

Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens

Bilinguale Schulprogramme

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 209-218. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens: Bilinguale Schulprogramme - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 209-218 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320089 - DOI: 10.25656/01:32008

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320089>

<https://doi.org/10.25656/01:32008>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bilinguale Schulprogramme

Im weitesten Sinne sind alle modernen Schulprogramme bilingual, da Schülerinnen und Schüler in allen Schularten in mehr als einer Sprache unterrichtet werden. Neben den klassischen Fremdsprachenunterricht treten aber das *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, die Einweg- und die Zweiweg-Immersion (auch duale Immersion genannt) als Schul- oder Unterrichtsprogramme, die gezielt und über das übliche Maß hinaus die Bilingualität der Schülerinnen und Schüler anstreben. Zunächst werden knapp die theoretischen Überlegungen dargestellt, die Vorteile bilingualer Programme begründen können. Diese Programme sind in unterschiedlichem Ausmaß immersiv, sie lassen die Schülerinnen und Schüler „in ein Sprachbad eintauchen“. Alle Programme werden hier kurz beschrieben (mit Ausnahme des Herkunftssprachenunterrichts), um dann jeweils eine eigene empirische Studie zu den Lernerfolgen in der Zweitsprache zu präsentieren. Zum konventionellen Fremdsprachenunterricht präsentieren wir eine aktuelle Studie zum Frühbeginn, zu CLIL werden Daten aus der Hamburger Schulleistungsstudie KESS berichtet, zur Einwegimmersion Daten aus der MOBI-Studie an immersiven Grundschulen und zur Zweiweg-Immersion Daten aus der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB).

1. Bilingualer Unterricht und seine theoretische Begründung

In bilingualen Programmen wird eine Zweitsprache (L2) als Unterrichtssprache verwendet und dabei entweder im Fremdsprachenunterricht auch zum eigentlichen Lernziel oder im bilingualen Sachfachunterricht als Instruktionssprache zur Vermittlung von Inhalten eingesetzt. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht steht neben der Kommunikation die Vermittlung von Wortschatz und Syntax im Mittelpunkt. Der im engeren Sinne bilinguale Unterricht lässt Schülerinnen und Schüler in die Sprache eintauchen; Sprachrichtigkeit, Wortschatz und Grammatik bleiben im Hintergrund, die mündliche Kommunikation in authentischen Unterrichtssituationen steht im Vordergrund, während zugleich die Vorgaben der regulären Lehrpläne als Orientierung dienen. So verfolgt der bilinguale Unterricht einen *focus on meaning* im Vergleich zum traditionellen Fremdsprachenunterricht mit dem stärkeren *focus on form(s)*.

Das Ziel (fast) aller bilingualen Schulprogramme ist der additive Bilingualismus mit hohen Kompetenzen in der Majoritäts- und der Minoritätssprache. Dabei soll sich möglichst kein Nachteil des immersiven Unterrichts für die Ma-

joritätssprache und das Wissen in den Sachfächern ergeben. Damit ist eine Befürchtung mancher Eltern ausgedrückt, die davon ausgehen, dass es insbesondere in der Grundschule bei einem hohen Anteil von Instruktionen in einer Minoritätssprache oder gleichzeitiger oder zeitlich nur wenig versetzter Alphabetisierung in zwei Sprachen zu Interferenzen führe und der doppelte Schriftspracherwerb Probleme in beiden Sprachen hervorbringe.

Warum sollte bilingualer Unterricht eigentlich förderlich sein? Zunächst einmal steigert Instruktion in einer Zweitsprache das Ausmaß des Sprachkontakts durch zusätzlichen Unterricht (*amount of exposure*) und darüber die Sprachkompetenzen. Zudem liegt nach der Interdependenzhypothese von Cummins (1979) der Entwicklung von Bilingualität eine gemeinsame Sprachfähigkeit (*common language proficiency*) zugrunde, die bei hinreichendem Sprachkontakt in der Zweitsprache zur wechselseitigen Verbesserung der Entwicklung in beiden Sprachen beiträgt. Solche positiven Transferprozesse zwischen zwei Sprachen setzen laut Cummins (1979) doppelter Schwellenhypothese ein Mindestniveau in beiden Sprachen voraus. Insgesamt ergeben die wenigen Längsschnittstudien, die Transferprozesse zwischen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache untersucht haben (Baker, Park & Baker, 2012; Dressler & Kamil, 2006) aber uneinheitliche Ergebnisse. Gebauer, Zaunbauer und Möller (2013) konnten solche reziproken Transfereffekte vom deutschen und englischen Leseverständnis in der dritten Jahrgangsstufe auf Leseflüssigkeit und Leseverständnis in der vierten Jahrgangsstufe bei einem Programm zur Einwegimmersion nachweisen (s. Kasten 2).

Kognitionspsychologisch betrachtet kann der vermehrte Unterricht in einer Zweitsprache der Verbesserung exekutiver Funktionen dienen. So werden inhibitorische Prozesse geschult, wenn beispielsweise beim zweitsprachlichen Unterricht lexikalische und syntaktische Repräsentationen der gerade nicht verwendeten Sprache unterdrückt werden müssen (Bialystok, 2005). Auch das Einüben des häufigen Wechsels (*Shifting*) zwischen den Sprachen kommt dem Spracherwerb in beiden Sprachen zugute. Die positiven Effekte des bilingualen Lernens auf die exekutiven Funktionen werden in einer Metaanalyse (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010) bestätigt, neuerdings auch sehr kritisch bezüglich ihrer Replizierbarkeit diskutiert (Paap, Johnson & Sawi, 2015).

2. Lehrgangsorientierter Fremdsprachenunterricht

Ziel des traditionellen lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterrichts in der Schule ist die Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenzen an alle Schülerinnen und Schüler. In eigens dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden ist die Fremdsprache selbst der Lerngegenstand, der auf der Basis von ausgewählten Sachthemen beispielsweise Wortschatz und Grammatik entlang der Vorgaben von Lehrbüchern erarbeitet. Der Erwerb der L2 geschieht somit nicht auf „natürliche“ Weise, sondern durch vorgefertigten und systematisierten Input im Sinne des Fremdsprachenlernens.

Fremdsprachige Leistungen als Ergebnis lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterrichts sind etwa für die Sekundarstufe I in der Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International“ (DESI) untersucht worden (Klieme & Beck, 2006). Dabei wurden die Englisch-Leistungen und ihre Determinanten an einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und am Ende der 9. Klassenstufe untersucht. Während ein Großteil der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien Leistungen zeigt, die auch an amerikanischen Universitäten zu einem Studium berechtigen würden, ergaben sich im nicht-gymnasialen Bereich am Ende der schulischen Ausbildung deutliche Defizite gegenüber den im Lehrplan geforderten Kompetenzen (Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004).

Ein aktuell umstrittenes Thema ist die Einführung frühen Englischunterrichts in der Grundschule, die im europäischen Bildungsraum innerhalb der letzten beiden Jahrzehnte annähernd flächendeckend erfolgt ist und zu der eine aktuelle Evaluationsstudie vorliegt (Kasten 1).

1. Jünger ist nicht immer besser! Zum frühen Beginn des Englischunterrichts

Grundlage der Politik des frühen Fremdsprachenlernens ist die Annahme, dass Kinder besser Sprachen lernen, je jünger sie sind. Der Frühbeginn soll damit neben dem erhöhten Sprachkontakt durch zusätzlichen Unterricht (*amount of exposure*) auch den Vorteil größerer Lernerfolge durch geringes Alter bei Beginn (*age of onset*) bieten. Baumert, Fleckenstein, Leucht, Köller und Möller (2020) untersuchten die Englischleistungen bei frühem, mittlerem und spätem Beginn mit den Daten zur Überprüfung der nationalen Bildungsstandards (BISTA) in der neunten Jahrgangsstufe im Schuljahr 2014/2015. Die Stichprobe bildeten 19.000 Schülerinnen und Schüler, von denen 7 % in der ersten oder zweiten Klasse der Grundschule mit Englischunterricht starteten (früher Beginn), 65 % in der dritten oder vierten Grundschulklasse (mittlerer Beginn) und 28 % in der fünften Klasse (später Beginn). Bei Früh- und Mittelbeginn wurde um 36 % bzw. 19 % mehr Englischunterricht erteilt. Dennoch erbrachten Tests zum Lese- und Hörverständnis langfristige ernüchternde Ergebnisse: Der Englischunterricht in der Grundschule scheint – gleichgültig, ob er dort früher oder später einsetzt – für die am Ende der Sekundarstufe I erreichte Sprachbeherrschung im Englischen praktisch ohne jede Bedeutung und für Grundschülerinnen und Grundschüler mit Migrationshintergrund sogar eher nachteilig zu sein. Diese Befunde sprechen relativ eindeutig gegen positive Effekte eines frühen Beginns mit dem Englischunterricht in der ersten Grundschulklasse (vgl. Jäkel, Schurig, Florian & Ritter, 2017); obwohl die Leistungen am Ende der Grundschulzeit bei Frühbeginn durchaus zufriedenstellend ausfielen, konnten die höheren Lernraten (Zuwächse pro Zeiteinheit) bei Spätbeginn die zusätzliche Lernzeit bei Frühbeginn vollständig kompensieren. Mögliche Erklärungsansätze zur Qualität des Fremdsprachenunterrichts, zur Ausbildung von Grundschullehrkräften sowie vor allem zu Anpassungsproblemen beim Übergang in die Sekundarstufe werden bei Fleckenstein, Möller und Baumert (2020) diskutiert.

3. Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL)

Auf europäischer Ebene spricht man von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), wenn Teile des Sachfachunterrichts in der Fremdsprache unterrichtet werden. CLIL strebt eine Integration von Sachfach- und Sprachlernen an: Das reguläre Curriculum bleibt erhalten, die Unterrichtssprache ist eine Zweitsprache, meist Englisch. Zusätzlich wird die L2 häufig durch explizites Lernen von Sprachstrukturen im Fremdsprachenunterricht gefördert (Genesee, 2004). In welchem Umfang Sachfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden, variiert von Programm zu Programm (Johnson & Swain, 1997). Die Grenzen zwischen CLIL und Einwegimmersion sind daher fließend. CLIL findet in Deutschland überwiegend in der Sekundarstufe I und II statt. Oft ist das anfängliche Sprachniveau noch gering und wird durch Vorbereitungskurse unterstützt.

Obwohl die Zahl der Sekundarschulen mit bilingualen Unterrichtsangeboten in Deutschland ständig steigt, gibt es kaum empirische Befunde zu deren Effekten. Positive Effekte für die Englischkompetenzen zeigten Daten aus DESI (Nold, Hartig, Hinz & Rossa, 2008) oder den Ländervergleichen des IQB (Köller, Leucht & Pant, 2012). Keine der Studien liefert allerdings längsschnittliche Datenanalysen, was ihre Aussagekraft begrenzt.

Zu den Leistungen in bilingual unterrichteten Sachfächern der Sekundarstufen ergeben die deutschen Studien meist keinerlei Auskünfte, sie beschränken sich auf Effekte in Englisch und Deutsch. Dallinger, Jonkmann, Hollm und Fiege (2016) berichten allerdings positive Effekte von CLIL auf die Leistungen in Geschichte. International werden bezüglich der Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften, wenn diese Fächer in der L2 gelernt werden, meist kleine positive Effekte bilingualen Unterrichts, auch wenn die Leistungstests in der L1 vorgegeben werden (De Courcy & Burston, 2000). Eine ausreichende Kompetenz in der L2 auf Seiten der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler stellt allerdings die Voraussetzung für den Lernerfolg dar, ist aber nicht immer gegeben (Lo & Lo, 2014).

2. Bilingualer Sachfachunterricht hat eher geringe Effekte!

Der Frage, ob die Englischkompetenzen in CLIL-Programmen in vorherigen Studien nicht überschätzt wurden, gehen Feddermann, Möller & Baumert (2021) nach. Sie argumentieren, dass häufig weder Selektionseffekte noch Effekte von Extra-Vorbereitungsstunden berücksichtigt wurden, wenn Leistungen von CLIL-Programmen mit regulärem Unterricht verglichen wurden. Daher wurden vollständige Umfragedaten aus der Hamburger KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) aus den Jahren 2002–2007 analysiert. Insgesamt wurde die Entwicklung der Englischkenntnisse von 385 Schülerinnen und Schülern aus CLIL-Klassen mit denen von 5.578 aus regulären Schulprogrammen verglichen. Zunächst zeigten sich in der fünften Jahrgangsstufe deutliche Selektionseffekte in den soziodemografischen Variablen und den kognitiven Fähigkeiten zugunsten der CLIL-

Programme. Zudem zeigten die Daten signifikante Vorbereitungseffekte von zusätzlichem Englischunterricht für die CLIL-Schülerinnen und Schüler. Wenn die Selektions- und Vorbereitungseffekte statistisch kontrolliert wurden, zeigten sich nur noch kleine und wenig bedeutsame zusätzliche Effekte durch den CLIL-Unterricht selbst. Ähnliche Ergebnisse erbrachten auch Re-Analysen der Daten aus der Hamburger KERMIT-Studie (Feddermann et al., 2021). Insgesamt werfen diese Ergebnisse die Frage auf, ob der zusätzliche Aufwand, den CLIL-Programme notwendig machen, gerechtfertigt ist oder ob nicht mehr Englischstunden für alle Schülerinnen und Schüler einen höheren Effekt erzielen würden.

4. Einwegimmersion

Bei der Einwegimmersion wird eine Fremdsprache als Unterrichtssprache für Schülerinnen und Schüler eingesetzt, deren L1 Majoritätssprache des Landes ist (Johnson & Swain, 1997). Beispielsweise „tauchen“ Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Erstsprache in die neue Sprache Englisch ein. Dabei ergeben sich die Inhalte der fremdsprachlichen Kommunikation aus den Erfordernissen der unterrichteten Fächer. Die Schülerinnen und Schüler werden sprachlich eher wenig korrigiert und erschließen sich die neue Sprache aus dem Zusammenhang, in dem sie verwendet wird. Das Lernen grammatikalischer Regeln oder das Vokabellernen werden im Immersionsunterricht in den Hintergrund gerückt.

Immersion kann früher (häufig schon in Kindertagesstätten) oder später (beispielsweise in der Sekundarstufe) einsetzen und dabei als vollständige Immersion oder als Teilimmersion (Cummins, 1998) durchgeführt werden. Bei vollständiger Immersion wird auf die Erstsprache als Unterrichtssprache gänzlich verzichtet, nur die Zweitsprache wird als Unterrichtssprache gesprochen. Bei teilimmersivem Unterricht wird die Erstsprache in einem kleinen Teil der Fächer oft zur Alphabetisierung eingesetzt. Die empirischen Studien zeigen meist sehr positive Befunde für die fremdsprachlichen Leistungen (Marsh, Hau & Kong, 2000). Eine Meta-Analyse von zehn Studien ergab höhere L2-Kompetenzen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler moderater Effektstärke in der Sekundarstufe (Lo & Lo, 2014).

Die meisten Forschungsergebnisse zum bilingualen Lernen in der Variante des Immersionsunterrichts stammen aus Kanada mit seinen französisch- und englischsprachigen Landesteilen (zum Überblick Baker, 2011). Empirische Studien konnten die Befürchtungen der Eltern bezüglich etwaiger Leistungseinbußen in der Erstsprache oder anderen Schulfächern durch immersiven Unterricht weitgehend widerlegen (vgl. z.B. Genesee, 2004). Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigten eine funktionale Beherrschung der L2 ohne Verschlechterung der L1 (Marsh, Hau & Kong, 2002). Bei der Evaluation solcher Programme müssen allerdings Selektionseffekte berücksichtigt werden, da immersive Unterrichtsprogramme meist von sozial und kognitiv positiv selektierten Schülerinnen und Schülern besucht werden.

3. (Einweg-)Immersion fördert die English-Kompetenzen!

Längsschnittlich wurden die Folgen englischsprachiger Immersion an deutschen Grundschulen in einer Studie mit 306 monolingual und 351 teilimmersiv englischsprachig unterrichteten Schülerinnen und Schülern untersucht (Gebauer et al., 2013). In den Immersionsklassen erfolgte der gesamte Unterricht mit Ausnahme des Deutschunterrichts (mit Alphabetisierung in der L1 Deutsch) in der L2 Englisch, in den Parallelklassen wurde auf herkömmliche Weise unterrichtet.

Die Analysen zeigten beispielsweise, dass beide Schülergruppen im Lesen und Schreiben deutscher Texte ähnliche Leistungen zeigten, dass also der geringe Unterrichtsumfang auf Deutsch für die Immersionsschüler und -schülerinnen zumindest keinen Nachteil hatte. Dagegen waren sie im Englischen den regulär Beschulerten weit überlegen, ihre Leistungen lagen am Ende der Grundschulzeit im Durchschnittsbereich der Altersnorm in englischsprachigen Ländern.

Weitere Befunde deuten auf die Existenz von positiven Transferprozessen zwischen den Leistungen hin: die Immersionsschüler und -schülerinnen zeigten auch bei statistischer Kontrolle wichtiger Drittvariablen wie etwa der Intelligenz und dem sozioökonomischen Status bessere Leistungen in Mathematik (Fleckenstein, Gebauer & Möller, 2019) und in Gedächtnisaufgaben (Kuska, Zaunbauer & Möller, 2010). Insgesamt scheint teilimmersiver Grundschulunterricht die Leistungsentwicklung von Grundschülerinnen und Grundschülern eher zu fördern. Die Ergebnisse fügen sich damit in die Befunde internationaler Forschung ein.

5. Duale Immersion

Bei dualer Immersion setzt sich die Schülerschaft aus Sprechenden zweier Erstsprachen zusammen (z. B. Deutschsprachige und Türkischsprachige). Anders ausgedrückt, es werden Sprechende der Majoritätssprache und einer Minoritätssprache gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet. Wie viele Fächer in der Majoritätssprache oder in der Minoritätssprache unterrichtet werden, schwankt in Abhängigkeit von der Zielsetzung der Programme. In den USA etwa sind duale Immersionsprogramme für die Partnersprachen Spanisch und Englisch am häufigsten (Howard, Sugarman & Christian, 2003). Manche beginnen mit der Verwendung des Spanischen in den meisten Fächern (z. B. im Verhältnis 90:10) und leiten über zu einer Gleichverteilung oder Dominanz des englischsprachigen Unterrichts. In Deutschland sind Schulen mit dual-immersiven Unterrichtsprogrammen, die meist von Schulbeginn an auf eine doppelte Alphabetisierung für zwei Sprachen setzen, selten. Sie bieten sich vor allem für Metropolregionen an, da genügend Schülerinnen und Schüler beider Erstsprachen sich für die jeweilige Sprachkombination entscheiden müssen. Neben den bilingualen Grundschulklassen in Hamburg (Duarte, 2011; Gogolin, Neumann & Roth, 2003) ist vor allem die Staatliche Europaschule in Berlin (SESB) zu nennen, die duale Immersionsprogramm für inzwischen neun Partnersprachen anbietet (Kasten 4).

Die wissenschaftliche Analyse dualer Immersionsprogramme ergab international in large scale-Studien meist positive Effekte auf schulische Leistungen (im Überblick Kim, Hutchison & Winsler (2014)). Für Deutschland untersuchten Baumert, Köller & Lehmann (2012) die Effekte des Zwei-Wege-Immersionsprogramms der SESB für die Partnersprachen Deutsch und Englisch am Ende der Grundschulzeit (in Berlin in der 6. Jahrgangsstufe). Die immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler der Sprachmajorität und der Sprachminorität zeigten in beiden Sprachen und in Mathematik bessere Leistungen als monolingual unterrichtete aus Regelschulen auch bei Kontrolle von Alter, sozioökonomischem Hintergrund und Intelligenz.

4. (Zweiweg-)Immersion fördert die Zweitsprach-Kompetenzen!

Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) fasst an verschiedenen Grund- und Sekundarschulen in Berlin eingerichtete Klassen zusammen, die jeweils Unterricht in einer von insgesamt neun Partnersprachen und deutschsprachigen Unterricht anbieten. An der SESB gibt es neun Partnersprachen (Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch). In einem umfangreichen Evaluationsprojekt wurden quer- und längsschnittlich die Leistungsentwicklungen an der SESB von der vierten bis zur sechsten und in der neunten Jahrgangsstufe untersucht (zum Überblick Möller, Hohenstein, Fleckenstein, Köller & Baumert, 2017). Preusler, Zitzmann, Paulick, Baumert und Möller (2019) fanden beispielsweise, dass die untersuchten fast 1.000 Schülerinnen und Schüler an der SESB in ihrer jeweiligen Erstsprache ein höheres Leseverständnis hatten als in ihrer jeweiligen L2 (Erstsprachenhypothese) und dass das Leseverständnis in der Mehrheitssprache Deutsch unabhängig von der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler höher war als das Leseverständnis in den Minoritätssprachen. In einer weiteren Detailanalyse wurde die Entwicklung des deutschen Leseverständnisses von der vierten bis zur sechsten Jahrgangsstufe untersucht. Im Vergleich zu den 992 konventionell unterrichteten Schülerinnen und Schülern aus Berliner Regelschulen hatten die 984 SESB-Schülerinnen und Schüler das gleiche Niveau im deutschen Leseverständnis erreicht, wenn Hintergrundvariablen wie Muttersprache, sozioökonomischer Hintergrund und kognitive Fähigkeiten einbezogen wurden. Trotz des vom Umfang her deutlich eingeschränkten Deutschunterrichts zeigten SESB-Schülerinnen und Schülern also das gleiche Leseverständnis wie Schülerinnen und Schüler im regulären Unterricht. Zudem hatten sie den Vorteil, eine zusätzliche Sprache in erheblichem Ausmaß zu lernen und in der Drittsprache Englisch in der neunten Jahrgangsstufe bessere Leseleistungen zu zeigen (Fleckenstein et al., 2018; Möller et al., 2017).

6. Fazit

Die große Mehrzahl der Studien zum bilingualen Unterricht berichtet sehr positive Effekte auf die L2-Kompetenzen und meist keine Einbußen in den schulischen Leistungen anderer Fächer, die auf immersive Unterrichtsformen zurückgeführt werden könnten. Dies gilt insbesondere für die Einweg- und Zweiwegimmersion, in schwächerem Maße für CLIL-Programme. Häufig sind die Immersionsschülerinnen und -schüler den monolingual unterrichteten Schülerinnen und Schülern sogar überlegen, jedenfalls dann, wenn das Unterrichtsprogramm angemessen durchgeführt wurde. Unklar bleibt in vielen Studien, inwiefern Selektions- und Vorbereitungseffekte zu den Leistungsvorteilen der immersiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler beitragen. Empirische Studien mit Kontrolle solcher Störvariablen bringen häufig nicht ganz so positive Ergebnisse für die Programme, aber dafür wirklichen Erkenntnisfortschritt.

Zukünftige Forschung sollte genauer ergründen, welche Elemente bilingualer Programme sich positiv auswirken, wie also der bilinguale Unterricht gestaltet sein sollte. Dabei sollten vermehrt auch sprachproduktive Kompetenzen untersucht werden. Insgesamt stellen die Programme sicher eine deutliche Bereicherung des Schullebens dar; die fremdsprachlichen Kompetenzen profitieren vermutlich dann am stärksten, wenn der Anteil fremdsprachlicher Kommunikation deutlich erhöht ist wie in den Immersionsprogrammen, so dass die Zweitsprache zum (auch außerunterrichtlichen) Medium der Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Sprachenfokus zum bedeutsamen Definitionsmerkmal der Schule wird.

Literatur

- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5. Aufl.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, D., Park, Y. & Baker, S. (2012). The reading performance of English learners in grades 1–3: the role of initial status and growth on reading fluency in Spanish and English. *Reading and Writing*, 25(1), 251–281. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9261-z>
- Baumert, J., Fleckenstein, J., Leucht, M., Köller, O. & Möller, J. (2020). Starting foreign language learning early at school: Long-term proficiency of early, middle, and late beginners. *Language Learning*, 94, 1091–1135. <https://doi.org/10.1111/lang.12414>
- Baumert, J., Köller, O. & Lehmann, R. H. (2012). Leseverständnis im Englischen und Deutschen und Mathematikleistungen bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit. Ergebnisse eines Zwei-Wege-Immersionsprogramms. *Unterrichtswissenschaft*, 40(4), 290–315.
- Białystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Hrsg.), *Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches* (S. 417–432). Oxford: Oxford University Press.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (Hrsg.), *Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education* (S. 34–47). Numazu, Japan: Katoh Gakuen.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J. & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? *Learning and Instruction*, 41, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- De Courcy, M. C. & Burstion, M. (2000). Learning mathematics through French in Australia. *Language and Education*, 14, 75–95. <https://doi.org/10.1080/09500780008666780>
- Dressler, C. & Kamil, M. L. (2006). First- and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners* (S. 197–238). Mahaw, NJ: Erlbaum.
- Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency. A comparative study*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830973171>
- Feddermann, M., Möller, J. & Baumert, J. (2021). Effects of CLIL on second language learning: Disentangling selection, preparation, and CLIL-effects. *Learning and Instruction*, 74, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101459>
- Fleckenstein, J., Gebauer, C. & Möller, J. (2019). Promoting mathematics achievement in one-way immersion: Performance development over four years of elementary school. *Learning and Instruction*, 56, 228–235. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.010>
- Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource: Kompetenzen dual-immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler in der Drittsprache Englisch. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 97–120. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0792-9>
- Fleckenstein, J., Möller, J. & Baumert, J. (2020). Ist jünger immer besser? Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34, 133–148. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000267>
- Gebauer, S. K., Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2013). Cross-Language Transfer in English Immersion Programs in Germany: Reading Comprehension and Reading Fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 64–74. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.09.002>
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Grsg.), *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (S. 547–576). Malden: Blackwell.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). *Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Bericht 2003*. Universität Hamburg: Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Howard, E. R., Sugarman, J. & Christian, D. (2003). *Two-way immersion education: What we know and what we need to know*. Baltimore, MD: Hopkins University.
- Jäkel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning*, 67, 631–664. <https://doi.org/10.1111/lang.12242>
- Johnson, R. K. & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524667>

- Kim, Y. K., Hutchison, L. A. & Winsler, A. (2014). Bilingual education in the United States: an historical overview and examination of two-way immersion, *Educational Review*, 67, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.865593>
- Klieme, E. & Beck, B. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt a. M.: DIPE.
- Köller, O., Baumert, J., Cortina, K. S., Trautwein, U. & Watermann, R. (2004). Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards: Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 679–700.
- Köller, O., Leucht, M. & Pant, H. A. (2012). Effekte bilingualen Unterrichts auf die Englischleistungen in der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 334–350.
- Kuska, S. K., Zaunbauer, A. C. M. & Möller, J. (2010). Sind Immersionsschüler wirklich leistungstärker? Ein Lernexperiment. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 143–153. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/000015>
- Lo, Y. Y. & Lo, E. S. C. (2014). A Meta-Analysis of the Effectiveness of English-Medium Education in Hong Kong. *Review of Educational Research*, 84(1), 47–73. <https://doi.org/10.3102/0034654313499615>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Kong, C.-K. (2000). Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. *Harvard Educational Review*, 70(3), 302–346. <https://doi.org/10.17763/haer.70.3.gm047588386655k5>
- Marsh, H. W., Hau, K.-T. & Kong, C.-K. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English compared with Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39, 727–763. <https://doi.org/10.3102/00028312039003727>
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. & Baumert, J. (2017). *Erfolgreich integrieren – Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Nold, G., Hartig, J., Hinz, S. & Rossa, H. (2008). Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 451–457). Weinheim: Beltz.
- Paap, K. R., Johnson, H. A. & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265–278. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.04.014>
- Preusler, S., Zitzmann, S., Paulick, I., Baumert, J. & Möller, J. (2019). Ready to Read in Two Languages? Testing the Native Language Hypothesis and the Majority Language Hypothesis in Two-Way Immersion Students. *Learning and Instruction*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101247>