersonen mit verhältnismäßig häufigem Kontakt ins englischsprachige Ausland genutzt. Alle anderen Effekte von Hintergrundmerkmalen der Klasse und des Lehrers auf die Unterstützung von Sprachentransfer sind nicht statistisch signifikant.

	Deutsch		Englisch	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Klasse erhält bilingualen Sachfachunterricht (ja=1, nein=0)	-0.15	-0.19	0.30	0.32
Gymnasium (=1; Rest=0)	0.22	0.62*	0.20	0.29
Realschule (=1; Rest=0)	-0.12	0.19	-0.13	-0.08
Deutsch bzw. Englisch studiert (=1; fachfremd=0)	-	0.13	-	-0.13
Häufigkeit Aufenthalte im englischsprachigen Ausland	-	. ¹	-	-0.04
Skala Kontakte ins englischsprachige Ausland	-	. ¹	-	0.16*
% Anteil Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind	-	-0.09	-	0.07
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist	-	0.40*	-	0.14
Varianzaufklärung				
R ²	0.02	0.14	0.03	0.09
<i>Anmerkungen: *p<.05. ¹ Wurde nur bei Englischlehrpersonen erfragt.</i>				

Tab. 1: Effekte von bilinguaem Sachfachunterricht, des Bildungsgang, der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der Lehrkraft und der Klassenzusammensetzung hinsichtlich des Sprachenhintergrunds auf die Unterstützung von Sprachentransfer im Deutsch- und Englischunterricht (standardisierte Koeffizienten)

5.2 Zusammenhänge zwischen der Unterstützung von Sprachentransfer und den Deutschleistungen der Lernenden mit unterschiedlichem Sprachenhintergrund

Der Zusammenhang zwischen Sprachentransfer und Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler wird mit Hilfe von Mehrebenenregressionen mit latentem Prädiktor analysiert. Der latente Prädiktor Sprachentransfer basiert auf den in Abschnitt 4.1 beschriebenen je vier manifesten Indikatoren. Als abhängige Variable wird die Gesamtleistung in Deutsch betrachtet. In allen Modellen werden die Hintergrundmerkmale Geschlecht, sozioökonomischer Status, kognitive Grundfähigkeit, Mehrsprachigkeit und nicht-deutsche Erstsprache als Prädiktorvariablen auf Individualebene modelliert. Auf Klassenebene werden zusätzlich bilingualer Sachfachunterricht, der Bildungsgang, der mittlere sozioökonomische Status, die mittlere kognitive Grundfähigkeit und der Anteil mehrsprachiger Lernender sowie der Anteil von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache kontrolliert. Zunächst werden jeweils zwei Random Intercept Modelle berechnet. Diesen liegt die Annahme zugrunde, dass die Schülerleistung als vorhergesagte Variable zwischen Schülern variiert, gleichzeitig aber auch die mittlere Schülerleistung zwischen den Schulklassen variiert. Die Varianz auf beiden Ebenen soll mithilfe der Hintergrundvariablen aufgeklärt werden, und es soll analysiert werden, welchen zusätzlichen Beitrag die Unterstützung von Sprachentransfer zur Varianzaufklärung leistet. Anschließend wird getestet, ob die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem sprachlichen Hintergrund der Schüler und ihrer Leistung zwischen den Schulklassen variiert (Random Slope Modelle). Schließlich wird versucht, die Zwischenklassenvarianz im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Sprachenhintergrund und Leistung mit der Unterstützung von Sprachentransfer im Unterricht zu erklären, indem Cross-Level-Interaktionen modelliert werden. Dies soll Aufschluss darüber geben, ob die Unterstützung von Sprachentransfer differenzielle Effekte auf die Leistungen von Schülern in Abhängigkeit von ihrem sprachlichen Hintergrund hat.

Der Einsatz von Mehrebenenanalysen erfordert, dass sich die Schulklassen über die individuelle Varianz hinaus voneinander unterscheiden. Zunächst wurde deshalb die relative Verteilung der Varianz auf die Schüler- und die Klassenebene im Nullmodell ermittelt. Die Analyse ergab, dass etwa 70% der Varianz in der Deutschleistung und etwa 79% der Varianz in der Englischleistung auf der Klassenebene liegen. Schulklassen unterscheiden sich folglich in erheblichem Maße hinsichtlich ihrer mittleren Deutsch- und Englischleistung. Allerdings zeigen Tabellen 2 und 5, dass ein großer Teil dieser Zwischenklassenvarianz durch den Bildungsgang erklärt wird.

Im nächsten Schritt werden Zusammenhänge zwischen Sprachentransfer und Deutschleistung analysiert. Tabelle 2 zeigt, dass die Sprachentransferunterstützung im Deutschunterricht keinen signifikanten Netto-Effekt auf die Deutschleistung der Lernenden hat. Die Effektstärke ($\Delta = 0.09$) ist zwar positiv, aber schwach. Insgesamt wird mit etwa 87% ein großer Teil der Varianz in der Deutschleistung auf Klassenebene durch die einbezogenen Hintergrundvariablen aufgeklärt (vgl. Tabelle 3). Die zusätzliche Berücksichtigung der Sprachentransferunterstützung im Deutschunterricht führt nicht zu einer Erhöhung der aufgeklärten Varianz.

Lernende deutscher Erstsprache haben auf der DESI-Skala einen im Mittel um 14 Punkte höheren Deutsch-Gesamtscore als mehrsprachige Lernende, wenn die beschriebenen Hintergrundvariablen kontrolliert werden. Der Vorteil von deutschsprachigen Lernenden gegenüber solchen mit nicht-deutscher Erstsprache liegt im Mittel sogar bei etwa 41 Punkten. Die Zwischenklassenvarianzen der Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigen und der Deutschleistung bzw. zwischen Lernenden nicht-deutscher Erstsprache und der Deutschleistung sind beide nicht statistisch signifikant (vgl. Tabelle 2). Die Leistungsunterschiede zwischen den drei Sprachgruppen sind folglich in allen Klassen ähnlich groß. Der Vorteil der monolingual deutschsprachigen Schüler ist selten bedeutend größer als 14 bzw. 41 Punkte. Es gibt aber kaum Klassen, in denen Schüler mit einer nicht-deutschen Erstsprache besser in den Deutschtests abschneiden als Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist. Trotz der nicht-signifikanten Varianzen der Random Slopes werden auch Cross-Level-Interaktionen berechnet¹. Es wird also untersucht, ob die Sprachtransferunterstützung einen relevanten Beitrag zur Aufklärung von Varianz zwischen Schulklassen hinsichtlich des Zusammenhangs der Erstsprache der Lernenden mit ihrer Deutschleistung leistet. Wie Tabelle 2 zeigt, ist die Interaktion zwischen der Unterstützung von Sprachtransfer im Deutschunterricht und einer nicht-deutschen Erstsprache statistisch signifikant und negativ. Sprachtransferunterstützung erklärt 51% bzw. 82% der Zwischenklassenvarianz im Zusammenhang zwischen dem sprachlichen Hintergrund und der Deutschleistung (vgl. Tabelle 4). Je größer die Sprachtransferunterstützung im Deutschunterricht, desto stärker ist der negative Zusammenhang zwischen nicht-deutscher Erstsprache und der Deutschleistung. Sprachtransferunterstützung muss jedoch nicht kausal für den Zusammenhang sein. Es ist ebenso denkbar – und vielleicht sogar plausibler –, dass in Klassen, in denen der Leistungsunterschied zwischen Schülern deutscher und nicht-deutscher Erstsprache besonders groß ist, diese Unterrichtsstrategie besonders häufig eingesetzt wird.

Zusammenfassend konnte also anhand der vorliegenden Daten nicht nachgewiesen werden, dass Sprachtransferunterstützung im Deutschunterricht der 9. Jahrgangsstufe mit den Deutschleistungen aller Lernenden zusammenhängt. Allerdings finden sich Unterschiede zwischen den Lernenden unterschiedlicher Erstsprachen. Je größer der Rückstand von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache im Fach Deutsch ist, desto eher nutzen Lehrpersonen Sprachtransferunterstützung im Unterricht. Oder: Je eher Sprachtransferunterstützung genutzt wird, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen sprachlichem Hintergrund und Deutschleistung.

1 Snijders/Bosker (1999) empfehlen Cross-Level-Interaktionen auch trotz nichtsignifikanter Varianz des Random Slopes zu berechnen, wenn sich die Interaktionseffekte aus der Theorie ableiten lassen, da der Test auf Cross-Level-Interaktionen eine größere Power hat als der Test auf Random Slopes.

	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts	Modell mit Random Slopes	Modell mit Cross-Level- Interaktionen
Schülerebene				
weiblich (=1, männlich=0)	28.93*	28.94*	29.04*	28.95*
sozioökonomischer Status (HISEI) ¹	3.42*	3.42*	3.45*	3.46*
kognitive Grundfähigkeit (KFT) ¹	22.18*	22.18*	22.09*	22.19*
Mehrsprachig (=1, Rest=0)	-13.79*	-13.80*	-14.08*	-13.38*
Erstsprache nicht Deutsch (=1, Rest=0)	-40.70*	-40.69*	-40.76*	-38.60*
Klassenebene				
Klasse erhält bilingualen Sachfachunterricht (ja=1, nein=0)	21.77*	21.78*	21.64*	21.68*
Gymnasium (=1; Rest=0)	65.77*	63.37*	67.21*	63.60*
Realschule (=1; Rest=0)	38.04*	36.86*	38.68*	36.92*
mittlerer sozioökonomischer Status (HISEI) ²	14.44*	14.28*	14.14*	13.82*
mittlere kognitive Grundfähigkeit ²	20.24*	20.71*	20.07*	21.16*
% Anteil Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind ²	-0.75	-0.48	-0.63	-0.55
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist ²	0.27	-0.52	0.88	-0.04
Unterstützung von Sprachentfer im Deutschunterricht ²	-	2.30	-	3.08
Random Slopes				
Varianz des Random Slopes für Mehrsprachigkeit ²	-	-	288.05 ³	142.71
Varianz des Random Slopes für Erstsprache≠nicht Deutsch	-	-	85.30 ³	15.04
Cross-Level Interaktionen				
Sprachentfer im Deutschunterricht x Mehrsprachigkeit	-	-	-	0.29
Sprachentfer im Deutschunterricht x Erstsprache nicht Deutsch	-	-	-	-6.64*
<i>Anmerkungen: *p<.05; ¹z-transformiert; ²auf der Basis schulklassenweise aggregierter Werte, die auf Schulebene z-transformiert wurden; ³Die Signifikanz des Random Slopes wurde mit dem Likelihood Ratio Test (vgl. Snijders/Bosker 1999) berechnet.</i>				

Tab. 2: Effekte des Sprachentfers im Deutschunterricht auf die Deutschleistung, unter Kontrolle des sozioökonomischen Status (HISEI), der kognitiven Grundfähigkeit (KFT), des Geschlechts, des Sprachenhintergrundes, des Bildungsgangs und der Klassenkomposition bezogen auf den sozioökonomischen und den Sprachenhintergrund der Schüler (Koeffizienten der primär interessierenden Prädiktoren in schwarzer und jene der Kontrollvariablen in grauer Schriftfarbe)

Varianzaufklärung	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts
R ² Schülerebene	0.26	0.26
R ² Klassenebene	0.87	0.87

Tab. 3: Anteil der Varianz in der Deutschleistung auf beiden Analyseebenen, die durch das Hintergrundmodell (Modell 1) und durch das Modell mit Unterstützung von Sprachtransfer als zusätzlichem Prädiktor (Modell 2) aufgeklärt wird

Varianzaufklärung ³	Modell mit Cross-Level-Interaktion: Random Slope für Mehrsprachig	Modell mit Cross-Level-Interaktion: Random Slope für nicht-deutsche Erstsprache
R ² Klassenebene	0.51	0.82

³Für eine detaillierte Beschreibung der Berechnung der Varianzaufklärung vgl. Raudenbush/Bryk (2002).

Tab. 4: Anteil der Varianz zwischen Schulklassen im Zusammenhang zwischen Sprachhintergrund und Deutschleistung, die durch die Unterstützung von Sprachtransfer aufgeklärt wird

5.3 Zusammenhänge zwischen der Unterstützung von Sprachtransfer und den Englischleistungen der Lernenden mit unterschiedlichem Sprachhintergrund

Inwiefern die Sprachtransferunterstützung im Englischunterricht mit der Englischleistung zusammenhängt, wurde in analoger Weise zum Deutschunterricht untersucht. Die in Tabelle 5 abgebildeten Koeffizienten für den Netto-Effekt von Sprachtransfer weisen darauf hin, dass die Englischleistungen der Schüler besser sind, je mehr die Englischlehrpersonen Sprachtransfer unterstützen. Der Effekt auf die Gesamtleistung ist mit $\Delta = 0.23$ statistisch bedeutsam, und für die nicht-experimentelle Unterrichtsforschung vergleichsweise stark. Da auf Klassenebene bereits 87% der Varianz in der Schülerleistung durch das Hintergrundmodell aufgeklärt werden, leistet die Einbeziehung der Variable Sprachtransferunterstützung vor dem Hintergrund der bereits aufgeklärten Varianz hier keinen relevanten zusätzlichen Beitrag (vgl. Tabelle 6).

Aus Tabelle 5 wird weiter ersichtlich, dass mehrsprachig aufgewachsene Lernende in Englisch auf der DESI-Skala einen im Mittel um etwa 13 Punkte höheren Testscore erreichen als Lernende deutscher Erstsprache, wenn die relevanten Hintergrundvariab-

	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts	Modell mit Random Slopes	Modell mit Cross-Level- Interaktionen
Schülerebene				
weiblich (=1, männlich=0)	18.06*	18.12*	18.13*	18.07*
sozioökonomischer Status (HISEI) ¹	3.85*	4.37*	4.34*	4.33*
kognitive Grundfähigkeit (KFT) ¹	17.92*	17.90*	17.81*	17.80*
Mehrsprachig (=1, Rest=0)	13.32*	13.37*	13.01*	12.85*
Erstsprache nicht Deutsch (=1, Rest=0)	2.69	2.89	2.89	2.82
Klassenebene				
Klasse erhält bilingualen Sachfachunterricht (ja=1, nein=0)	49.39*	50.29*	50.23*	49.83*
Gymnasium (=1; Rest=0)	86.65*	86.35*	90.04*	87.45*
Realschule (=1; Rest=0)	47.54*	49.15*	49.76*	49.03*
mittlerer sozioökonomischer Status (HISEI) ²	23.33*	22.43*	22.59*	22.15*
mittlere kognitive Grundfähigkeit ²	21.17*	21.15*	21.05*	21.49*
% Anteil Schüler, die mehrsprachig aufgewachsen sind ²	5.50*	5.55*	5.69*	5.50*
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist ²	5.55*	4.92*	6.31*	5.64*
Unterstützung von Sprachtransfer im Englischunterricht ²	-	5.57*	-	5.41*
Random Slopes				
Varianz des Random Slopes für Mehrsprachigkeit ²	-	-	321.89 ³	306.95
Varianz des Random Slopes für Erstsprache ² nicht Deutsch	-	-	131.45 ³	128.53
Cross-Level Interaktionen				
Sprachtransfer im Englischunterricht x Mehrsprachig	-	-	-	2.73
Sprachtransfer im Englischunterricht x Erstsprache nicht Deutsch	-	-	-	2.66
<i>Anmerkungen: *p<.05; ¹z-transformiert; ²auf der Basis schulklassenweise aggregierter Werte, die auf Schulebene z-transformiert wurden; ³Die Signifikanz des Random Slopes wurde mit dem Likelihood Ratio Test (vgl. Snijders/Bosker 1999) berechnet.</i>				

Tab. 5: Effekte des Sprachtransfers im Englischunterricht auf die Englischleistung, unter Kontrolle des sozioökonomischen Status (HISEI), der kognitiven Grundfähigkeit (KFT), des Geschlechts, des Sprachenhintergrundes, des Bildungsgangs und der Klassenkomposition bezogen auf den sozioökonomischen und den Sprachenhintergrund der Schüler (Koeffizienten der primär interessierenden Prädiktoren in schwarzer und jene der Kontrollvariablen in grauer Schriftfarbe)

len kontrolliert werden. Lernende deutscher Erstsprache und Lernende nicht-deutscher Erstsprache unterscheiden sich hingegen nicht signifikant voneinander. Die Leistungsunterschiede zwischen den drei Sprachgruppen sind in allen Klassen ähnlich groß; die Varianzen der „Random Slopes“ sind beide nicht statistisch signifikant. Auch die Cross-Level-Interaktionen zwischen dem Sprachenhintergrund der Schüler und der Unterstützung von Sprachtransfer im Englischunterricht bleiben unter einem Signifikanzniveau von 5% (vgl. Tabelle 5). Die Sprachtransferunterstützung trägt somit nicht bedeutsam zur Erklärung der Zwischenklassenvarianz hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sprachenhintergrund und Englischleistung bei (vgl. Tabelle 7). Inhaltlich ist dieses Ergebnis so zu interpretieren, dass sich in Schulklassen, in denen die Englischlehrer Sprachtransfer unterstützen, vergleichbare Leistungsunterschiede zwischen den in DESI unterschiedenen drei Sprachgruppen finden, wie in Klassen, in denen die Englischlehrer Sprachtransfer nicht unterstützen. Das bedeutet auch, dass die Englischleistungen mehrsprachiger Schüler nicht stärker aber auch nicht weniger stark mit Sprachtransfer im Englischunterricht zusammenhängen als jene der beiden anderen Gruppen.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich folgern, dass unabhängig von der Erstsprache die Unterstützung des Englischlernens durch Sprachtransfer positiv mit der Englischkompetenz der Lernenden zusammenhängt. Das Ergebnis ist vor dem Hintergrund der in der nicht-experimentellen Unterrichtsforschung realisierten Effektstärken als bedeutsam einzuschätzen (Seidel/Shavelson 2007).

Varianzaufklärung	Modell 1 mit Random Intercepts	Modell 2 mit Random Intercepts
R ² Schülerebene	0.15	0.15
R ² Klassenebene	0.87	0.88

Tab. 6: Anteil der Varianz in der Englischleistung auf beiden Analyseebenen, die durch das Hintergrundmodell (Modell 1) und durch das Modell mit Unterstützung von Sprachtransfer als zusätzlichem Prädiktor (Modell 2) aufgeklärt wird

Varianzaufklärung ³	Modell mit Cross-Level-Interaktion: Random Slope für Mehrsprachig	Modell mit Cross-Level-Interaktion: Random Slope für nicht-deutsche Erstsprache
R ² Klassenebene	0.05	0.02

³Für eine detaillierte Beschreibung der Berechnung der Varianzaufklärung vgl. Raudenbush/Bryk (2002).

Tab. 7: Anteil der Varianz zwischen Schulklassen im Zusammenhang zwischen Sprachenhintergrund und Deutschleistung, die durch die Unterstützung von Sprachtransfer aufgeklärt wird

6. Diskussion

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die im Rahmen der DESI-Studie befragten Deutsch- und Englisch-Lehrpersonen die Sprachentransferunterstützung im Unterricht insgesamt als sinnvoll erachten, diese jedoch eher selten tatsächlich im Unterricht einsetzen. Fächerbezogene Unterschiede in der Häufigkeit der Verwendung von Sprachentransferunterstützung werden nicht deutlich. Hinsichtlich des Deutschunterrichts zeigt sich, dass Lehrpersonen Sprachentransferunterstützung im Unterricht offenbar vor allem im Gymnasium einsetzen und weiterhin dann, wenn der Anteil der Lernenden nicht-deutscher Erstsprache höher ist. Bei Englischlehrpersonen hängt die Sprachentransferunterstützung nicht von der Klassenzusammensetzung ab, sondern ist dann häufiger, wenn sie über intensivere Kontakte zum englischsprachigen Ausland verfügen.

Die Effekte von Sprachentransferunterstützung auf die Leistungsergebnisse der Lernenden hängen offenbar vom Fach ab. Im Fach Deutsch zeigt sich nach Kontrolle aller relevanten Variablen für alle Lernenden insgesamt nur ein schwach positiver Effekt, aber kein signifikanter Zusammenhang zwischen Sprachentransferunterstützung und den Lernergebnissen. Für Lernende nicht-deutscher Erstsprache zeigt sich, dass in Klassen, in denen Sprachentransferunterstützung stattfindet, der Unterschied zu den Deutscherstsprachigen besonders groß ist.

Im Fach Englisch zeigt sich hingegen ein deutlicher Effekt von Sprachentransfer auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Klassen, in denen Sprachentransferunterstützung eingesetzt wird, schneiden insgesamt besser ab, als solche in denen diese Transferunterstützungshilfe nicht gegeben wird. Alle Lernenden profitieren im Hinblick auf die Lernergebnisse offenbar gleichermaßen von der Sprachentransferunterstützung im Unterricht. Einzelne Sprachlerngruppen scheinen nicht in spezifischer Weise in ihrem Lernprozess unterstützt zu werden, da sich differenzielle Effekte auf einzelne Sprachlerngruppen in Bezug auf die Englischleistungen nicht nachweisen ließen.

6.2 Einordnung der Ergebnisse

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen zunächst, dass die Nutzung von Mehrsprachigkeit innerhalb des Deutsch- und Englischunterrichts bislang noch wenig Berücksichtigung findet. Die Sprachentransferunterstützung hängt im Deutschunterricht an Gymnasien von der Anzahl der Nicht-Deutschsprachigen ab, was darauf hinweist, dass hier die Klassenkomposition eine Rolle für die Nutzung dieser Sprachlernunterstützung spielt. Im Hinblick auf das Fach Englisch ist es hingegen eher die Kompetenz und interkulturelle Erfahrung der Lehrkraft, die eine Nutzung des Sprachentransfers erklärt. Die interkulturelle Erfahrung der Englischlehrpersonen hat sich bereits in anderen Analysen hinsichtlich der fachlichen und der interkulturellen Qualität des Englischunterrichts als be-

deutsam erwiesen (Göbel 2007; Helmke u.a. 2008). Es überrascht, dass obwohl es Hinweise darauf gibt, dass die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Fach Englisch eine besondere Ressource darstellt (Hesse/Göbel/Hartig 2008), Sprachtransfer hier nicht stärker genutzt wird als im Fach Deutsch und darüber hinaus diese Sprachtransferunterstützung unabhängig vom Anteil der mehrsprachigen Lernenden in der Klasse ist. Zwar unterstützen Deutschlehrpersonen den Sprachtransfer etwas stärker in Klassen, die von vielen Schülern nicht-deutscher Erstsprache besucht werden, aber insgesamt legen die Analyseergebnisse die Annahme nahe, dass die besonderen sprachlichen Kompetenzen Mehrsprachiger von Lehrpersonen nur selten fachspezifisch genutzt werden.

Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen positiven Effekt der Sprachtransferunterstützung auf die Englischleistungen. Ein spezifischer Fördereffekt von Sprachtransfer für Lernende unterschiedlicher Erstsprachen lässt sich im Englischen nicht nachweisen. Alle Lernenden scheinen gleichermaßen zu profitieren und dieser Effekt scheint zwischen den einzelnen Lernergruppen dann nicht mehr systematisch zu variieren. Auch ein Effekt für Lernende unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung ließ sich nicht zeigen. Die vorliegenden Analysen lassen demnach den Schluss zu, dass Sprachtransfer im Englischunterricht eine für alle Schülergruppen potenziell nützliche Strategie darstellt, wie sie auch innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik vorgeschlagen wird (Marx 2005; Hufeisen 2006; Jessner 2008).

Für den Deutschunterricht hingegen lässt sich kein signifikant positiver Effekt von Sprachtransferunterstützung nachweisen. Die Sprachtransferunterstützung hängt im Deutschunterricht vermutlich von der sprachlichen Zusammensetzung der Klasse einerseits und von den Kompetenzen der Lernenden andererseits ab. Je größer der Rückstand von Lernenden nicht-deutscher Erstsprache im Fach Deutsch, desto eher nutzen Lehrpersonen eine Sprachtransferunterstützung. Möglicherweise wird diese Unterrichtsstrategie also explizit von Lehrkräften eingesetzt, um Schülern nicht-deutscher Erstsprache zu helfen, ihren Leistungsrückstand zu den deutscherstsprachigen Klassenkameraden zu verringern. Ein Deutschunterricht, der dieses Unterrichtskonzept in Klasse 9 einsetzt, legt unter Umständen viel Wert auf sprachsystematische und lexikalische Aspekte. Diese Aspekte werden jedoch in den Leistungsmessungen der Deuschtests zumeist vorausgesetzt und es werden darüber hinaus deutlich komplexere Anforderungen an die sprachliche Kompetenz der Lernenden gestellt. Im ungünstigen Fall müsste man davon ausgehen, dass Sprachtransferunterstützung einen negativen Einfluss auf die Leistungsergebnisse hat, aber diese Erklärung scheint weniger plausibel, da sich insgesamt kein negativer Zusammenhang zwischen Sprachtransferunterstützung und den Leistungsergebnissen in Deutsch zeigte.

Der im Rahmen der DESI-Studie entwickelte Indikator für Sprachtransferunterstützung ist leider nur sehr grob, aktuelle Forschungsergebnisse legen inzwischen viel feinstufigere Einordnungen vor (Marx 2005). Der eingesetzte Fragebogen umfasst nur 4 Items und stellt eine Vermischung von Transfer im Hinblick auf Fremdsprachen und Herkunftssprachen der Lernenden dar. Weiterhin wurde Sprachtransferunterstützung nur aus Lehrpersonenperspektive erfasst. Eventuell wird die tatsächlich Spra-

chentransferaktivität durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten der Lehrpersonen überschätzt, was bedeuten würde, dass tatsächlich noch weniger Sprachtransferunterstützung im Unterricht stattfindet. Immerhin ist die Richtung des Einflusses vor dem Hintergrund der Datenlage im Fach Englisch positiv und bedeutsam. Für zukünftige Analysen sollten auch die DESI-Unterrichtsvideos im Hinblick auf die Sprachtransferaktivität im Unterricht berücksichtigt werden. Die Video-Auswertungen zu dieser Unterrichtsstrategie stehen allerdings noch aus.

Ob die Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Klasse für die Lernergebnisse in Deutsch und Englisch bedeutsam mit der Sprachtransferunterstützung interagiert, wurde bislang nicht untersucht. Vor dem Hintergrund der Analysen in DESI könnte jedoch angenommen werden, dass mehrsprachige Lernende in der Klasse den Sprachtransfereffekt gerade im Fach Englisch noch weiter positiv beeinflussen könnten (Hesse/Göbel/Hartig 2008).

Auch wenn Sprachtransferunterstützung bislang noch keine für alle Lehrpersonen gängige Praxis darstellt, weisen die vorgestellten Ergebnisse auf die positive Wirkrichtung der Unterstützung von Sprachtransfer im Englischunterricht hin. Sie machen damit auf eine potenziell lernförderliche Unterrichtsstrategie aufmerksam, die auch aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik als sinnvoll erachtet wird (Jessner 2008). Neben der Nutzung der Transfermöglichkeiten zu schulisch erworbenen Fremdsprachen stellt eine Transferunterstützung zu den sprachlichen Ressourcen Lernender mit Migrationshintergrund eine Möglichkeit, dar deren sprachliche und kulturelle Herkunft anzuerkennen. Der Einbezug von Migrantensprachen in schulisch relevante Lerninhalte, wie beispielsweise in die der Sprachenfächer, könnte einen Beitrag für die Förderung der Akzeptanz der Herkunftskulturen von Migranten und damit für die schulische Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund sowie für eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit leisten (Vedder 2006; Gogolin 2005). Unklar bleibt jedoch, ob sich Lernende mit Migrationshintergrund durch den Einbezug ihrer Herkunftssprachen im Sprachunterricht in ihrer sprachlichen Identität und ihrer kulturellen Herkunft tatsächlich stärker gewürdigt fühlen. Dies ist empirisch noch zu untersuchen.

Inwieweit die Mehrzahl der Lehrpersonen ohne entsprechende Fortbildung in der Lage ist, Sprachtransferunterstützung in ihrem Unterricht zu realisieren, ist fraglich. Für den Englischunterricht scheint der interkulturellen Erfahrung der Lehrpersonen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zuzukommen. Die tatsächliche Nutzung hängt vermutlich in besonderer Weise von den Einstellungen der Lehrperson zur Sprachtransferunterstützung sowie von den Kompetenzen der Lehrpersonen in den möglichen Bezugssprachen ab. Dies wurde jedoch im Rahmen der DESI-Studie nicht erhoben und konnte entsprechend in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Es ist anzunehmen, dass für die Realisierung dieser Unterrichtsstrategie ein deutlicher Fortbildungsbedarf besteht. Lehrpersonen sollten in den häufig vorkommenden Herkunftssprachen der Lernenden mit Migrationshintergrund sowie der anderen schulischen Fremdsprachen aus- oder fortgebildet sein, damit sie im Unterricht systematisch darauf Bezug nehmen können. Weiterhin müssten die Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidak-

tik auf die schulische Sprachenlernsituation angepasst und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit evaluiert werden (vgl. auch Jessner 2008).

Literatur

- Beck, B./Bundt, S./Gomolka, J. (2008): Ziele und Anlage der DESI-Studie. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim und Basel: Beltz, S. 11–25.
- Beck, B./Klieme, E. (2007): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung – DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel: Beltz.
- Berry, J.W./Phinney, J.S./Sam, D.L./Vedder, P. (2006): Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. In: *Applied Psychology* 55, S. 303–332.
- Bialystok, E. (2001): Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, S. 169–181.
- Bialystok, E. (2004): Impact of bilingualism on language and literacy development. In: Bhatia, T.K./Ritchie, W.C. (Hrsg.): *Handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwells, S. 577–601.
- Bialystok, E. (2005): Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. In: Kroll, J.F./de Groot, A.M.B. (Hrsg.): *Handbook of Bilingualism. Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press, S. 417–432.
- Boos-Nünning, U./Karaksoğlu, Y. (2005): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Cenoz, J. (1991): *Ensenanza-aprendizaje de ingles como L2 o L3*. Donostia: Universidad del Pais Vasco.
- Cenoz, J. (2000): Research on Multilingual Acquisition. In: Cenoz, J./Jessner, U. (Hrsg.): *English in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 39–53.
- Cenoz, J. (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7, H. 1, S. 71–88.
- Cenoz, J./Genese, F. (1998): Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. In: Cenoz, J./Genese, F. (Hrsg.): *Beyond Bilingualism – Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 16–34.
- Cummins, J. (1991): Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica* 29, S. 1–194.
- DESI-Konsortium. (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch – Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: AKI/WZB.
- EU-Kommission (2005): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Ganzeboom, H.B.G./de Graaf, P.M./Treiman, D.J./de Leeuw, J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* 21, S. 1–56.
- Göbel, K. (2007): *Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, C. (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. Weinheim: Juventa, S. 13–24.
- González, P. (1998): Learning a L2 in a third language environment. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 59, S. 31–39.
- Hartig, J./Jude, N./Wagner, W. (2008): Methodische Grundlagen zur Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz, S. 34–54.
- Heller, K.A./Perleth, C. (2000): *Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen*. Göttingen: Beltz.

- Helmke, A./Helmke, T./Schrader, F.W./Wagner, W./Klieme, E./Nold, G. u.a. (2008): Wirksamkeit des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim und Basel: Beltz, S. 382–397.
- Hesse, H.G./Göbel, K./Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim: Beltz, S. 208–230.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 236–251.
- Hu, A. (2005): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. In: Schenk, B. (Hrsg.): Bausteine einer Bildungstheorie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–178.
- Hufeisen, B. (2005): Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Tübingen: Günter Narr, S. 9–18.
- Hufeisen, B. (2006): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Jung, U.O.H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 530–537.
- Hufeisen, B./Marx, N. (2006): Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaF/E-Didaktik. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 34, S. 146–155.
- Jessner, U. (2008): Teaching third languages: findings, trends and challenges. In: Language Teaching 41, H. 1, S. 15–56.
- Jessner, U. (2003): Das multilinguale Selbst. Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen, M./Hu, A. (Hrsg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenberg, S. 25–38.
- Kärcher-Ober, R. (2009): The German Language is Completely Different from the English Language – Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache. Tübingen: Stauffenberg.
- Kemp, C. (2001): Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment. Ph.D. dissertation, University of Edinburgh.
- Krumm, H.-J. (2005): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, B./Lutjeharms, M. (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachdidaktik – Common Curriculum. Tübingen: Günter Narr, S. 27–36.
- Lüdtke, O./Robitzsch, A./Trautwein, U./Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen [Handling of missing data in psychological research]. Psychologische Rundschau 58, S. 103–117.
- Mägiste, E. (1984): Learning a third language. Journal of Multilingual and Multicultural Development 5, S. 415–421.
- Marx, N. (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Baltmannsweiler: Schneider.
- May, P. (2006): Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen (Vol. 1). Münster: Waxmann, S. 203–224.
- Mißler, B. (2000): Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In: Dentler, S./Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen. Tübingen: Stauffenberg, S. 7–22.
- Munöz, C. (2000): Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In: Cenoz/Jessner (Hrsg.): English in Europe: The acquisition of a third language. Clevedon: Multilingual Matters, S. 157–178.

- Muthén, L.K./Muthén, B.O. (2007): *Mplus User's Guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Naiman, N./Fröhlich, M./Stern, H./Todesco, A. (1996): *The good language learner*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Nayak, N./Hanse, N./Krueger, N./McLaughlin, B. (1991): Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning* 40, H. 2, S. 221–244.
- Neuner, G. (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßbourg: Council of Europe, S. 13–34.
- Raudenbush, S.W./Bryk, A.S. (2002): *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park: Sage.
- Reich, H.H./Roth, H.J. (2002): *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg.
- Ringbom, H. (1987): *The role of L1 in foreign language learning*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Sagasta, M. (2003): Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *The International Journal of Bilingualism* 7, H. 1, S. 27–42.
- Sanz, C. (1997): L3 acquisition and the cognitive advantages of bilingualism: Catalans learning English. In: Diaz, L./Perez, C. (Hrsg.): *Views on the acquisition and use of a L2*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, S. 449–456.
- Schagen, I./Elliot, K. (Hrsg.) (2004): *But What Does It Mean? The Use of Effect Sizes in Educational Research*. Slough: NFER.
- Seidel, T./Shavelson, R.J. (2007): Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. In: *Review of Educational Research* 77, S. 454–499.
- Snijders, T./Bosker, R. (1999): *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modelling*. London: Sage.
- Thomas, J. (1988): The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, S. 235–246.
- Thomas, J. (1992): Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: Harris, R. (Hrsg.): *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North Holland, S. 531–545.
- Trautwein, U./Baeriswyl, F. (2007): Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind – Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21, S. 119–133.
- Vedder, P./Horenczyk, G./Liebkind, K./Nickmanns, G. (2006): Ethno-culturally diverse educational settings; problems, challenges and solutions. In: *Educational Research Review* 1, S. 157–168.

Anschrift der Autorinnen

Dr. Kerstin Göbel, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20,
D-42119 Wuppertal
E-Mail: kgoebel@uni-wuppertal.de

Svenja Vieluf, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt
E-Mail: vieluf@dipf.de

Dr. Hermann-Günter Hesse, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt
E-Mail: hesse@dipf.de