



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Dittmann-Domenichini, N., Khan-Bol, J., Rösselet, S. & Müller, R. (2011). Sprache(n) - Schule(n) - Schulsprache(n). Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 94, 107-128.

<https://doi.org/10.5169/seals-978579>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Nora Dittmann-Domenichini, Jeannine Khan-Bol, Stephan Rösselet, Romano Müller, 2011

Sprache(n) – Schule(n) – Schulsprache(n) Ressourcen und Risikofaktoren auf dem Weg zu schulsprachlicher Kompetenz

**Nora DITTMANN-DOMENICHINI, Jeannine KHAN-BOL, Stephan
RÖSSELET & Romano MÜLLER**

Pädagogische Hochschule Bern, Zentrum für Forschung und Entwicklung
Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

nora.dittmann@phbern.ch, jeannine.khan@phbern.ch,
stephan.roesselet@phbern.ch & romano.mueller@phbern.ch

Au cours d'une étude quasi-longitudinale un projet de recherche de la HEP de Berne a comparé à l'aide de modèle à niveaux multiples, le développement des compétences en langue scolaire d'élèves pluri- et monolingues. Contrairement à l'hypothèse d'une stagnation précoce des compétences en langue scolaire chez les élèves plurilingues, nous observons des stagnations qui apparaissent souvent autour de la 6ème classe et s'appliquent autant aux élèves monolingues que plurilingues. Sous contrôle d'une multitude de variables dont l'intelligence, le statut socio-économique ou le soutien familiale nous ne trouvons pas de différences significatives entre les compétences en lecture et en production écrite entre les élèves pluri- et monolingues. Les difficultés des élèves plurilingues résident surtout dans la compréhension orale et dans la maîtrise des règles morphologiques tandis que les règles orthographiques sont au moins aussi bien maîtrisées des élèves plurilingues que monolingues.

Keywords:

Entwicklung, Schulsprache, Kompetenzen, Mehrebenenanalysen, Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, anhand einer aktuellen, umfassenden Datengrundlage die schulsprachliche Entwicklung von ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie dabei auftretende Unterschiede darzustellen. Er stützt sich auf Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt "Sprachliche Kompetenzen"¹ der PHBern, welches von September 2006 bis Februar 2010 andauerte. Das Projekt wie auch dieser Beitrag sollen dem Mangel an gesicherten Erkenntnissen über den sprachlichen Entwicklungsverlauf bei ein- und mehrsprachigen Schweizer Schülerinnen und Schülern in der Volksschule unter Kontrolle relevanter Einflussvariablen wie IQ, SES und familiäre Unterstützung entgegenwirken.

¹ Weitere Informationen zum Forschungsprojekt sowie die Kontaktdaten sind auf der projekteigenen Website zu finden: www.sprachlichekompetenzen.phbern.ch

2. Die aktuelle Situation mehrsprachiger SchülerInnen in der Schweiz

Die Anforderungen an das Bildungssystem sind aufgrund der rasant zunehmenden Globalisierung, Mobilität und Migration deutlich gestiegen (Laitko, 2005; Oelkers, 2000). Damit einhergehend veränderte sich auch die Zusammensetzung der Schülerschaft an Schweizer Schulen. So betrug z. B. der Anteil ausländischer SchülerInnen im Schuljahr 2008/2009 23.5% (Bundesamt für Statistik BfS, 2010). In der Schweiz – die im Ausland häufig als ein erfolgreiches Modell für Mehrsprachigkeit betrachtet wird – geht der schulische Spracherwerb mehrsprachiger Kinder trotz ihrer grossen Anzahl unter weitgehender Vernachlässigung der Erstsprache vorstatten. Das sprachpädagogische Ziel ist ausschliesslich der Erwerb des schulisch-lokalsprachlichen Standards, d.h. in der deutschen Schweiz der Zweitsprache Deutsch. Das Verharren in einem solchen "monolingualen Habitus" (Gogolin, 1994) trägt zur Verschwendung von Humankapital bei. Neu ist, dass in der Bildungsforschung versucht wird, die Kosten solcher verschwendeten Ressourcen verstärkt zu evaluieren. Andreas Schleicher hält fest:

[...] die Kosten von Nicht-Bildung werden immer grösser, während Bildung volkswirtschaftlich einen grossen Gewinn darstellt. Brächte man in der Schweiz die leistungsschwächsten Schüler mindestens auf das Niveau 2 der PISA-Skala, gewänne man einen Ertrag, der dem Dreifachen des heutigen Bruttoinlandprodukts entspricht (Schleicher, 2010: 58).

Die Konsequenzen des monolingualen Habitus zeigen sich auch im Bereich der Selektion. Während es im 19. Jahrhundert genügte, mittels Schulbildung jenes Drittel herauszufiltern, welches den anderen zwei Dritteln sagte, wie sie zu arbeiten haben (Schleicher, 2010), ist ein solches System heute an sich inakzeptabel. Trotzdem kann die schulische Selektion als Instrument zur Steuerung des Zugangs einzelner Bevölkerungsgruppen zu (höheren) Bildungsgängen und damit zu den ökonomischen Ressourcen verwendet werden. Insbesondere die lokale Schulsprache erweist sich als eines der probaten Selektionskriterien zur Grenzziehung, das dominante soziale Gruppen gegenüber kompetitiven Minderheitengruppen anwenden. Mit diesem Ausleseverfahren können die Wettbewerbschancen bzw. der Zugang zu bildungsmässigen und ökonomischen Gütern für Einheimische und MigrantInnen nach Bedarf reguliert werden (Bourdieu, 1993, 1997; Bourdieu & Passeron, 1971; Giles, Bourhis & Taylor, 1977; Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979). Die im Jahr 2010 hart umkämpfte Abstimmung über die Hamburger Schulreform² zeigt, dass diese Mechanismen nicht an Aktualität verloren haben. Tatsächlich befinden sich nach Einschätzung führender Bildungsforscher, wie des internationalen Leiters der PISA Studien Andreas Schleicher, SchülerInnen des 21. Jahr-

² Siehe: <http://www.stern.de/politik/deutschland/schulreform-in-hamburg-schwarz-gruen-verliert-volksentscheid-1584607.html>

hunderts mit Eltern und Lehrpersonen des 20. Jahrhunderts noch immer in einem Bildungssystem des 19. Jahrhunderts (Schleicher, 2010: 58). Die negativen Auswirkungen davon tragen laut PISA Studie (BfS, 2002; Moser, 2002) und anderen Schulvergleichsstudien vor allem SchülerInnen sozial schwacher und/oder sprachlich und kulturell anderer Herkunft. So findet man für mehrsprachige SchülerInnen in der Schweiz ähnlich wie in Deutschland

- einen überproportional grossen Anteil (viermal höher) von Migrantenkindern in sonderpädagogischen Zügen (Kronig, Haeberlin & Eckhard, 2000; Müller, 1996, 2000);
- und einen weit geringeren Anteil von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu einsprachigen Schülerinnen und Schülern im Sekundarstufe I-Typus mit erweiterten Ansprüchen (Kronig et al., 2000; Lischer, 1997; Müller, 2001).

Die Dominanz, die der Beherrschung der Schulsprache im Selektionsprozess zuteil wird, kann in ihrer Wirkung sichtbar gemacht werden. Beispielweise fand Müller (2000) in seiner Untersuchung zum Schulerfolg, dass in der Realschule (GA) und der Sekundarschule (EA)³ die mehrsprachigen SchülerInnen in Mathematik und Französisch signifikant besser abschneiden als ihre einsprachigen KollegInnen. Im Bereich der schulsprachlichen Leistungen sind sie hingegen deutlich schlechter, was ihre Zuteilung zum Leistungstyp mit niedrigeren Ansprüchen (Realschule) begründet.

Damit wird deutlich, dass der schulische Erfolg oder Misserfolg in der Schweiz weitgehend von den erworbenen schulsprachlichen Kompetenzen abhängig ist. Die grosse Bedeutung der schulsprachlichen Leistungen für den all-gemeinen Schulerfolg besteht nicht nur in der fächerübergreifenden Notwendigkeit zur erfolgreichen mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Unterricht. Auch das Selektionssystem mit dem frühen Selektionsentscheid trägt zu ihrer gesteigerten Bedeutung für die Schullaufbahn bei.

Bei den derart wichtigen schulsprachlichen Kompetenzen weisen mehrsprachige SchülerInnen jedoch oft Rückstände auf, die sie bis zum Zeitpunkt der schulischen Selektion nur schwer aufholen können. Wie Studien aus dem amerikanisch-anglophonen Sprachraum zeigen, braucht es im Durchschnitt

³ In den meisten Schweizer Schulen der Sekundarstufe I werden die SchülerInnen in allen oder in einem Teil der Fächer in leistungsdifferenzierten Gruppen nach unterschiedlichen Modellen unterrichtet. Beim dominierenden, nur wenig durchlässigen geteilten Modell, erfolgt die Zuteilung der SchülerInnen entsprechend ihrem Leistungsniveau in voneinander institutionell getrennte Schultypen mit dem Ziel der Herstellung leistungshomogener Klassen. Meist werden zwei (Grundansprüche mit tiefstem Anforderungsniveau vs. erweiterte Ansprüche) bis drei Schultypen (Grund-, mittlere und höhere Ansprüche) geführt, deren Bezeichnungen sich zwischen den Kantonen unterscheiden können. Realschule steht hier für Klassen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen (GA); Sekundarschule für Klassen mit erweiterten Ansprüchen (EA).

nämlich ungefähr sieben Jahre bis die sprachlichen Fähigkeiten der mehrsprachigen MigrantenschülerInnen auf dem Niveau der einsprachigen MitschülerInnen angelangt sind (Hakuta, Butler & Witt, 2000; Thomas & Collier, 1997). Auch in der Schweiz weist eine Reihe von Untersuchungen auf einen deutlichen und zum Teil bereits sehr früh auftretenden Nachteil mehrsprachiger SchülerInnen in den schulsprachlichen Kompetenzen hin (Moser, Bayer & Tunger, 2008). Andere vermuten sogar sehr früh einsetzende, mögliche Stagnationen im (schul)sprachlichen Entwicklungsverlauf, wie beispielsweise Penner (2004), der bereits im 2. Kindergartenjahr Stillstandseffekte im Bereich der Pluralbildung feststellt. Auch einige Lehrpersonen äussern das Gefühl, in der Sekundarstufe käme zum Beispiel in der Leseentwicklung etwas zum Stillstand. Nicht selten beklagen Lehrpersonen, dass (ein- und mehrsprachige) SchülerInnen der 4. Klasse besser lesen als in der 9. Klasse (Belgrad, 2004).

Damit das Bildungssystem den Anforderungen der heutigen Zeit entsprechen kann, genügen das hohe Engagement der Lehrpersonen oder vielfältige Reformversuche alleine nicht. Was vermutlich eine entsprechende Leistungssteigerung des Schweizer Bildungssystems erschwert, sind vielmehr mangelnde personelle und materielle Ressourcen sowie ungenügendes Wissen darüber, wie Lernen geschieht und wo sinnvolle Ansatzpunkte zur Förderung zu finden sind (vgl. Schleicher, 2010). Weiterhin ist offen, inwiefern die Probleme in der schulsprachlichen Entwicklung bei Mehrsprachigen ein Resultat ihrer Mehrsprachigkeit sind oder mit ihrem häufig schlechteren sozioökonomischen Status (SES) begründet werden können. So weist beispielsweise Christa Röber (2004) darauf hin, dass es nicht ethnische oder kulturelle Unterschiede sind, sondern der geringere SES ihrer Familien, mit denen die über PISA und IGLU erhobenen Lese-Kenntnisse von Migrantenkindern korrelieren. Auch Coradi Vellacot und Wolter (2004) stellten bei ihrer Untersuchung in der Schweiz einen engen Zusammenhang zwischen den Leseleistungen der Schweizer Migrantenkinder und ihrem SES fest.

3. Forschungsfragen

Aus dem Kontext der bisherigen Forschung stellen sich uns im Rahmen der hier berichteten Untersuchung folgende zu klärende Fragen:

- Wie verläuft die Erwerbskurve der schulsprachlichen Kompetenzen des Lesens, Hörverstehens und Schreibens bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in der obligatorischen Schulzeit? Lassen sich eventuelle Stagnationen feststellen? In welchen sprachlichen Bereichen?
- Welches sind spezifische Abweichungen im Bereich des Lesens, Hörverstehens und Schreibens zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern unter Kontrolle bestimmter individueller und schulischer Faktoren (vgl. Tab. 1)?

4. Datenerhebung

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Quasi-Längsschnittstudie. Die abhängigen Variablen wurden zu zwei Messzeitpunkten t0 (Frühling 2008) und t1 (Frühling 2009) erhoben. Die Stichprobe umfasst insgesamt 1178 SchülerInnen aus dem Kanton Zürich aus den drei Altersgruppen 2./3. Klasse, 5./6. Klasse und 8./9. Klasse.

4.1 Messebenen

Die Untersuchung der schulsprachlichen Kompetenzen von einsprachigen und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern fand unter Kontrolle von Variablen statt, die auf Klassen-, SchülerInnen- und Zeitebene situiert und hierarchisch ineinander verschachtelt sind (vgl. zu den unterschiedlichen Einflussebenen Baumert, Blum & Neubrand, 2004). Die Zeitebene bildet, wie in Tabelle 1 dargestellt, mit den unabhängigen Variablen Messzeitpunkt und Klassenstufe (= Lernzuwachs), die unterste Ebene der vorliegenden Datenhierarchie. Auf der mittleren Ebene der Datenhierarchie befinden sich individuelle Kontrollvariablen und die unabhängige Variable "Mehrsprachigkeit". Kontrollvariablen, bei denen alle SchülerInnen einer Klasse die gleichen Ausprägungen aufweisen – sogenannte Kompositions- respektive Kontextmerkmale⁴ – liegen auf der obersten Ebene der Datenhierarchie. Die SchülerInnen- und Klassenvariablen können sowohl den Ausgangswert (Intercept) der Sprachkompetenzen zu t0 als auch den Lernzuwachs von t0 zu t1 beeinflussen.

Die Erhebung von Merkmalen verschiedener Ebenen bedarf sogenannter Mehrebenenanalysen,⁵ damit Einflüsse von Variablen von Aggregatseinheiten korrekt geschätzt werden können (Ditton, 1998: 23). Sie erlauben es, die vorliegende hierarchische Struktur der Daten in Betracht zu ziehen und auf die fehlende Varianz von Klassenmerkmalen innerhalb einer Klasse einzugehen⁶ (Ditton, 1998). Die im Ergebnisteil dargestellten b-Gewichte entsprechen unstandardisierten Regressionsgewichten, wie sie auch in multiplen Regressionsanalysen berichtet werden.⁷

⁴ Vgl. zur Unterscheidung von Kontext- und Kompositionsmerkmalen Harker und Tymms (2004).

⁵ Die vorliegenden Berechnungen wurden mit der Statistiksoftware MLWin durchgeführt.

⁶ Klassenmerkmale, wie z.B. die Quote mehrsprachiger SchülerInnen, sind für alle SchülerInnen einer Klasse identisch. Somit beträgt die Varianz dieser Variablen innerhalb einer Klasse immer Null.

⁷ Ein b-Koeffizient von beispielsweise $b = 0.5$ entspricht einer Zunahme in der Ausprägung der abhängigen Variable (AV) von 0.5, wenn die entsprechende unabhängige Variable um 1 erhöht ist. Da die AVs z-standardisiert wurden, entspricht ein b-Koeffizient von 0.5 einer Zunahme der AV in der Höhe einer halben Standardabweichung.

Kontrollvariablen	Unabhängige Variablen
Klassenebene	
Kompositionsmerkmal	
Anteil mehrsprachige SchülerInnen	
Kontextmerkmale	
Individualisierung des Unterrichts	
Förderung konzeptioneller Schriftlichkeit	
Förderung der Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit	
Sozialindex der Schulgemeinde	
SchülerInnenebene	
Kognitive Leistungsfähigkeit (IQ)	Mehrsprachigkeit
Geschlecht	
Sozioökonomischer Status	
Elterliche Unterstützung	
Linguistisches Selbstkonzept	
Zeitebene	
	Klassenstufe
	Messzeitpunkte 2008/2009

Tabelle 1: Die Kontrollvariablen und Unabhängigen Variablen der Untersuchung auf den drei Messebenen

4.2 Unabhängige Variablen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage (Stagnationshypothese) bilden Messzeitpunkt (t0 und t1) und Klassenstufe (2./5./8. Klasse) die unabhängigen Variablen.

Die zweite Forschungsfrage betrifft den Einfluss der Variable Mehrsprachigkeit. Bei der Definition von Mehrsprachigkeit ist eine strenge Unterteilung zwischen Ein- und Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Sicht schwierig vorzunehmen. Gerade in der Deutschschweiz begegnen auch "einsprachige" Kinder unterschiedlichen Varietäten ihrer Sprache in Form von regionalen Dialekten, einer überregionalen Standardsprache und diversen Fach- und Sondersprachen (z.B. Jugendsprache, Medizinsprache).

Gleichzeitig gibt es auch in der Gruppe der so genannten "Mehrsprachigen" eine Vielzahl unterschiedlicher Konstellationen. Diese reichen von der bereits im Kindesalter erworbenen simultanen Zwei- oder Mehrsprachigkeit, über den zeitlich nacheinander erfolgenden Erwerb mehrerer Sprachen bei zum Beispiel im späteren Kindes- oder Erwachsenenalter emigrierten Einwanderern, bis hin zu den Fällen, in denen die Herkunftssprache nur noch rezeptiv bei Gesprächen mit älteren Familienmitgliedern gebraucht wird.

Wir verwenden in der vorliegenden Untersuchung die Bezeichnung "Einsprachige" für Kinder und Jugendliche, die im familiären Umfeld nur mit der deutschen Sprache und/oder dem lokalen Schweizer Dialekt aufgewachsen sind.

Die von uns untersuchte Gruppe der "Mehrsprachigen" umfasst Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in ihrem familiären Umfeld mit einer oder mehreren anderen Sprachen als Deutsch/Schweizerdeutsch aufgewachsen sind und die den grössten Teil ihrer Bildungslaufbahn in der Schweiz verbracht haben. Schulische QuereinsteigerInnen, die erst vor kurzem in die Deutschschweiz immigriert sind (rezente Immigration), wurden nicht betrachtet.

4.3 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen werden im vorliegenden Beitrag Variablen bezeichnet, welche die Sprachkompetenzen der SchülerInnen beeinflussen können, zu denen jedoch keine expliziten Hypothesen formuliert wurden. Ihre Erhebung (vgl. Tabelle 1) erfolgte über Fragebögen, welche von den Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrpersonen ausgefüllt wurden. Die kognitive Leistungsfähigkeit wurde mit Hilfe des CFT-20 erhoben (Weiss, 1998), wohingegen der Sozialindex auf der Webseite der Bildungsdirektion Zürich eingesehen werden kann.⁸

4.4 Abhängige Variablen

Die abhängigen Variablen werden durch die Testleistungen der SchülerInnen gebildet. Die Lesekompetenzen wurden zum einen mittels standardisierter Lesetests und zwar mit dem Salzburger Lese-Screening Klasse 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) und 5-9 (Auer, Gruber, Mayringer & Wimmer, 2005) und dem Leseverstehenstest ELFE 1.-6. Klasse (Lenhard & Schneider, 2006) und zum anderen mittels HarmoS-Lesetests gemessen. Die Schreibkompetenzen der SchülerInnen wurden mit Hilfe der Hamburger Schreibprobe HSP (May, 2002) und anhand von HarmoS-Schreibtests erhoben. Letztere wurden zusätzlich auf formalsprachliche Aspekte zielend (Anteil orthographischer und morphologischer Fehler und Gesamtfehleranteil) ausgewertet. Die Höraufgaben bestehen ausschliesslich aus HarmoS-Tests.

Die verwendeten HarmoS-Tests wurden im Rahmen eines Projektes zur Bildung von Basisstandards im Bereich Schulsprache entwickelt. Sie stützen sich auf einen funktional-pragmatischen Sprachansatz, "welche[r] die Bedeutung der einzelnen Teile für die Textproduktion in den Blick nimmt und den Einsatz sprachlicher Mittel und Muster in erster Linie als eine Mittel-Zweck-Beziehung analysiert" (Bachmann, 2002). HarmoS Sprachtests basieren auf einem vom HarmoS Konsortium L1 ausgearbeiteten Kompetenzmodell (HarmoS-Erstsprache, 2007), welches Sprachhandlungen in 5 Aspekte unterteilt (siehe Abb. 1).

⁸ Der Sozialindex einer Gemeinde ist ein Mass, welches die soziale Belastung von Schulgemeinden angibt. Er setzt sich zusammen aus der Arbeitslosenquote, der Ausländerquote, der Quote der Einfamilienhäuser und der Sesshaftigkeitsquote (http://www.bista.zh.ch/usi/SI_text.aspx).

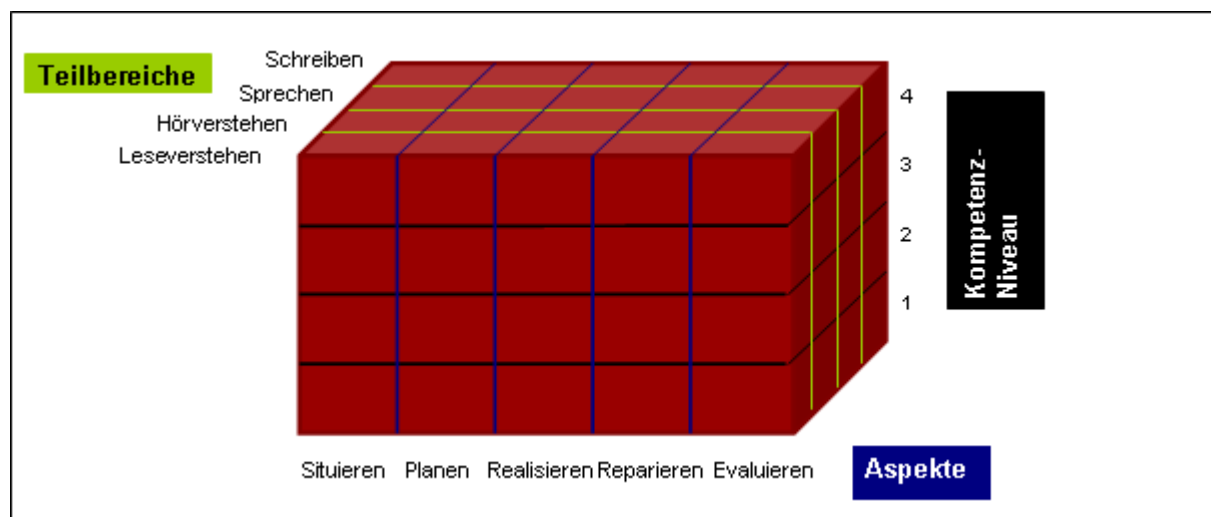


Abbildung 1: Das HarmoS-Sprachmodell

Eigene faktorenanalytische Auswertungen der HarmoS-Tests erbrachten entgegen den postulierten fünf Aspekten der Sprachhandlungen eine zwei-faktorielle Struktur und dies in sehr konsistenter Weise sowohl in den Schreib-, Hörverstehens- und Lesetests als auch über alle Altersstufen hinweg. Die in den HarmoS-Tests evaluierten Items und Kriterien verteilen sich aufgabenspezifisch jeweils auf:

- a) einen Faktor bestehend aus Items mit einem starken Bezug zum Inhalt der Aufgabe (Faktor Inhalt).
Beispiele: In der gehörten Diskussion "Schuluniform" muss im Nachhinein erinnert werden, welche spezifischen Argumente einer der Diskutanten vorbrachte. Im Schreibtext "Zimmerbeschreibung" müssen alle 6 Möbelstücke genannt sein.
- b) Einen zweiten Faktor (Faktor Meta), dessen Items einen Bezug zum vorgängigen (meta-textuellen) Wissen der SchülerInnen herstellen bzw. eine Evaluation und Situierung des Textes verlangen. Die reine Textebene muss dazu verlassen werden und der Text quasi von einer Meta-Ebene aus beurteilt werden.

Beispiele: Es muss erkannt werden, aus welcher Art von Buch ein Text stammt und welchem Zweck er dient. Im Hörtext "Schuluniform" muss eingeschätzt werden, woran man erkennt, dass es sich um ein Streitgespräch handelt. Ein geschriebener Brief mit der "Zimmerbeschreibung" muss eine Anrede- und Grussformel enthalten.

Diese zwei-faktorielle Struktur stimmt überein mit Ergebnissen der IGLU Studie, die ebenfalls eine Unterteilung der geprüften Lesekompetenz in zwei Teilkompetenzen stützt (Bos et al., 2003): "Nutzung von textimmanenter Information" und "Heranziehen externen Wissens". In ähnlicher Weise unterscheidet die Rahmenkonzeption von PISA zwei Arten von Verstehensleistungen – text-

immanente bzw. wissensbasierte – und differenziert diese in fünf Verstehensaspekte: "Informationen ermitteln", "allgemeines Textverständnis entwickeln", "textbezogene Interpretation entwickeln" sowie "über Inhalt und Form des Textes reflektieren" (Kirsch et al., 2002). Interessant ist, dass die vorliegende Untersuchung eine solche zwei-faktorielle Kompetenzstruktur nicht nur für eine umfassendere Altersgruppe bestätigt,⁹ sondern auch in den Sprachbereichen Hörverstehen und Schreiben. Diese Kompetenzstruktur erweist sich damit als ein gemeinsames Merkmal von Sprachhandlungen unterschiedlicher Modalität, die über Tests erhoben werden, welche wie im Falle der hier verwendeten HarmoS-Tests auf der Basis eines gemeinsamen Kompetenzmodells konstruiert wurden.

Damit die Ergebnisse der HarmoS-Tests über die verschiedenen Altersgruppen hinweg verglichen werden können, wurden Raschanalysen durchgeführt, welche die latenten Fähigkeiten der SchülerInnen in Abhängigkeit der Aufgabenschwierigkeit ermitteln. Die Raschanalysen wurden sowohl mit allen Items der Aufgaben, als auch voneinander getrennt nur für diejenigen Items durchgeführt, welche auf dem gleichen Faktor (Meta vs. Inhalt) laden. Es ergaben sich für die einzelnen SchülerInnen somit jeweils drei individuelle Werte ihrer Fähigkeiten: Einen Gesamtscore, einen Score im Faktor Meta und einen Score im Faktor Inhalt. Identische, in zwei Altersgruppen durchgeführte Testaufgaben (Anker-Aufgaben¹⁰) ermöglichten zudem die Berechnung der Personenfähigkeiten über beide Kohorten hinweg, und zwar auch wenn neben Anker-Aufgaben auch altersgruppenspezifische Aufgaben verwendet wurden. Weil die Spannweite zwischen den Sprachkompetenzen der 2. und 9. KlässlerInnen zu gross ist, konnten jedoch keine gemeinsamen Anker-Aufgaben über alle drei Altersgruppen angewendet werden. Die Vergleiche der Leistungen in den HarmoS-Tests beschränken sich somit auf solche zwischen den Schülerinnen und Schülern in der 2. und 3. Klasse und solche zwischen den Schülerinnen und Schülern von der 5./6. Klasse bis zur 8./9. Klasse.

Auch bei den standardisierten Tests sind Einschränkungen im Bezug auf die Vergleichbarkeit über die Alterskohorten hinweg vorhanden. Einzig die Testwerte des Salzburger Lese-Screenings (SLS) sind für alle drei Kohorten vergleichbar. Beim ELFE-Test und der Hamburger Schreibprobe (HSP) muss die Entwicklungen der Sprachkompetenzen für die jüngste Kohorte getrennt von den beiden älteren Kohorten beschrieben werden (vgl. Tabelle 2).

⁹ IGLU untersucht das Leseverstehen von SchülerInnen der 4. Klasse, PISA jenes von 15-Jährigen.

¹⁰ Die Ankeraufgaben sind, wie der Tab. 2 zu entnehmen ist, für den Bereich Lesen die Packungsbeilage "Johannisöl/PoHo-Öl", für den Bereich Schreiben die Argumentation "Handyverbot" und der Brief "Zimmerbeschreibung" und für den Bereich Hörverstehen das Streitgespräch "Schuluniform".

2./3. Klasse		5./6. Klasse		8./9. Klasse	
Lesen	Pragmatisch orientierte Tests (HarmoS)				
	Bastelanleitung "Frosch/Hase"		Rezept "Apfelmus"		Buch/Film "DaVinciCode"
	Bildergeschichte "Janosch"		Erzählung "Kochrezept"		
			Packungsbeilage "Johannisöl/PoHo-Öl"		
	Leseflüssigkeit				
	Salzburger Lesescreening SLS				
	Basale Lesefähigkeiten				
	ELFE-Wortverständnis		ELFE-Wortverständnis		
ELFE-Satzverständnis		ELFE-Satzverständnis			
ELFE-Textverständnis		ELFE-Textverständnis			
Schreiben	Pragmatisch orientierte Tests (HarmoS)				
	Bastelanleitung "Fingerpuppe"		Argumentation "Handyverbot"		
			Brief "Zimmerbeschreibung"		
	Verständlichkeit des Textes (Aufsatznote)				
	Verständlichkeit des Textes Fingerpuppe"		Verständlichkeit des Textes "Zimmerbeschreibung"		
	Fehlerquoten (HarmoS-Aufgaben)				
	Orthographische Fehler "Fingerpuppe"		Orthographische Fehler "Zimmerbeschreibung"		
	Morphologische Fehler "Fingerpuppe"		Morphologische Fehler "Zimmerbeschreibung"		
	Total Fehler "Fingerpuppe"		Total Fehler "Zimmerbeschreibung"		
	Orthographisches Strukturwissen und grundlegende Rechtschreibstrategien (alphabetische,orthographische und morphematische)				
Hamburger Schreibprobe HSP 2/3		Hamburger Schreibpobe HSP 5-9			
Hören	Pragmatisch orientierte Tests (HarmoS)				
	Reportage "Strassenkinder"		Reportage "Pribjat"		Wissenschaftl. Referat "Sterne"
	Geschichte "Schokoladenkuchen"		Streitgespräch "Schuluniform"		

Tabelle 2: Angewandtes Testmaterial in den verschiedenen Klassenstufen

Zur einfacheren Interpretation ihrer Entwicklung und der Einflüsse der verschiedenen Variablen wurden die Testwerte sowohl in den standardisierten Tests als auch in den HarMoS-Tests auf der Basis der Stichprobe, die am jeweiligen Test teilgenommen hatte, z-standardisiert. Dadurch erreicht der empirische Gesamtmittelwert einen Wert von Null mit einer Standardabweichung von Eins.

5. Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage: Stagnation oder Leistungszuwachs?

Die Entwicklung der Sprachkompetenzen der SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Hörverstehen kann – wie in den Forschungsfragen formuliert – durchgängig positiv ausfallen oder aber differenzielle Stagnationen aufweisen, welche für ein- und mehrsprachige SchülerInnen auftreten können. In den folgenden Abschnitten wird auf die Entwicklung der Kompetenzen in diesen Sprachbereichen, jeweils für die mittels HarmoS-Tests gemessenen Kompetenzen und die formalen Kompetenzen getrennt, eingegangen.

5.1 Entwicklung der Lesekompetenzen in den HarmoS-Tests

Bei den mittels HarmoS-Tests gemessenen Lesekompetenzen finden wir zwischen der 2. und der 3. Klasse einen Lernzuwachs, welcher mehr als eine halbe Standardabweichung ($b = 0.666$, $\alpha = 0.1\%$) ausmacht.

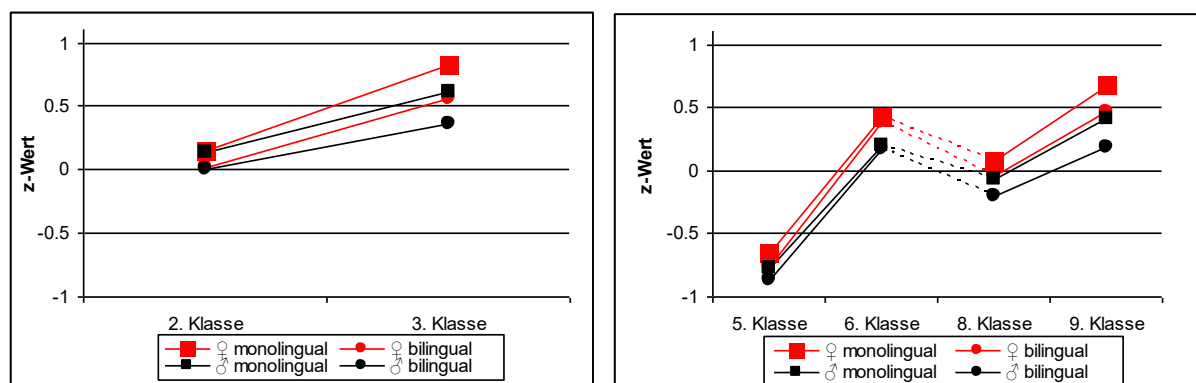


Abbildung 2: Entwicklung der Lesekompetenzen in den pragmatisch orientierten HarmoS-Lesetests

Auch die Lernzuwächse von der 5. zur 6. Klasse ($b = 1.085$) und von der 8. zur 9. Klasse ($b = 0.595$) sowie der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der 5. und 8. Klasse ($b = 0.741$) fallen statistisch signifikant aus ($\alpha = 0.1\%$). Da die Leistungszuwächse von der 5. zur 6. Klasse grösser ausfallen als der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der 5. und 8. Klasse, muss jedoch von einer leichten Stagnation der Lernzuwächse in den gemessenen Lesekompetenzen ausgegangen werden, die nach der 6. Klasse auftritt (vgl. Abbildung 2).

5.2 Entwicklung der Leseflüssigkeit und des Wort-, Satz und Textlesens

Bei der mit dem Salzburger Lese-Screening (SLS) gemessenen Leseflüssigkeit sieht der Entwicklungsverlauf ähnlich aus. Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zeigen, dass insbesondere zwischen der 2. und 3. Klasse ein starker Anstieg vor sich geht ($b = 0.912$, $\alpha = 0.1\%$). Dieser fällt gar etwas grösser aus, als der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der 2. und 5. Klasse ($b = 0.718$, $\alpha = 5\%$) und ist in etwa identisch mit dem Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern der 2. und 8. Klasse

($b = 1.017$, $\alpha = 0.1\%$). Der Vergleich der SchülerInnen der 5. und der 8. Klasse zeigt keinen signifikanten Unterschied mehr. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass nach der 3. Klasse nur noch geringe Leistungszuwächse in der Leseflüssigkeit bis zur 5. Klasse erwartet werden können und danach eine Stagnation in der Entwicklung der Leseflüssigkeit auftritt. Als Bestätigung dieser Stagnationsvermutung können die Entwicklungen von der 5. zur 6. und von der 8. zur 9. Klasse gewertet werden. Auch hier sind zwar signifikante Zuwächse zu finden, diese bleiben jedoch mit nur noch knapp einem Drittel einer Standardabweichung ($b = 0.299$, $\alpha = 5\%$ respektive $b = 0.289$, $\alpha = 1\%$) deutlich hinter dem Anstieg von der 2. zur 3. Klasse zurück.

Beim ELFE-Test konnten aufgrund der Instabilität des Mehrebenenmodells nur getrennte Modelle für die beiden Kohorten 2./3. Klasse und 5./6. Klasse berechnet werden (vgl. Tabelle 2). Bei der jüngeren Kohorte sind dabei Leistungsanstiege in allen drei Testwerten festzustellen, die beim Wort- und Textlesen stärker ausfallen ($b = 0.681$ respektive $b = 0.666$, $\alpha = 0.1\%$) als beim Satzlesen ($b = 0.468$, $\alpha = 0.1\%$). Der Leistungszuwachs der SchülerInnen der 5. Klasse innerhalb eines Jahres ist nur beim Wortlesen und beim Textlesen signifikant ($b = 0.555$ respektive $b = 0.572$, $\alpha = 0.1\%$). Wie bereits beim SLS zeigt sich auch hier, dass die Entwicklung im Satzlesen ab der fünften Klasse – für ein- und mehrsprachige SchülerInnen übereinstimmend – stagniert.

5.3 Entwicklung der Schreibkompetenzen in den HarmoS-Tests

Von der 2. zur 3. Klasse können wir generell keine signifikanten Leistungszunahmen feststellen. Auch die Verständlichkeit des geschriebenen Textes verbessert sich innerhalb eines Jahres nicht signifikant.

Bei der gemeinsamen Betrachtung der SchülerInnen der 5./6. und der 8./9. Klasse stellen wir fest, dass beim Faktor Meta keine Zuwächse stattfinden. Beim Faktor Inhalt ist hingegen zwischen den Schülerinnen und Schülern der 5. und 8. Klasse ($b = 0.610$, $\alpha = 5\%$) ein signifikanter Leistungsunterschied feststellbar. Die Verständlichkeit des geschriebenen Textes nimmt in erster Linie zwischen der 5. und 6. Klasse zu ($b = 0.992$, $\alpha = 0.1\%$), unterscheidet sich aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern der 5. und 8. Klasse ($b = 1.143$, $\alpha = 0.1\%$) signifikant. Verglichen mit dem Lernzuwachs von der 5. zur 6. Klasse scheint dieser Unterschied jedoch hauptsächlich auf den Lernzuwachs von der 5. zur 6. Klasse zurückzuführen zu sein und somit ein Hinweis auf Stagnation vorzuliegen.

5.4 Entwicklung der formalen Schreibkompetenzen

Von der 2. zur 3. Klasse nehmen die mit den HarmoS-Aufgaben ermittelten Fehlerquoten (orthographische, morphologische und Gesamtfehler) nicht signifikant ab. Beim Vergleich der SchülerInnen von der 5. bis zur 9. Klasse zeigen sich ebenfalls keine signifikanten Verbesserungen. Von der 8. zur 9. Klasse sind gar Anstiege festzustellen, die bei allen drei Fehlermassen ähnlich

hoch ausfallen ($b = 0.213$, $\alpha = 0.1\%$ bis $b = 0.242$, $\alpha = 5\%$).¹¹ Da die Schülerinnen bei diesen Aufgaben ihre Texte frei verfassen konnten, könnten möglicherweise doch vorhandene Lernfortschritte verdeckt worden sein: Schreiben jüngere SchülerInnen noch weniger komplexe, kürzere Sätze, werden diese im Laufe der Schulzeit eventuell anspruchsvoller, womit sich auch das Fehlerpotenzial vergrößert. "Einfachere" Fehler werden dann zwar nicht mehr gemacht, insbesondere morphologische Fehler können jedoch in zunehmendem Masse auftreten.

Werden, wie in der HSP, die Texte jedoch vorgegeben, zeigen sich von der 2. zur 3. Klasse bei der orthographischen ($b = 0.944$) und bei der morphematischen Strategie ($b = 0.564$) deutliche Verbesserungen ($\alpha = 0.1\%$). Zudem sind bei den allgemeinen Werten "Anzahl richtige Wörter" ($b = 1.189$) und "Graphemtreffer" ($b = 1.875$) Leistungszuwächse festzustellen, die gar etwas höher ausfallen als diejenigen in den Schreibstrategien.

Auch der Vergleich der HSP-Daten der beiden SchülerInnenkohorten der 5./6. und 8./9. Klasse zeigt, dass von der 5. zur 6. Klasse Lernzuwächse bei allen fünf Variablen ($\alpha = 0.1\%$) stattfinden. Diese entsprechen ungefähr den Unterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern der 5. und der 8. Klasse. Danach stabilisiert sich die Leistung der SchülerInnen auf dem erreichten Niveau: Der Zuwachs von der 8. zur 9. Klasse ist deutlich geringer und wird bei der alphabetischen Strategie nicht mehr signifikant.

5.5 Entwicklung der Kompetenzen im Hörverstehen in den HarMoS-Tests

Bei der jüngeren Kohorte stellen wir einen Leistungszuwachs im Gesamtscore ($b = 0.476$, $\alpha = 0.1\%$) und im Faktor Inhalt ($b = 0.394$, $\alpha = 1\%$), nicht jedoch im Faktor Meta fest.

Auch von der 5. zur 6. Klasse ($b = 0.557$, $\alpha = 5\%$) und von der 5. zur 8. Klasse ($b = 0.456$, $\alpha = 5\%$) lassen sich signifikante Leistungsunterschiede im Faktor Inhalt von knapp einer halben Standardabweichung nachweisen. Von der 5. zur 6. Klasse gibt es zudem einen signifikanten Leistungsanstieg im Gesamtscore ($b = 0.623$, $\alpha = 0.1\%$). Alle anderen Leistungszuwächse sind nicht signifikant.

Der Lernzuwachs im Bereich der Hörverstehenskompetenzen beschränkt sich folglich zum grössten Teil auf das Verständnis des Inhalts der gehörten Texte. Die SchülerInnen können über die Jahre hinweg mehr Informationen korrekt

¹¹ Es kann an dieser Stelle vermutet werden, dass diese Anstiege von der 8. zur 9. Klasse auf die Abnahme der Motivation und damit der Konzentration bei der Lösung der Schreibaufgaben zurückzuführen sind. Die SchülerInnen der 9. Klasse könnten entweder ihre Prioritäten auf die Suche nach einem Ausbildungsplatz setzen oder nach erfolgreich abgeschlossener Suche bereits mit der Schule innerlich abgeschlossen haben: Beides mögliche Ursachen für eine geringere Motivation beim Ausfüllen der Testhefte.

aus den Texten heraushören und sich merken. Die festgestellten Leistungsanstiege dürften mit einer Zunahme grundlegenden Allgemeinwissens und mit einer Verbesserung der Gedächtnisleistung zusammenhängen.

5.6 Zusammenfassung

Die durchgeführten Berechnungen zur Entwicklung der gemessenen Sprachkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Hörverstehen zeigen, dass die SchülerInnen von der 2. zur 3. Klasse in den meisten Bereichen deutliche Fortschritte realisieren. Einzig bei den pragmatisch orientierten HarmoS-Schreibtests sind für diese Kohorte keine Fortschritte erkennbar. Dies ist auch genau derjenige Sprachbereich, bei welchem die älteren Kohorten bereits ab der 5. Klasse kaum mehr Fortschritte aufweisen.

Die gemeinsamen Berechnungen für die anderen Sprachbereiche zeichnen für die Kohorten der 5./6. Klasse und 8./9. Klasse ein relativ einheitliches Bild: Einerseits zeigen die SchülerInnen von der 5. zur 6. Klasse – z.T. deutliche – Lernzuwächse. Andererseits sind auch Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern der 5. und 8. Klasse feststellbar, die jedoch meist nur dem Leistungszuwachs der SchülerInnen von der 5. zur 6. Klasse entsprechen.

Es kann somit allgemein festgehalten werden, dass die Leistungen der SchülerInnen nach der 6. Klasse stagnieren und auch zwischen der 8. und 9. Klasse kaum mehr Fortschritte feststellbar sind.

Bei den pragmatisch orientierten Tests in den Bereichen des Lesens, Schreibens und Hörverstehens kann davon ausgegangen werden, dass Leistungszuwächse oder Stagnationen vom konkreten Aufgaben- und Testinhalt beeinflusst werden, respektive stark vom individuellen Vorwissen der SchülerInnen abhängig sind, welches nicht nur im Unterricht vermittelt wird. Die Leistung scheint somit weniger von der Klassenstufe als vielmehr davon abhängig zu sein, ob ein Text ein den Schülerinnen und Schülern bekanntes Thema behandelt oder nicht.

In den standardisierten Lesetests zeigt sich, dass zumindest die basalen Lesefertigkeiten (Leseflüssigkeit, Wortlesen, Satzlesen) in der 6. Klasse vorhanden sind und danach keine starken Verbesserungen der Leistungen erzielt werden können. Ähnliches kann auch zu den formalen Schreibkompetenzen festgehalten werden: Auch hier sind zwar nach der 6. Klasse noch leichte Fortschritte möglich, diese bleiben jedoch im Vergleich mit denjenigen von der 5. zur 6. Klasse eher gering.

Der grösste Lernzuwachs, der sich somit bereits von der 5. zur 6. Klasse findet, kann jedoch möglicherweise zu einem Teil auf einen Lerneffekt zurückgeführt werden, der durch die Testwiederholung nach einem Jahr verursacht wird. Es erscheint uns zudem plausibel, dass gerade die SchülerInnen der 6. Klasse, die kurz vor dem Übergang zur Sekundarstufe I stehen,

insbesondere in Testsituationen eine stärkere Motivation aufweisen als die anderen SchülerInnengruppen.

Zudem muss an dieser Stelle einschränkend festgehalten werden, dass in der Stichprobe der 8./9. Klasse diejenigen SchülerInnen fehlen, welche das Langzeitgymnasium besuchen. Da es sich bei dieser SchülerInnengruppe um die vermutlich stärksten SchülerInnen handelt, ist davon auszugehen, dass zumindest ein Teil der fehlenden Fortschritte von der 6. zur 8. Klasse auf ihren Wegfall zurückzuführen ist.

Trotz dieser methodischen Einschränkungen kann das von uns festgestellte Bild einer Stagnation nach der 6. Klasse in den unterschiedlichen Sprachbereichen als Bestätigung des Eindruckes von Lehrpersonen, dass die SchülerInnen in der Oberstufe ihre Sprachkompetenzen kaum mehr verbessern, gewertet werden (vgl. Belgrad, 2004).

6. Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage: Bestehen Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern?

Da Mehrsprachige neben ihrer Erstsprache (Herkunftssprache) noch mindestens die lokale, schulische Standardsprache als eine zweite Sprache erlernen und deren Erwerb auf einer früheren Stufe "fossilieren" kann (Klein, 2000), verläuft die Entwicklung der schulsprachlichen Kompetenzen für ein- und mehrsprachige SchülerInnen vermutlich unterschiedlich. Es ist daher anzunehmen, dass die Variable Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Untersuchung die schulisches-standardsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen beeinflusst.

6.1 Generelle Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern

Die Resultate der Mehrebenenanalysen zeigen, dass es keine generellen Unterschiede in der schulsprachlichen Entwicklung zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern gibt. Die Variable Mehrsprachigkeit zeigt nicht durchgängig in allen Sprachbereichen eine signifikante Wirkung, sondern nur in einzelnen Teilbereichen. Folglich erzielen mehrsprachige SchülerInnen im Allgemeinen keine schlechteren Leistungen in der Schulsprache Deutsch als ihre einsprachigen MitschülerInnen. Sie zeigen jedoch in einzelnen Bereichen grössere Schwierigkeiten und müssen dort stärker gefördert werden.

Im Folgenden werden exemplarisch einige Resultate zum Lesen, Schreiben und Hörverstehen dargestellt.

6.2 Unterschiede in den HarmoS-Lesekompetenzen

In den HarmoS-Lesetests finden wir keinen signifikanten Unterschied zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im Leistungsstand

und den Leistungszuwächsen. Ein- und Mehrsprachige erbringen gleich gute Leistungen im Lesen.

6.3 Unterschiede in der Leseflüssigkeit, dem Wort-, Satz und Textlesen

Im ELFE-Test finden wir nur bei der jüngsten Kohorte einen signifikanten Leistungsunterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen. Letztere zeigen geringe Leistungsnachteile gegenüber ihren einsprachigen KameradInnen in der 2. Klasse im Wort- ($b = -0.160$, $\alpha = 5\%$) und Textlesen ($b = -0.142$, $\alpha = 5\%$). Zudem ist der Leistungsanstieg zur 3. Klasse bei den Einsprachigen im Satzlesen um $b = 0.146$ ($\alpha = 5\%$) höher als bei den Mehrsprachigen. Beim SLS sind in keiner Altersgruppe signifikante Unterschiede festzustellen, die auf den sprachlichen Hintergrund zurückzuführen sind.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass in den Lesekompetenzen nur wenige, geringe Leistungsunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bestehen. Die mehrsprachigen SchülerInnen weisen zu Beginn der Schulzeit in der basalen Lesetechnik (ELFE-Test) einen Rückstand auf, den sie jedoch bis zur 5. Klasse aufzuholen vermögen.

6.4 Unterschiede in den HarmoS-Schreibkompetenzen

In den HarmoS-Schreibtests zeigt sich sowohl in der 2. als auch in der 5. Klasse ein Einfluss der Mehrsprachigkeit auf den Testwert. Die mehrsprachigen SchülerInnen liegen in ihren Leistungen knapp einen Drittel einer Standardabweichung hinter den Einsprachigen und zeigen vor allem im inhaltlichen Bereich grössere Schwierigkeiten. Der Leistungsnachteil der Mehrsprachigen in diesen eng an die Aufgabenstellung angelehnte Kriterien, wie der adäquaten Wahl von Informationen für eine gelungene Zimmerbeschreibung¹² (z.B. Information zum Vorhandensein von Möbelstücken, Masse, Lage zueinander, Anordnung), wird allerdings zur 8. Klasse hin aufgeholt.

6.5 Unterschiede in den formalen Schreibkompetenzen

Betrachtet man die orthographische und morphologische Fehlerquote in den HarmoS-Schreibtests der 2. Klasse, so sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Ein- und Mehrsprachigen feststellbar. Interessant ist aber der Umstand, dass ein Leistungsunterschied zwischen Ein- und Mehrsprachigen in der Orthographie und der Morphologie ab der 5. Klasse auftritt. Entgegen der allgemeinen Annahme, dass Mehrsprachige generell mehr Probleme in der Orthographie zeigen, machen sie in der 5. Klasse signifikant weniger orthographische Fehler als ihre einsprachigen KlassenkameradInnen ($b = -0.274$, $\alpha = 5\%$), sie sind also um einen Drittel einer Standardabweichung besser. Das

¹² Bei der HarmoS Aufgabe Zimmerbeschreibung erhielten die SchülerInnen den Auftrag, ein Zimmer mit Hilfe einer Skizze zu beschreiben. Sie sollten sich vorstellen, sie hätten einen Onkel in Kanada, welcher Innenarchitekt ist und ihnen helfen sollte, ihr Zimmer umzustellen.

gleiche Bild bestätigt sich im standardisierten Rechtschreibtest (Hamburger Schreibprobe) bei den orthographisch richtig geschriebenen Elementen, bei denen die mehrsprachigen SchülerInnen in der 5. Klasse ebenfalls besser abschneiden ($b = 0.269$, $\alpha = 0.1\%$). In der Morphologie hingegen machen sie in der 5. Klasse in den HarmoS-Schreibtests weit mehr Fehler als die einsprachigen SchulkameradInnen ($b = 0.544$, $\alpha = 0.1\%$). Schwierigkeiten der mehrsprachigen SchülerInnen zeigen sich somit vor allem in der Ableitung von Wörtern, in der richtigen Verwendung von Kasus, Numerus und Genus.

6.6 Resultate zu den Kompetenzen im Hörverstehen in den HarmoS-Tests

In den Hörverstehenstests zeigen sich deutliche Kompetenzunterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern der 2. und 5. Klasse. Mehrsprachige zeigen im Hörverstehen deutlich grössere Schwierigkeiten als Einsprachige. Der Leistungsstand der mehrsprachigen ZweitklässlerInnen ist um eine halbe Standardabweichung tiefer als derjenige der Einsprachigen ($b = -0.494$, $\alpha = 0.1\%$). Auch in der 5. Klasse zeigt sich ein ähnliches Bild ($b = -0.363$, $\alpha = 0.1\%$). Die Lernzuwächse von der 5. zur 9. Klasse geben keinen Hinweis auf eine Kompensation des Leistungsrückstands in den Hörverstehenskompetenzen der Mehrsprachigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die mehrsprachigen SchülerInnen signifikant schlechtere Ausgangswerte im Hörverstehen zeigen und sie diesen Rückstand gegenüber den Einsprachigen über die Schuljahre auch nicht kompensieren können.

7. Schlussfolgerung

In der vorliegenden Studie wurde anhand von Mehrebenenanalysen untersucht, ob bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern Stagnationen in deren schulsprachlichen Entwicklung festzustellen sind und ob sich Ein- und Mehrsprachige in ihren schulisch-standardsprachlichen Kompetenzen unterscheiden. Neben der Variable Mehrsprachigkeit wurden auf Individualebene und Klassenebene verschiedene Variablen kontrolliert (vgl. Tabelle 1).

Zur postulierten Stagnationshypothese kann festgehalten werden, dass sich die SchülerInnen von der 2. zur 3. Klasse in den meisten Sprachbereichen verbessern. Bei den beiden älteren Kohorten zeigt sich, dass der Leistungszuwachs der SchülerInnen von der 5. zur 8. Klasse in etwa dem Zuwachs von der 5. zur 6. Klasse entspricht und somit ab der 6. Klasse Stagnationen festzustellen sind. Auch von der 8. zur 9. Klasse können sich die SchülerInnen kaum verbessern. Die Frage, warum sich bei ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern übereinstimmend Stagnationseffekte in der schulsprachlichen Entwicklung zeigen, kann mit den vorliegenden Daten allerdings nicht hinreichend beantwortet werden. Hierzu bedarf es weitere Untersuchungen mit mehrjährigen längsschnittlichen Messungen.

Differenziert man die Forschungsergebnisse für ein- und mehrsprachige SchülerInnen, kommt man zum positiven Schluss, dass es zwischen Ein- und Mehrsprachigen keine generellen Unterschiede in den Sprachkompetenzen und der schulsprachlichen Entwicklung gibt. Wenn Stagnationen auftreten, dann gelten diese sowohl für ein- als auch für mehrsprachige SchülerInnen. Insbesondere die fehlenden Unterschiede in den Lesekompetenzen stimmen positiv. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die in der 2./3. Klasse bestehenden Unterschiede im Wort- und Textlesen schon in der 5. Klasse aufgeholt sind. Dazu trägt sicher auch die Leseflüssigkeit bei, die sich zwischen Ein- und Mehrsprachigen nicht signifikant unterscheidet. Damit stehen beiden Gruppen mit zunehmender Automatisierung des Dechiffrierens mehr kognitive Kapazitäten zum Textverstehen zur Verfügung.

Trotzdem muss festgehalten werden, dass in bestimmten Bereichen, wie im Hörverständnis, der Orthographie und der Morphologie Unterschiede bestehen. Mehrsprachige weisen im Hörverstehen niedrigere Kompetenzen auf. Um diese Leistungsunterschiede in der Schule ausgleichen zu können, ist es wichtig, dass Lehrpersonen den Unterricht für mehrsprachige SchülerInnen differenzieren und mit ihnen gezielt Hörtexte üben. Die Wahl der Hörtexte erfordert aber besondere Aufmerksamkeit, da aufgrund unserer Ergebnisse besonderer Förderbedarf im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit besteht. Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Hörtexte sind konzeptionell eher schriftlicher Natur, vermutlich wären die Ergebnisse für konzeptionell mündliche Hörtexte bei Mehrsprachigen anders ausgefallen. Für die wirksame Förderung der Kompetenzen im Hörverstehen ist letztlich geeignetes didaktisches Material ausschlaggebend. Zudem muss dem Hörverstehen im Unterricht in Zukunft allgemein ein höherer Stellenwert beigemessen werden. Ein Schritt in diese Richtung war die Einführung der Zeugnisnoten im Hörverstehen im Kanton Zürich im Schuljahr 2005/2006 in der Sekundarstufe I und im 2007/2008 in der Primarstufe.¹³

Auch im Bereich der Morphologie weisen Mehrsprachige deutlich schlechtere Kompetenzen auf. Wenn man zusätzlich bedenkt, dass die Mehrsprachigen im Bereich der Orthographie ab der 5. Klasse sogar signifikant bessere Leistungen erbringen, wird deutlich, dass die Trennung der beiden Fehlerarten für das Verständnis der Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern äusserst relevant ist. Eine gezielte Förderung der Mehrsprachigen dürfte vor allem in der Morphologie notwendig sein.

Die nur in wenigen Bereichen festgestellten schulsprachlichen Schwierigkeiten der Mehrsprachigen scheinen in einem gewissen Widerspruch zu den ein-

¹³ Bildungsratsbeschlüsse des Volksschulamts: http://www.bi.zh.ch/internet/bi/de/BR/BRB_2007.html

gangs zitierten Befunden zu ihrer sprachlichen und daraus folgenden schulischen Benachteiligung zu stehen. Betrachtet man allerdings die Ergebnisse der aktuellen PISA-Untersuchung (Konsortium PISA.ch, 2010) erstaunen die gefundenen Ergebnisse weniger. Auch dort ist ein Rückgang der Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in den Lesekompetenzen festzustellen, der auf die besonderen Anstrengungen zur Leseförderung in der Schweiz zurückzuführen ist. Denn auch wenn sich die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen in der Schweiz nicht verändert haben, ist der Anteil der leistungsschwachen Jugendlichen geringer geworden. Zudem kann der geringere Schulerfolg der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler nicht nur auf ihre Mehrsprachigkeit und deren mangelnde Unterstützung zurückgeführt werden. Weitere Variablen, welche Sprachkompetenzen der SchülerInnen beeinflussen, können sich gerade für die Mehrsprachigen additiv auswirken (vgl. z.B. Coradi Vellacott & Wolter, 2004; Röber, 2004). In der vorliegenden Untersuchung wurden deshalb vielfältige potentielle Einflussfaktoren als Kontrollvariablen berücksichtigt. Auf der Individualebene wurde neben dem Einfluss der Mehrsprachigkeit ein durchgängig positiver Effekt der kognitiven Leistungsfähigkeit festgestellt. Auch die Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten (linguistisches Selbstkonzept) beeinflusst die Testleistungen im Allgemeinen positiv. Die übrigen Individualvariablen wie Geschlecht, SES oder elterliche Unterstützung zeigen in einigen Sprachbereichen einen signifikanten Einfluss. Die Vermutung einer additiven Wirkung wird beispielsweise dadurch bestätigt, dass in den Bereichen, in denen sich deutliche Leistungsnachteile für Mehrsprachige zeigen (Hörverstehen, morphologische Fehler), auch der SES eine signifikante Wirkung zeigt. Da mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund häufig aus Familien mit tieferem sozioökonomischem Status stammen, ergibt sich hier eine Kumulation des Risikopotentials für die schulsprachliche Entwicklung. Gleichzeitig bedeutet dies auch, dass ein mehrsprachiges Kind aus einer sozioökonomisch gut gestellten Familie mindestens ebenso gute, wenn nicht gar bessere Leistungen im Hörverstehen und in der Morphologie zeigen kann als ein einsprachiges Kind mit einer sozial stärker belasteten Herkunft (vgl. hierzu auch Zöller, Ross & Schöler, 2006).

Auch auf der Klassenebene können additive Wirkmechanismen vermutet werden, obwohl generell festgehalten werden kann, dass hier nur wenige Variablen eine signifikante Wirkung zeigen. Es ist davon auszugehen, dass die Mehrsprachigen von den konsistenten signifikanten Einflüssen des Anteils mehrsprachiger SchülerInnen in der Klasse und des Sozialindexes eher betroffen sind: Einerseits erbringen SchülerInnen in Klassen mit einem hohen Anteil Mehrsprachiger in der 5. Klasse schlechtere Testleistungen im Hörverstehen und in der Leseflüssigkeit. Andererseits weisen SchülerInnen in Schulen aus Gemeinden mit höherer sozialer Belastung in den pragmatisch orien-

tierten Schreibtests der 2. Klasse schlechtere Testleistungen und in der 5. Klasse mehr orthographische und morphologische Fehler auf.

Die grösste didaktische Herausforderung für die Lehrpersonen besteht heute darin, unterschiedliche Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit individuellen Bedürfnissen zu unterrichten. Für mehrsprachige SchülerInnen – insbesondere für jene mit geringen sozioökonomischen Ressourcen – ist es wichtig, dass sie spezifisch unterstützt werden und dass z.B. auf die Vermittlung derjenigen Eigenschaften des Deutschen, die sich von anderen Sprachen unterscheiden (Artikel, Deklinationen, Konjugationen, Verbstellung), ausdrücklich Wert gelegt wird. Dementsprechend muss auch in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen die Zweitsprachendidaktik stärker gewichtet werden (Allemann-Ghionda, 2010). Ebenso bedürfen auch einsprachige SchülerInnen aus Familien mit geringeren sozioökonomischen Ressourcen der sprachlichen Förderung und des geeigneten didaktischen Materials, besonders im Hörverstehen und der Morphologie.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2010): Interkulturalität und Heterogenität als pädagogische Herausforderung. Gastvortrag an der Universität Zürich [Elektronische Version]. Zugriff am 15.07.2010 unter http://www.ife.uzh.ch/fckeditor_downloads/file/PPD/Referate/2010/referat_allemann-ghionda_31_03_10.pdf.
- Auer, M., Gruber, G., Mayringer, H. & Wimmer, H. (2005): SLS 5-8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8. Göttingen, Bern, Wien (Hogrefe).
- Bachmann, T. (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck (Studien-Verlag).
- Baumert, J., Blum, W. & Neubrand, M. (2004): Drawing the lessons from PISA 2000. Long-term research implications: Gaining a better understanding of the relationship between system inputs and learning outcomes by assessing instructional and learning processes as mediating factors. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 3-04 PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung, 3, 143-157.
- Belgrad, J. (2004): Lesekompetenzschwächen: Versäumnisse des Deutschunterrichts. In: M. Kämper-van den Boogart (Hg.), Deutschunterricht nach der PISA Studie. Reaktion der Deutschdidaktik. Frankfurt a.M. (Peter Lang), 37-58.
- BfS (Hg.) (2002): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann).
- Bourdieu, P. (1993): Bildung und Politik. In: P. Bourdieu (Hg.), Soziologische Fragen. Frankfurt a.M. (Suhrkamp Verlag).
- Bourdieu, P. (1997): Ökonomisches Kapital. Kulturelles Kapital. Soziales Kapital. In: P. Bourdieu (Hg.), Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg (VSA-Verlag), 49-75.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart (Ernst Klett Verlag).

- Bundesamt für Statistik BfS (2010): Kulturelle Heterogenität und ausländische Schüler/innen an der obligatorischen Schule, 1990/91-2008/09. Zugriff am 15.09.2010 unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51313.503.html?open=1#1>
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. (2004): Jugendliche mit Migrationshintergrund: Vertiefende Analysen zu ihrem Einfluss auf das Leistungsniveau und die Chancengleichheit in der Schweiz. Kongressbeitrag an der Tagung Aktuelle Forschung für die Praxis. Sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern. Bern (Universität Bern).
- Ditton, H. (1998): Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchischen Linearen Modells. Weinheim und München (Juventa Verlag).
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M. (1977): Towards a Theory of Language and Ethnic Group Relations. In: H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London (Academic Press), 307-348.
- Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York (Waxmann).
- Hakuta, K., Butler, Y. G. & Witt, D. (2000): *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara (The University of California Linguistic Minority Research Institute).
- Harker, R. & Tymms, P. (2004): The Effects of Student Composition on School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. In: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(2), 177-199.
- HarmoS-Erstsprache (2007): *Schritte zu einem Kompetenzmodell Erstsprache*. EDK-Konsortium HarmoS-Erstsprache.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002): Lesen kann die Welt verändern. Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Zugriff am 13.07.2010 unter <http://www.oecd.org/dataoecd/43/55/33690936.pdf>
- Klein, W. (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: H. Grimm (ed.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Vol. 3, pp. 538-570). Göttingen (Hogrefe).
- Konsortium PISA.ch (2010): PISA 2009: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse. Bern, Neuchâtel (BBT/EDK und Konsortium PISA.ch).
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhard, M. (2000): *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern, Stuttgart, Wien (Haupt).
- Laitko, H. (2005): Bildung und Globalisierung. In: H.-G. Gräbe (ed.), *Wissen und Bildung in der modernen Gesellschaft. Texte der V. Rosa-Luxemburg-Konferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung*. Leipzig (Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen), 25-74.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst-bis Sechstklässler*. Göttingen, Bern, Wien (Hogrefe).
- Lischer, R. (1997): *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern (Bundesamt für Statistik BfS).
- May, P. (2002): *Hamburger Schreib-Probe HSP*. Göttingen (Hogrefe).
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003): *SLS 1-4. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4*. Göttingen, Bern, Wien (Hogrefe).
- Moser, U. (2002): Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In: EDK (ed.), *Bildungsmonitoring Schweiz. Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel (Bundesamt für Statistik EDK), 113-135.

- Moser, U., Bayer, N. & Tunger, V. (2008): Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht. Zürich (Institut für Bildungsevaluation/Assoziiertes Institut der Universität Zürich).
- Müller, R. (1996): Sozialpsychologische Variablen des schulischen Zweitspracherwerbs von Migrantenkindern. In: H. J. Schneider & J. Hollenweger (eds.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit. Arbeit für die Sonderpädagogik*. Luzern (Edition SZH), 33-89.
- Müller, R. (2000): Über den Monolingualismus der Schweizer Schulen und seine Folgen für die mehrsprachigen SchülerInnen. In: *Babylonia. A Journal of Language Teaching and Learning*, 1(8), 74-80.
- Müller, R. (2001): Die ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II: Probleme – Bildungsbeziehung – Anspruchsniveau – Massnahmen. In: SIBP (Hg.), *Integration oder Reintegration? Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrerinnen im Spannungsfeld zwischen Bleiben und Zurückkehren*, 12. Zollikofen (Schweizerisches Institut für Berufspädagogik), 33-52.
- Oelkers, J. (2000): Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung [Elektronische Version]. *Medienpädagogik*. Zugriff am 30. Juni 2010 unter <http://www.medienpaed.com/00-1/oelkers1.pdf>
- Penner, Z. (2004): Sprachliche Frühförderung als Chance: Über Lern- und Lehrpotenzial im Kindergarten. Zugriff am 1.07.2010 unter http://www.kon-lab.com/usr/doc/sprachliche_fruehfoerderung.pdf
- Röber, C. (2004): Spezifische Probleme von Migrantenkindern in der Grundschule. Aktuelle Befunde aus der IGLU-Studie. Kongressbeitrag an der Tagung Aktuelle Forschung für die Praxis. Sprachliche Frühförderung von Migrantenkindern. Bern (Universität Bern).
- Schleicher, A. (2010): Viel Ideologie, sehr wenig Wissen. In: K. I. Meier-Rust (Hg.), *NZZ am Sonntag* vom 13.06.2010 (Vol. 9/24). Zürich (NZZ Verlag).
- Tajfel, H. (1978): *Differentiation between Social Groups*. London (Academic Press).
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979): An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In: W. G. Austin & S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey (Brooks & Cole), 33-47.
- Thomas, W. P. & Collier, V. (1997): *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC (National Clearinghouse for Bilingual Education. www.ncbe.gwu.edu).
- Weiss, R. H. (1998): CFT 20. Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). Göttingen, Bern, Wien (Hogrefe).
- Zöller, I., Ross, J. & Schöler, H. (2006): Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In: A. Schröder-Lenzen (Hg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang*. Wiesbaden (SV Verlag für Sozialwissenschaften), 45-65.