

1 Zusammenfassung

Migrantenkinder scheitern im Schweizer Bildungssystem überdurchschnittlich häufig auf Grund von Schwierigkeiten beim bilingualen Spracherwerb und der oftmals ungünstigen beziehungsweise dysfunktionalen Ressourcen des ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals ihrer Familie. Die Problematik wurde zwar schon längst erkannt, die hohe Priorität der Sprachförderung von Migrantenkindern in der Agenda der Bildungspolitik wurde aber erst mit dem internationalen Schulleistungsvergleich PISA erreicht. PISA hat aufgezeigt, dass die Lesekompetenzen von Migrantenkindern am Ende der obligatorischen Schulbildung in kaum einem anderen Land so schlecht ausgebildet sind wie in der Schweiz. Die Ursachen für die ungenügenden Sprachkompetenzen von Migrantenkindern werden von der Bildungspolitik vor allem im Vorschulbereich vermutet (EDK, 2003).

Ausgehend von dieser Problematik soll deshalb mit dem geplanten Projekt eine Möglichkeit geprüft werden, wie die Vorschulzeit für die Sprachförderung von Migrantenkindern besser genutzt werden kann. Insbesondere wird eine bessere Abstimmung und Nutzung von Synergien in der Sprachförderung in den drei Bereichen Familie, Vorschule und Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) angestrebt. Entsprechend den theoretischen Überlegungen zum bilingualen Spracherwerb von Migrantenkindern wird eine Intervention auf drei Ebenen durchgeführt: (1) Förderung der Erstsprache im Vorschulalter innerhalb von HSK-Kursen, (2) Sensibilisierung der Eltern für die Förderung von Literalität innerhalb der Familie und (3) Koordination der institutionellen Sprachförderung zwischen HSK-Kursen [L1] und der Vorschule [L2] sowie zwischen der Schule und der Familie. Die Intervention wird aus bildungspolitischem Interesse in Grundstufenklassen durchgeführt. Als Kontrollgruppen dienen einerseits Migrantenkinder aus *Grundstufenklassen ohne Intervention*, andererseits Migrantenkinder aus *Kindergartenklassen ohne Intervention*.

Als Ausgangsgrösse werden vor der Intervention die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder sowohl in der Herkunfts- als auch in der Unterrichtssprache erfasst (Messzeitpunkt t1). Zusätzlich zu den Kompetenzen in der L1 und der L2 werden das sprachliche Selbstkonzept, die Intelligenz sowie mit einer Befragung der Eltern Merkmale der Herkunftsfamilie erhoben. Die Sprachkompetenzen werden in der Halbzeit der Intervention (Messzeitpunkt 2) und am Ende der Intervention (Messzeitpunkt 3) erneut geprüft. Das Projekt soll aufzeigen [1] wie sich die L1 und L2 von Migrantenkindern im Vergleich zur L1 von einheimischen Kindern entwickelt und über welche Sprachkompetenzen die beiden Gruppen verfügen, [2] welche Bedeutung die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder in der L1 für den Spracherwerb der L2 haben und [3] welche Wirkungen die individuelle Frühförderung in der Grundstufe sowie eine sprachwissenschaftlich fundierte Intervention (Förderung der L1 unter Einbezug der Eltern und mit Abstimmung auf die Förderung der L2 in der Vorschule) auf die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder hat (L1 und L2).

2 Forschungsplan

2.1 Forschungsstand

2.1.1 *Schulischer Misserfolg von Migrantenkindern*

In unserer mehrsprachigen, multikulturellen Gesellschaft sieht sich das Bildungssystem vor die anspruchsvolle Aufgabe gestellt, dass in der Schule – insbesondere in städtischen und industriellen Ballungszentren – Kinder mit verschiedensten sprachlichen und kulturellen Hintergründen zusammenkommen und Unterricht zunehmend in kulturell heterogenen Schulklassen stattfindet. Zu einer wichtigen Aufgabe der Schule ist dadurch die schulische Integration zwei- oder mehrsprachiger Kinder geworden, die aus Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien sowie aus bilingualen Familien stammen, in denen die Herkunftssprachen der Eltern gepflegt werden. Diese Kinder, bei denen es sich um Minderheitenangehörige handelt, bringen bei Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule als Folge des bilingualen Spracherwerbs oder des Zweitspracherwerbs (vgl. Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000, S. 503) bereits mindestens eine andere Sprache als Deutsch mit. Sie scheitern in unserem Bildungssystem aber überdurchschnittlich häufig, meist auf Grund von ungenügenden Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache (Kronig, Haeblerlin, & Eckhart, 2000; Moser, 2002; Müller, 1997), was eine Einschätzung ihrer Sprachkompetenzen als insgesamt defizitär begünstigt.

Der internationale Schulleistungsvergleich PISA hat denn auch gezeigt, dass die Lesekompetenzen von Migrantenkindern am Ende der obligatorischen Schulbildung in kaum einem anderen OECD-Land so schlecht ausgebildet sind wie in der Schweiz (Moser & Berweger, 2002). Zudem werden Lesekompetenzen und Schulerfolg in der Schweiz weit stärker von der sozialen Herkunft der Kinder bestimmt als in den meisten OECD-Ländern (OECD, 2001). Weil Migrantenkinder häufig aus sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen (Moser, 2002, S. 131), fehlt ihnen zu Hause oft die notwendige Unterstützung in ihrer Schullaufbahn. Diese ungünstige Konstellation trifft in der Schweiz für einen besonders grossen Anteil der Migrantenkinder zu, weil ihre Eltern einen vergleichsweise niedrigen bildungsbezogenen und sozioökonomischen Status besitzen, was zum Teil die grossen Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erklärt (OECD, 2004, S. 195). Allerdings sind die Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auch nach einer Bereinigung um den sozioökonomischen Hintergrund noch sehr gross (ebd., S. 196), was darauf hinweist, dass die sprachliche Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund ungenügend ist. Dies, obwohl das Angebot an und die Nutzung von Fördermassnahmen insbesondere in Kantonen mit einem hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren stark zugenommen hat (Kronig, 2000; Moser, Keller & Tresch, 2003).

Das eigentliche Problem liegt also nicht darin, dass das Bildungssystem nicht auf den zunehmenden Anteil Kinder mit Migrationshintergrund und deren Bedürfnisse und Probleme rea-

giert hätte. Mit den angebotenen Stütz- und Fördermassnahmen konnte aber nicht verhindert werden, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Unterrichtssprache beim Schuleintritt in der Regel nur ungenügend beherrschen. Während ein Teil der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der ersten Klasse bereits lesen kann (Moser, Berweger & Stamm, in Druck-a; Neuhaus-Siemon, 1991, 1993; Stamm, 1998;), verfügen Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig nur über einen rudimentären Wortschatz (Moser, Berweger & Stamm, in Druck-b). Dies kann als Indiz für ungenügende Kompetenzen gewertet werden, um den Anforderungen im Unterricht ganz allgemein und den curricularen Anforderungen im Deutschunterricht im speziellen zu genügen. Durch die mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache sind Migrantenkinder somit häufig bereits zu Beginn der Schule in mehrfacher Weise benachteiligt. In vielen Fächern sind sie nicht in der Lage, dem Unterricht in genügendem Masse zu folgen. Dadurch können Lernschwierigkeiten auftreten, die dazu führen, dass die erbrachten Leistungen in keiner Weise dem Leistungspotenzial entsprechen. Die primären sozialen Disparitäten zu Beginn der Schule, die im unterschiedlichen Leistungsstand von Kindern aus Familien unterschiedlicher kultureller beziehungsweise sozialer Herkunft zum Ausdruck kommen, führen häufig zu sekundären sozialen Disparitäten (Breen & Goldthorpe, 1997), indem Schülerinnen und Schüler einzig auf Grund der mangelnden Kenntnis der Unterrichtssprache in Sonderklassen für Lernbehinderte eingewiesen werden (Kronig, 2000; Kronig, Haeblerlin, & Eckhart, 2000). Es ist offensichtlich, dass der schulischen Benachteiligung von bi- und multilingualen Migrantenkindern nur entgegengetreten werden kann, wenn ihre Sprachkompetenzen bereits in der Vorschule gezielt gefördert werden.

Bis zur Publikation der Ergebnisse des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA (BFS & EDK, 2002) wurde die (ungenügende) Förderung von Migrantenkindern vor dem Schuleintritt in der Schweiz kaum thematisiert. Die Ursachen für die im internationalen Vergleich mittelmässigen Lesekompetenzen am Ende der obligatorischen Schulbildung wurden von der Bildungspolitik dann allerdings in der ungenügenden Sprachförderung, vor allem im Vorschulalter, gesehen (Buschor, Gilomen & McCluskey, 2003, S. 31). Die Förderung der Fremdsprachen im Vorschulalter wurde zu einem bildungspolitischen Thema höchster Priorität (EDK, 2003) und nicht zuletzt auf Grund von Erkenntnissen aus der Hirnforschung legitimiert: «In den Kindergärten ist dafür zu sorgen, dass Kinder ausländischer Herkunft Deutsch lernen, je früher desto besser» (Spitzer, 2002, S. 406). Diese Forderung mag in der Tat richtig sein, sie sollte aber nicht euphorisch und unabhängig von entwicklungspsychologischen, lernpsychologischen und sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen in ein weiteres Förderangebot beziehungsweise in eine Reform im Vorschulalter münden (Stern, 2004a, S. 41ff.). Speziell zu berücksichtigen ist insbesondere der Forschungsstand zum bilingualen Spracherwerb. Zudem muss die Sprachförderung durch das soziale Umfeld der Kinder unterstützt werden, wenn sie längerfristig Erfolg versprechend sein soll.

2.1.2 Bilingualer Spracherwerb

Beim Zweitspracherwerb der Migrantenkinder wird zwischen doppeltem beziehungsweise bilinguaalem Spracherwerb und frühem Zweitspracherwerb unterschieden. Kinder, die beim

Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule bereits mindestens eine andere Sprache neben Deutsch sprechen, werden als Kinder mit bilinguaalem Spracherwerb bezeichnet, auch wenn der Grad der Sprachbeherrschung in den Sprachen sehr variieren kann (Rösch, 2001, S. 23f.). Kinder, die unmittelbar aus dem Herkunftsland eingereist sind und ohne Deutschkenntnisse in die Schule aufgenommen werden – so genannte Seiteneinsteiger – werden hingegen als Kinder mit frühem Zweitspracherwerb bezeichnet. Allerdings ist die Unterscheidung zwischen bilinguaalem Spracherwerb und Zweitspracherwerb als Kontinuum zu verstehen, wobei es in der Forschung unterschiedlich «strenge» Definitionen gibt. Die einen sprechen nur dann von Bilingualismus, wenn einem Kind beide Sprachen innerhalb der ersten Wochen nach Geburt angeboten werden, während andere von einem simultanen Erwerb sprechen, wenn die zweite Sprache bis zum dritten oder bis zum fünften Lebensjahr hinzukommt (vgl. Tracy & Gawlitzeck-Maiwald, 2000, S. 503). Das letztgenannte Kriterium erfüllen auch Kinder aus monolingualen fremdsprachigen Familien, denn sie werden spätestens bei Eintritt in die Vorschule – also mit vier bis fünf Jahren – regelmässig mit der deutschen Sprache konfrontiert. Wie gut die deutschen Sprachkenntnisse solcher Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits sind, hängt sehr stark von der sprachlichen Praxis ihres grösseren familiären und nachbarschaftlichen Umfeldes ab, in dem sie aufwachsen.

Der Stand des heutigen Wissens über den «doppelten Spracherwerb» von Kindern kann anhand der von Tracy (2002) dargestellten sechs Punkte zusammen gefasst werden: (1) Kinder, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen konfrontiert werden, sind nicht überfordert, (2) Kinder können die Sprachen früh trennen und «wissen» bei Wortkombinationen, dass sie es mit verschiedenen Sprachen zu tun haben, (3) der Erwerbsverlauf folgt in beiden Sprachen im Wesentlichen den Meilensteinen der entsprechenden monolingualen Entwicklung, (4) dennoch können sich die beiden Systeme asynchron entwickeln, (5) manche Kinder durchlaufen eine mehr oder weniger intensive Phase des Mischens und (6) bereits im Alter von zwei bis drei Jahren sind bilinguale Kinder in der Lage, ihre Sprachwahl kontextangemessen zu kontrollieren. Insgesamt muss davon ausgegangen werden, dass Zweisprachigkeit an sich weder positive noch negative Folgen hat (McLaughlin, 1978), und dass die positiven oder negativen Auswirkungen des Bilingualismus neben linguistischen in erster Linie von sozialen und psychologischen Faktoren abhängen.

2.1.3 Besonderheiten der Sprachförderung von Migrantenkindern

Kinder mit bilinguaalem Spracherwerb bilden eine starke und eine schwache Sprache (Kielhöfer & Jonekeit, 1995), wobei bei Eintritt in die Vor- und Grundschule in der Regel die nicht-deutsche Sprache die starke Sprache der Migrantenkinder ist. Für den Schulerfolg hingegen ist die Beherrschung der deutschen Sprache entscheidend. Rösch (2001, S. 23f.) spricht von einer Diskrepanz zwischen der individuell schwachen und der bildungspolitisch starken deutschen Sprache, die für die Betroffenen zum Problem wird. Für Kinder, die früh eine Zweitsprache erwerben, jedoch bei Eintritt in die Vor- oder Grundschule einsprachig deutsch sind, stellt sich dieses Problem nicht, da ihre Erstsprache der dominanten Umgebungs- und Bildungssprache entspricht.

Auf den inzwischen unbestrittenen Zusammenhang zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache (L2) und demjenigen der jeweiligen Erstsprache (L1) weisen eine Vielzahl von Studien hin, die von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter reichen (vgl. dazu Baker & De Kanter, 1983; Baker & Pyrs-Jones, 1998; Baur & Meder, 1992; Preibusch & Kröner, 1987; Reich & Roth 2002; Romaine 1994). Im Gegensatz zum amerikanischen Raum liegen jedoch in Europa für den Zusammenhang von *doppeltem Spracherwerb und Schulerfolg* keine Überblicksstudien vor. Bis anhin gibt es lediglich einige regional und thematisch enger gefasste Untersuchungen, die aufzeigen, dass sich schulische Förderung in der L1 im ungünstigsten Fall neutral, in der Regel jedoch positiv auf den L2-Erwerb auswirkt (ein Überblick über europäische Studien im deutschsprachigen Raum und in den Niederlanden findet sich in Reich & Roth, 2002).

Es wird allgemein angenommen, dass positive Effekte auf den Erwerb beider Sprachen insbesondere durch eine *angemessene Dauer und Intensität des Unterrichts* (vgl. Thomas & Collier, 1997), sowie durch *didaktische und thematische Koordination von L1- und L2-Unterricht* erreicht werden kann. Eine Verbesserung der Leistungen in der Zweitsprache kann zudem durch *Alphabetisierung* in der Erstsprache erzielt werden. Dabei wird von zwei verschiedenen Aneignungsstrategien für den Schriftspracherwerb ausgegangen: Einerseits wird vermutet, dass die dominante Sprache eine Art Matrix darstellt, andererseits ist ebenso feststellbar, dass Kinder zwei Schriftsysteme parallel erwerben (Literatur zu diesem Thema siehe Gogolin et al. 2003, S. 47).

In der Schweiz sind in den letzten Jahren einige Studien zur schulischen Situation beziehungsweise zur Integration anderssprachiger Kinder und Jugendlicher durchgeführt worden, wobei ebenfalls stets auf den Zusammenhang zwischen Erstsprachförderung und positivem Lerneffekt in der Zweitsprache hingewiesen wurde. (vgl. Donati, Doudin, Kurmann, Moser, & Mossi, 2001; Doudin, 1998; Müller, 1995; Müller, 1997; Pujol Berche, 1990; Rosenberg et al. 2003). Obwohl deutlich geworden ist, dass, um der häufig bereits am Ende des Kindergartens beobachteten Stagnation im L2-Erwerb entgegenzutreten, eine effektive Sprachförderung der Migrantenkinder bereits vor deren Schuleintritt stattfinden muss (vgl. Penner, 2005) und nicht erst in der Primarschule oder noch später beginnen sollte, gibt es in der Schweiz bisher keine Studien für den Vorschulbereich und auch die Fördermassnahmen sind erst im Begriff entwickelt zu werden.

Bei der Beurteilung der Bedeutung der Erstsprache für die Entwicklungsmöglichkeiten in der Zweitsprache geniesst heute die Interdependenzhypothese von Cummins (1984) allgemein Anerkennung. Diese baut auf der Erkenntnis auf, dass das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache zentral ist, weil ein Teil der kommunikativen Kompetenzen der Erstsprache in der Zweitsprache nicht neu erworben werden muss, sondern auf Situationen, in denen die Zweitsprache benutzt wird, übertragen werden kann. Damit sich allerdings positive Effekte der Zweisprachigkeit einstellen können, müssen die Lerner eine bestimmte Schwelle in ihrer sprachlichen Kompetenz überschreiten (Schwellenhypothese, vgl. 1.1.3). Je komplexer in der Erstsprache kommuniziert werden kann, desto komplexer ist

dies auch in der Zweitsprache möglich. Cummins (1984) unterscheidet zwischen vergleichsweise oberflächlichen «Basic Interpersonal Communication Skills» (BICS) und einer komplexeren «Cognitive/Academic Language Proficiency» (CALP). Er postuliert, dass es für den Unterricht bilingualer Kinder nicht ausreicht, wenn sie in ihren grundlegenden interpersonellen Kommunikationsfähigkeiten gefördert werden, sondern dass es essentiell sei, dass sie bezogen auf die Erst- und die Zweitsprache über eine gut entwickelte «common underlying proficiency» verfügen, die es erlaubt, mit den curricularen Anforderungen des Unterrichts umzugehen. Mit Cummins BISC-CALP Modell lässt sich erklären, weshalb auch Migrantenkinder, die im Alltag fließend eine L2 sprechen, in der Schule trotzdem versagen. Das oberflächlich fließend wirkende Deutsch (surface fluency) reicht nicht aus, um komplexe sprachliche Anforderungen, wie sie in der Schule gestellt werden, zu bewältigen. Die den Kindern mehr oder weniger vertraute Umgangssprache stellt andere Anforderungen als das Deutsch als Arbeits- und Schriftsprache (vgl. Siebert-Ott, 2001). Die Entwicklung einer «common underlying proficiency», die zu positiver Interdependenz zwischen L1 und L2 führt, kann sowohl durch die Erstsprache, die Zweitsprache oder simultan durch beide Sprachen erfolgen (vgl. Baker & Prys Jones, 1998). Dem Beherrschen der Herkunftssprache muss somit vor allem deshalb Beachtung geschenkt werden, weil damit negative Konsequenzen auf die allgemeine Sprachentwicklung, auch der Fremdsprache, vermieden werden können (vgl. Rüesch, 1999, S. 55). Diese Überlegungen illustrieren deutlich, dass der gezielten Förderung der Erstsprache grosse Bedeutung zugemessen werden muss. Ebenso ist auch eine spielerische Frühförderung der Zweitsprache (Deutsch) und das Trainieren von Basisvoraussetzungen zentral, da die erworbenen Basisvoraussetzungen zu höheren Kompetenzen integriert werden können und mit Hilfe von Sprache Wissen aufgebaut wird, welches die Grundlage für späteres sinnstiftendes Lernen bildet (Stern, 2004b).

Die Relevanz der Erstsprache wird nicht nur im Hinblick auf den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern betont, sondern auch in Bezug auf deren Identitätsentwicklung und Entwicklung eines positiven Selbstbildes (Fthenakis, 1983, zitiert nach Fuchs, 2001, S. 34). Sprache ist ein auch äusserlich markantes Merkmal von Identität, indem sie Aufschluss über die regionale und ethnische Zugehörigkeit sowie über den Bildungsstand und die Differenziertheit eines Menschen gibt. Kinder mit Migrationshintergrund und ihre Familien «leben in und zwischen zwei Sprachen, so wie sie in und zwischen zwei Kulturen leben» (Schader, 2000, S. 32). Eine erfolgreiche Sprachentwicklung von Migrantenkindern wird deshalb vor allem dann erreicht, wenn die Förderung der Erst- und Zweitsprache nicht isoliert (De Bot, Driessen & Jungbluth, 1991), sondern koordiniert erfolgt (Westerbeek & Wolfgram, 1999).

Zusammenfassend lässt sich festhalten (Schader, 2000, S. 33ff), dass sprachliche Entwicklung und Kompetenz von besonderer Bedeutung ist, insbesondere deshalb, weil sie ausschlaggebend für die soziale Orientierung und für die beruflichen Chancen ist. In der Schule ist die Beherrschung der deutschen Sprache eines der zentralen Kriterien, das über Erfolg und Misserfolg entscheidet. Insofern ist die Unterstützung des Deutscherwerbs fremdsprachiger Kinder «ein prominentes Gebot auch im Sinne der Chancengleichheit». Doch so, wie auch die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und -identität des biculturellen Kindes nur dann ausgegli-

chen verläuft, wenn es in beiden Teilidentitäten gleichermaßen ernst genommen und gefördert wird, ist auch für die sprachliche Entwicklung dieser Kinder ganz entscheidend, dass sie in ihrer Erstsprache gefördert werden und dieser auch Beachtung geschenkt wird, so dass die Kinder ein gutes Fundament haben, um Kompetenzen in der Zweitsprache aufzubauen. Für eine erfolgreiche schulische Integration ist es folglich unabdingbar, dass die Sprachförderung *bereits in der Vorschulzeit und auch in der Erstsprache* erfolgt. Die Annahme einer gegenseitigen Beeinflussung der Entwicklung in der Erst- und Zweitsprache wird durch die Ergebnisse verschiedener Studien gestützt (siehe oben). Dieses Erkenntnis wird zwar auch in der Schweiz genutzt, indem Migrantenkindern Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) angeboten werden. Allerdings werden diese Kurse in der Regel nur in Städten, nicht im Vorschulbereich und relativ isoliert vom Regelunterricht angeboten.

2.1.4 Sprachstandsmessungen bei Migrantenkindern

Da sich der Spracherwerb bilingual aufwachsender Kinder von demjenigen einsprachig aufwachsender unterscheidet, müssen auch für die Sprachdiagnostik andere Massstäbe angewendet werden, als sie für einsprachig aufwachsende Kinder entwickelt worden sind. Diese Instrumente müssen den spezifischen Umständen des zwei- oder mehrsprachigen Spracherwerbs Rechnung tragen (Gogolin & Nauck, 2000; Grevé, 2002; Jeuk, 2000; Penner, 2005). Sprachstandserhebungen zwei- beziehungsweise mehrsprachig aufwachsender Kinder sollen deshalb auf deren gesamtes Sprachvermögen abzielen. Zudem müssen solche Verfahren das Verhältnis zwischen L1 und L2 berücksichtigen, da darin wichtige Hinweise liegen, ob beziehungsweise inwiefern die Sprachentwicklung eines Kindes besondere Massnahmen erfordert (Fried 2004, S. 88). Gemäss Krampen et. al. (2002, S. 194) mangelt es jedoch bisher an standardisierten, komparativ ausgerichteten Instrumenten zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Bi- und/oder Multilingualen, die über den Status von ad hoc-Entwürfen als Forschungsinstrumente hinausgehen.

Einen kritisch kommentierten Überblick über die Vielzahl der zur Zeit in Deutschland eingesetzten Tests zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger bietet die Expertise Fried (2004). Die Autorin unterscheidet zwei Kategorien von Spracherfassungsverfahren: Verfahren für politische Zwecke (gesundheitpolitisch oder bildungspolitisch motiviert) und Verfahren für pädagogische Zwecke (Sprachtests, Sprachförderdiagnostik). Während es das Ziel der gesundheitpolitisch motivierten Tests ist, Kinder herauszufiltern, bei denen sich Anzeichen für Sprachentwicklungsverzögerungen und / oder -störungen feststellen lassen, zielen die bildungspolitisch motivierten Verfahren darauf ab, Kinder zu identifizieren, deren Schullaufbahn gefährdet scheint, weil sie mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten zu kämpfen haben. Bei den Verfahren für pädagogische Zwecke werden schliesslich so genannte Allgemeine Sprachentwicklungstest (ASTs) von Speziellen Sprachleistungstests (SSTs) unterschieden, wobei sich letztere darauf konzentrieren, lediglich Leistungen in einzelnen, spezifischen Sprachbereichen zu testen. Nicht alle Erhebungsverfahren eignen sich für Kinder mit Migrationshintergrund. In vielen Fällen können nur die Deutschleistungen der Testpersonen erhoben werden. In allen der oben erwähnten «Testkategorien» finden sich aber auch Sprach-

erfassungsverfahren wie CITO (2004), HAVAS (Reich & Roth, 2003), TKS (Krampen, 2001) oder SISMIK (Ulich & Mayr, 2003), die speziell auf die Erfassung der Kompetenzen in der L2 und der L1 ausgerichtet sind. Eine weitere Übersicht über einige der von Fried vorgestellten Tests findet sich auch bei Penner (2005). Penner weist zudem auf die Wichtigkeit hin, dass Testverfahren für Kinder, deren L1 nicht Deutsch ist, die sprachspezifischen Erwerbspfade der jeweiligen Erstsprachen berücksichtigen müssen. Aufgrund der unterschiedlichen Erwerbspfade ist es auch nicht möglich, ein einziges mehrsprachiges Instrument zu entwickeln, das die linguistische Kompetenz von Migrantenkindern spracherwerbstheoretisch erfassen kann (Penner, 2005, S. 88). Ausserdem müsse darauf geachtet werden, dass ein Test nicht ausschliesslich die BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) misst, die schliesslich für die schulsprachlichen Leistungen von sekundärem Interesse sind, sondern auch den Stand im Regellernen der Kinder eruiert. Ziel muss daher sein, eine Verbindung von «Kindergarten-pädagogischen» Ansätzen (interkulturelle Pädagogik) und systematisch spracherwerbsorientierten Methoden zu erreichen, um zu garantieren, dass die Kinder vom rein assoziativen Lernen zu einem für den Schulerfolg zentralen regelgeleiteten Sprachlernverhalten gelangen.

2.1.5 Schulorganisatorische Massnahmen und ihre Wirkungen auf den Zweitspracherwerb

Das Bildungssystem in der Schweiz kennt verschiedene Einrichtungen zur Unterstützung der Integration von Kindern, die die Unterrichtssprache nicht genügend beherrschen. Grundsätzlich werden fremdsprachige Kinder aus immigrierten Familien direkt in Regelklassen eingeschult. Es wird darauf vertraut, dass die Kinder die Sprache durch den sozialen Kontakt mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern erlernen, was je nach Zusammensetzung der Klassen nur beschränkt funktionieren kann, weil der Anteil Kinder mit Migrationshintergrund in den Regelklassen zum Teil sehr hoch ist (Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter 2003; Moser & Rhyn, 2002,). Diese Art der Integration in die Regelklasse bedeutet, dass die Migrantenkinder im Unterricht keine strukturierte Unterstützung im Lernen der Unterrichtssprache erhalten und dem Unterricht nicht oder nur beschränkt folgen können. Die Submersion nach dem Sink-or-swim-Prinzip verlangt vom Kind, dass es – damit es dem Unterricht folgen kann – die Unterrichtssprache möglichst rasch lernt, und dass es sich nicht bereits zu Beginn seiner Schulzeit allzu grosse Lücken einhandelt. In der Regel wird die völlige Submersion in die Unterrichtssprache durch speziellen Sprachunterricht, meist Deutsch für Fremdsprachige (DfF), unterstützt. Ein zusätzliches Angebot zum Sprachunterricht in deutscher Sprache sind die erwähnten Kurse in der Herkunftssprache, die in der Praxis auch als Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) bezeichnet und im Kanton Zürich ab der ersten Klasse angeboten werden.

Grosse Erwartungen in Bezug auf eine bessere Integration von Migrantenkindern sowie von Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen werden in der Schweiz auf die Grundstufe gesetzt, die die zwei Jahre Kindergarten mit der ersten Klasse der Primarschule vereint. Auf der Grundstufe werden jahrgangsübergreifende Klassen für vier- bis siebenjährige Kinder gebildet, die entsprechend ihrem Lern- und Entwicklungsstand in die zweite Klasse der Pri-

marschule übertreten. Ziel der Grundstufe ist es, auf die Entwicklung der Kinder Rücksicht zu nehmen und sie dann zum «schulischen Lernen» hinzuführen, wenn sie dafür bereit sind. Mit der Grundstufe wird ein kontinuierlicher Übergang vom spielerischen zum systematischen Lernen beabsichtigt, der individuell verläuft. Im Gegensatz zum Kindergarten werden die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen bewusst früh gefördert (EDK-Ost, 2005).

Mit der Grundstufe wird zurzeit in der Schweiz ein Schulmodell erprobt, bei dem ein sorgfältiger Übergang in die Schulrealität und die bewusste Integration aller Kinder – vor allem auch durch die frühe Förderung der Sprache – im Vordergrund stehen (EDK, 2000, S. 22ff.). Inwieweit dieses Modell die Ziele zur sprachlichen Integration von Migrantenkinder erreicht, ist allerdings offen. Denn die Erkenntnisse über den Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder zeigen, dass die Betonung der Kulturtechniken und der Sprachförderung alleine kaum zum gewünschten Erfolg führen. In ihrem Überblick über den Stand der Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlichen fassen Reich & Roth (2002) vier Thesen als hinreichend gesichert zusammen: (1) Eine Kombination von Zweitsprachförderung und Unterricht im Medium der Herkunftssprache führt zu deutlich besseren Ergebnissen gegenüber dem ausschliesslichen Unterricht in der Zweitsprache [einsprachige Submersionsprogramme], (2) two-way-immersion-Modelle, in denen Schülerinnen und Schüler verschiedener Sprachgruppen [in der Regel Einheimische und eine Sprachminderheit] gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet werden, sind allen anderen Modellen überlegen, (3) sprachfördernde Massnahmen müssen langfristig angelegt werden und (4) eine didaktisch planvolle Verwendung von [Erst- und Zweit-] Sprache zum Zwecke des Lernens curriculärer Inhalte – das heisst, die bewusste Entwicklung von Sprache als Medium zum Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten – ist Erfolg versprechender als blosser Sprachkurse (ebd., S. 24). Eine Berücksichtigung dieser Erkenntnisse findet sich beispielsweise im Gesamtsprachenkonzept des Kantons Basel-Stadt, das allerdings auf der Vorschulstufe noch nicht umgesetzt wird (Lauer, 2003).

2.1.6 Erfolgreiche Zweisprachigkeit durch sprachliche Anregungen zu Hause

Die Schwellenhypothese (Cummins, 1984), die die Interdependenzhypothese ergänzt, nennt als Voraussetzung dafür, dass Zweisprachigkeit entweder (a) keine negativen oder aber (b) positive Konsequenzen für die kognitive Entwicklung des Kindes haben kann, das Erreichen bestimmter Schwellenniveaus sprachlicher Kompetenz. Das Überschreiten eines ersten Schwellenniveaus in der Erst- und Zweitsprache ist nötig, um negative kognitive Effekte zu vermeiden. Wird diese erste Schwelle nicht überschritten, ist vom Phänomen des «Semilingualismus» die Rede, mit dem das gleichzeitige Vorliegen niedriger Kompetenzen in beiden Sprachen bezeichnet wird. Das Niveau oberhalb der ersten Schwelle wird als «dominanter Bilingualismus» bezeichnet, auf dem in einer der beiden Sprachen eine altersgemässe Kompetenz vorliegt. Positive Effekte der Zweisprachigkeit ergeben sich erst auf dem obersten Niveau des «additiven Bilingualismus», für das eine zweite Schwelle überschritten werden muss und auf dem die Kinder sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache über altersgemässe Kompetenzen verfügen. Auch wenn in der Zwischenzeit auf Schwachstellen der Schwellen-

hypothese hingewiesen wurde – beispielsweise liegt weder eine präzise Definition der Schwellen zwischen den Niveaus sprachlicher Fertigkeiten noch eine genaue inhaltliche Beschreibung des geforderten Niveaus, aufgrund dessen negative Effekte von Bilingualismus vermieden und positive Effekte erreicht werden können, vor (vgl. Baker & Prys Jones, 1998, S. 75) –, und die Annahme, dass das Hinzutreten einer zweiten Sprache vor der Etablierung einer soliden L1-Kompetenz negative Konsequenzen für die kognitive Entwicklung hat, nicht haltbar ist (Tracy, 2002), so ist es als Stärke des Ansatzes zu werten, dass er sich nicht auf die isolierte Betrachtung des lernenden Individuums beschränkt, sondern dessen Umfeld und somit neben rein linguistischen auch soziale Bedingungen miteinbezieht. So hängt es gemäss Cummins (1984) von vielfältigen Voraussetzungen paralinguistischer Art ab, die mit den spezifischen Lebensumständen von Migrantenkindern in ihren Familien und der Schule sowie der Gesellschaft des Einwanderungslandes zusammenhängen, ob und in welchem Ausmass eine ausreichende Entwicklung der Kompetenz in der Erstsprache überhaupt gelingt. Der stärkste Einfluss auf die Sprachkompetenzen von Migrantenkindern kommt denn auch dem Mass häuslicher Anregung zu, welches (a) direkt, (b) über die elterliche Unterstützung der Schullaufbahn und (c) über das Selbstbewusstsein der Kinder in Bezug auf die schulbezogenen Schriftsprachleistungen vermittelt wird (Vernhoeven & Aarts, 1998).

Der wichtige Stellenwert häuslicher Anregung wird insbesondere auch im Hinblick auf die Entwicklung von Literalität betont (Apeltauer, 2003). Verschiedene Studien (Christian, Morrison, & Bryant, 1998; Mason & McCormick, 1981; Sonnenschein & Munsterman, 2002) zeigen, dass eine enge Verbindung zwischen dem Vorlesen im frühen Kindesalter und der später in der Schule entwickelten Schriftlichkeit besteht. Doch gerade in sozioökonomisch benachteiligten und weniger gebildeten Bevölkerungsschichten – aus denen Kinder mit Migrationshintergrund oft kommen – werden selten oder weniger regelmässig Geschichten vorgelesen als in sozioökonomisch privilegierten Familien (Berweger & Moser, in Druck). Dabei fördert das Vorlesen auch kognitive Fähigkeiten, die sich später positiv auf die von Cummins (1984) als CALP bezeichneten komplexen sprachlichen Fertigkeiten auswirken. Insbesondere bildungsferne Familien sollten deshalb auf solche Zusammenhänge hingewiesen werden und durch entsprechendes Verhalten zur Forderung beitragen, die Literalisierung von Migrantenkindern möglichst frühzeitig zu fördern (vgl. Apeltauer, 2004).

2.2 Stand der eigenen Forschung

Schwerpunkt der Tätigkeit des Kompetenzzentrums für Bildungsevaluation und Leistungsmessung (KBL) bilden Evaluations- und Forschungsprojekte mit dem Ziel, Wirkungen des Bildungssystems, vorwiegend auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, zu überprüfen. Dank der Beteiligung an verschiedenen internationalen Bildungsstudien (Third International Mathematics and Science Study, TIMSS; Programme for International Student Assessment PISA; Adult Literacy and Life Skills Survey, ALL) konnten in den letzten Projekten moderne Verfahren der Testkonstruktion und der Skalierung von Leistungsdaten auf der

Grundlage der Item-Response-Theory (Fischer, 1974; Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991; Rost, 2004) angewendet werden¹. Zudem konnte das Know-how für die Entwicklung von Leistungstests und die Skalierung von Leistungsdaten durch die Zusammenarbeit mit dem Australian Council for Educational Research in Melbourne aufgebaut werden.

Im Rahmen der Zürcher Längsschnittstudie konnte unter Anwendung des Rasch-Modells ein Kompetenzmodell für die Entwicklung der Lesefähigkeiten beim Schuleintritt entwickelt und validiert werden (Moser, Berweger & Stamm, in Druck-a), das auf den bestehenden Modellen von Marsh (1981), Scheerer-Neumann (1995) und Niedermann & Sassenroth (2002) aufbaut. Zur Beschreibung der unterschiedlichen Kompetenzstufen der Wortschatzentwicklung wurde das Partial Credit-Modell angewendet. Der aktive Wortschatz beim Schuleintritt konnte nach drei Kompetenzstufen unterschieden werden, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: (1) Benennung einfacher Basisobjekte aus dem Erlebnisbereich, (2) Benennung morphologisch komplexer Wörter für Basisobjekte und auch Unterbegriffe, Überbrückung von Wortschatzlücken – dank ausgeprägter Sensibilität für die Morphologie – mit vielfältigen Strategien und (3) flexible Auswahl an Wörtern für Basisobjekte und Unterbegriffe, die mehrsilbig sind und die zwei semantische Aspekte (Lemmas) enthalten (Moser, Berweger & Stamm, in Druck-b). Die Anwendung von Modellen der Item Response Theory kam bereits bei diversen Studien zur Leistungsmessung zum Einsatz (Moser, 2004; Moser, Keller & Tresch, 2002; Moser & Rhyn, 2000). Erfahrungen mit Multi Matrix-Designs wurden im Rahmen einer Sekundäranalyse der PISA-Daten gemacht (Moser, in Druck; Moser & Berweger, 2003).

Ein weiterer methodischer Schwerpunkt der bisherigen Forschung, der für das geplante Projekt von Bedeutung sein wird, bildet die Auswertung von Daten aus Längsschnittuntersuchungen im Bildungskontext. Die hierarchische Analyse ist die ideale Methode zur Auswertung von bildungswissenschaftlichen Längsschnittdaten (Raudenbush & Bryk, 2002). Bei einer Längsschnittuntersuchung bildet das Ergebnis des Schülers zu einem Messzeitpunkt die unterste Analyse-Ebene (Level 1). Die Messzeitpunkte eines Schülers, einer Schülerin werden zu einer Einheit zusammengefasst, weil sie abhängige Elemente sind. Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in den n Messzeitpunkten bilden die Analyse-Einheit auf der nächst höheren Ebene (Level 2). Die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler einer Klasse bilden noch einmal eine hierarchisch höhere Einheit (Level 3). Die Elemente der Einheiten sind immer voneinander abhängig. Diese Methode berücksichtigt folglich die Abhängigkeit der Daten zwischen den Messzeitpunkten sowie die Abhängigkeit der Daten innerhalb der Klassen. Die Methodik zur designgerechten Auswertung von Längsschnittdaten wird im Rahmen der Zür-

¹ Aussagen über die Sprachkompetenzen können mit der gewählten Methode der Leistungsmessung nur dann zuverlässig gemacht werden, wenn probabilistische Modelle eingesetzt und die Ergebnisse in Bezug zu einem Kompetenzmodell interpretiert werden. Der Vergleich der Sprachkompetenzen in der Erst- und in der Zweitsprache verlangt zudem die Anwendung eines Multi-Matrix Designs, bei dem der Test in der Erstsprache mit dem entsprechenden, aber adaptierten Test in der Zweitsprache durch übersetzte «Link»-Testitems verbunden wird. Das Multi-Matrix Design der Testvorgabe führt dazu, dass jedes zu testende Individuum nur eine Teilmenge aller Testaufgaben zu bearbeiten hat. Als Resultat enthält die Matrix der beobachteten Daten typischerweise zwischen 60% und 80% designbedingte fehlende Werte.

cher Längsschnittstudie von der ersten bis zur neunten Klasse (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005) sowie bei der Evaluation der Grund- und Basisstufe im Auftrag der EDK-Ost (Moser, Vogt & Guldemann, 2004) angewendet. Die Vorteile der hierarchischen Analyse wurden bereits in verschiedenen bildungswissenschaftlichen Studien genutzt.

2.3 Detaillierter Forschungsplan

2.3.1 Problemstellung und Zielsetzung

Das geplante Projekt lässt sich bildungspolitisch, pädagogisch und sprachwissenschaftlich situieren. Die Bildungspolitik diskutiert bereits seit längerer Zeit die optimale Gestaltung des Bildungsangebots für 4–8-Jährige. Auf Grund des grossen Anteils Jugendlicher mit ungenügenden Lesekompetenzen am Ende der obligatorischen Schulbildung (OECD, 2001), von denen ein grosser Teil einen Migrationshintergrund aufweist, soll aber in naher Zukunft insbesondere die Optimierung der Sprachförderung von Migrantenkindern im Vorschulalter vorangetrieben werden (EDK, 2003). Für die Praxis sind in diesem Zusammenhang Modelle zur Förderung von Interesse, die sich nachweislich positiv auf die Sprachkompetenzen auswirken. In der Schweiz wird die schulische Integration der Migrantenkinder meist im Sinn einer gestützten Submersion (Baker & Prys Jones, 1998, S. 470; Reich & Roth, 2002) relativ unbeachtet und ohne objektive Beurteilung der Entwicklung der Sprachkompetenzen verfolgt. Zudem wird die Wirkung der Stütz- und Fördermassnahmen auf die Sprachkompetenzen der Kinder kaum systematisch überprüft (Moser, Keller & Tresch, 2003). Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive interessiert zudem, ob sich die Erkenntnisse über den bilingualen Zweitspracherwerb auch im Kontext der Förderung von Migrantenkindern in heterogenen Klassen bestätigen lassen.

Im geplanten Projekt sollen die Sprachkompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschule (Kindergarten oder Grundstufe), erfasst und die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Herkunfts- und in der Unterrichtssprache (L1 und L2) in Abhängigkeit unterschiedlicher Lern- und Herkunftsbedingungen beschrieben und entsprechend den sprachwissenschaftlichen Hypothesen interpretiert werden. Das Projekt soll aufzeigen (1) wie sich die L1 und L2 von Migrantenkindern im Vergleich zur L1 von einheimischen Kindern entwickelt und über welche Sprachkompetenzen die beiden Gruppen beim Schuleintritt verfügen, (2) welche Bedeutung die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder in der L1 für den Spracherwerb der L2 haben, (3) welche Auswirkungen eine sprachwissenschaftlich fundierte Intervention (Förderung der L1 unter Einbezug der Eltern und mit Abstimmung auf die Förderung der L2 in der Vorschule) auf die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder hat (L1 und L2), (4) welche Bedeutung Merkmale der Herkunftsfamilie, die Einstellungen der Eltern und ihr Zugang zur Literalität für die Sprachentwicklung der Kinder haben, (5) in welchem personellen und situativen Kontext Migrantenkinder ihre Erstsprache sprechen und (6) wie Migrantenkinder ihre Sprachkompetenzen einschätzen beziehungsweise welche Beziehung zwischen dem Selbstkonzept der Kinder und ihrer Sprachkompetenz besteht.

2.3.2 Entwicklung einer Intervention

Bestandteil des geplanten Projekts ist die Entwicklung einer Intervention auf der Vorschulstufe, die auf den Erkenntnissen basiert, wonach eine optimale Förderung der Sprachkompetenz in einer Verbindung von Massnahmen in der Herkunfts- und in der Unterrichtssprache besteht (Cummins, 1984; Reich & Roth, 2002). Zudem soll die Intervention Ergebnissen aus neueren Untersuchungen zum Schriftspracherwerb Rechnung tragen, die zeigen, dass vor allem der (familiäre) Zugang zur Schriftsprachkultur (Buchbesitz, Verfügbarkeit und Nutzung schriftsprachlicher Texte, Lese- und Vorlesegewohnheiten) für die Sprachentwicklung von Bedeutung ist (Reich & Roth, 2002, S. 35). Es wird erwartet, dass die Verbindung von Erst- und Zweitsprachenunterricht mittels gleicher Themen in Schule, HSK-Kursen und Familie zu positiven Effekten auf beide Sprachkompetenzen führt, weil die vorangehende Behandlung eines Themas in der Herkunftssprache die nachfolgende Behandlung in der Zweitsprache unterstützt (vgl. Codina et al., 1999).

2.3.3 Hypothesen

Auf Grund der theoretischen Überlegungen zum bilingualen Spracherwerb und den Erkenntnissen aus Studien über die Wirkung von Fördermodellen lassen sich drei allgemeine Hypothesen formulieren, die in einer späteren Phase zu konkreten Forschungshypothesen ausdifferenziert werden.

- H1: Das Beherrschen der L1 hat einen positiven Effekt auf den Erwerb und die Sprachkompetenzen in der L2. [Interdependenzhypothese]
- H2: Der positive Effekt der L1 auf die Sprachkompetenzen in der L2 tritt dann auf, wenn das Kind ein fortgeschrittenes Kompetenzniveau in seiner Muttersprache aufweist. [Schwellenhypothese]
- H3: Die individuelle Frühförderung in der Grundstufe führt zu einer allgemeinen Verbesserung der Sprachkompetenz von Migrantenkindern. [Grundstufenhypothese]
- H4: Die gezielte Frühförderung der L1 von Migrantenkindern führt zu einer allgemeinen Verbesserung der Sprachkompetenz, die sich in der L1 und in der L2, aber auch im Selbstbewusstsein der Kinder ausdrückt. [Interventionshypothese]

2.3.4 Untersuchungen und Experimente zur Erreichung der genannten Ziele

Quasi-experimentelle Längsschnittstudie

Die in den Abschnitten 2.3.1 und 2.3.3 formulierten Ziele und Hypothesen verlangen zum einen eine mehrmalige Erfassung der Sprachkompetenzen bei einer genügend grossen Anzahl von Migrantenkindern (H1 und H2), zum andern die Durchführung einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie (H3 und H4). Die sprachwissenschaftlichen Hypothesen H1 und H2

können unabhängig der Unterteilung der Stichprobe in Experimental- und Kontrollgruppen überprüft werden. Die Überprüfung der pädagogischen beziehungsweise bildungspolitischen Fragestellungen und Hypothesen verlangen ein Untersuchungsdesign mit einer Experimental- und zwei Kontrollgruppen. Zur Überprüfung der Wirkung der sprachwissenschaftlich gestützten pädagogischen Intervention beziehungsweise der frühen Förderung der Basisvoraussetzungen für den Erwerb der Kulturtechniken in der Grundstufe auf die Sprachentwicklung werden die Sprachkompetenzen zu drei Messzeitpunkten (t1, t2, t3) erfasst (Tabelle 1).

Tabelle 1: Untersuchungsdesign mit Stichprobengrösse und Zeitplan

<i>Monat; Jahr</i>	n Schüler/innen	t1 8; 2006	Intervention 9–12; 2006	t2 1; 2007	Intervention 2–5; 2007	t3 6; 2007
EG1: Grundstufe (Zürich, Kreis 4)	50	X	X	X	X	X
KG1: Grundstufe (Dübendorf)	50	X		X		X
KG2: Kindergarten (Zürich, Kreis 5)	50	X		X		X

Anmerkung: EG = Experimentalgruppe (Migrantenkindern in Grundstufenklassen *mit* Intervention)
 KG1 = Kontrollgruppe 1 (Migrantenkindern in Grundstufenklassen *ohne* Intervention)
 KG2 = Kontrollgruppe 1 (Migrantenkindern in Kindergartenklassen *ohne* Intervention)
 t1, t2, t3= Kompetenzmessung in L1 und L2 zu Beginn, in der Mitte und am Ende der Intervention

Die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe wird zwischen den drei Messzeitpunkten, bei denen jeweils die Sprachkompetenz aller beteiligter Migrantenkinder in L1 und L2 erfasst werden, mit einer Intervention auf drei Ebenen unterstützt:

- (1) Förderung der L1 in Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse) durch speziell geschulte Lehrpersonen.
- (2) Sensibilisierung der Eltern für die Unterstützungsmöglichkeiten der Familie auf den Erwerb von Literalität: Die Eltern der Kinder mit Immigrationshintergrund werden zu einer gezielten Unterstützung der Sprachförderung ihrer Kinder angeleitet. Insgesamt sind sechs Treffen mit den Eltern geplant, um die Eltern für die Intervention zu instruieren und um mit ihnen über die Erfahrungen während der Intervention auszutauschen und die Massnahmen gegebenenfalls anzupassen.
- (3) Abstimmung der Sprachförderung in L1 und L2 (Synergien schaffen bzw. nutzen): Sowohl die Massnahmen zur Sprachförderung innerhalb der Schule (zwischen Vorschule und HSK-Kurse) als auch zwischen Schule und Familie werden – im Sinne eines interkulturellen pädagogischen Ansatzes – aufeinander abgestimmt. Insgesamt sind sechs Treffen mit den Lehrpersonen der Vorschule geplant, um die Massnahmen für eine Förderung der L2 optimal auf die Förderung der L1 in den HSK-Kursen und der Familie abzustimmen.

Zentrales und übergreifendes Element der Intervention bildet die Koordination der Förderung der Erstsprache in HSK-Kursen und innerhalb der Familie mit der Förderung der Unterrichtssprache in Schule und Unterricht. Darüber hinaus sollen die Eltern im Rahmen der sechs ge-

planten Treffen über die Anregungen zur Sprachförderung der Kinder hinaus auch Informationen über Bildungs- und Freizeitangebote sowie die Möglichkeit für den Aufbau von Netzwerken mit andern Eltern der Schule erhalten.

Aus bildungspolitischem Interesse wird die Intervention in Grundstufenklassen durchgeführt. Als Kontrollgruppen dienen einerseits Migrantenkinder aus *Grundstufenklassen* ohne Intervention (KG1), andererseits Migrantenkinder aus *Kindergartenklassen* ohne Intervention (KG2). Im Vergleich zu den traditionellen Kindergärten werden in den Grundstufen jahrgangsübergreifende Klassen für in der Regel vier- bis siebenjährige Kinder gebildet, die entsprechend ihrem Lern- und Entwicklungsstand von der Grundstufe in die zweite Klasse der Primarschule übertreten. Gegenüber dem Kindergarten unterscheidet sich der Unterricht in der Grundstufe durch die bewusst frühe Förderung der Basisvoraussetzungen für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. So gesehen handelt es sich bei den Migrantenkinder der Grundstufenklassen ohne Intervention im Vergleich zu jenen der Kindergartenklassen streng genommen ebenfalls um eine Experimentalgruppe.

Stichprobe

Um die interne Validität der Untersuchung möglichst gross zu halten (Bortz, 1995, S. 473), beschränkt sich die Untersuchung auf zwei Schulen und einen Kindergarten aus der Stadt beziehungsweise aus der Agglomeration Zürich (Dübendorf), die gemessen an ihrem Einzugsgebiet als sehr ähnlich zu beurteilen sind. Es handelt sich um zwei Schulen und einen Kindergarten mit einem hohen Anteil an Migrantenkinder der Stadtkreise 4 und 5 (EG respektive KG2) sowie einen Kindergarten aus Dübendorf (KG1). Die Schulen und der Kindergarten umfassen voraussichtlich je 8 Klassen mit etwa rund 160 Kindern. Zielgruppe sind die Migrantenkinder, deren Herkunftssprache Albanisch, Kroatisch, Portugiesisch, Serbisch oder Türkisch ist und die sich entweder im ersten oder im zweiten Jahr der Grundstufe beziehungsweise des Kindergartens befinden. Auf Grund von Schätzungen werden insgesamt zwischen 150 und 200 Kindern für die Stichprobe in Frage kommen, mindestens 50 Kinder pro Gruppe. Diese Stichprobengrößen sind auf Grund der mehrfachen Untersuchung derselben Stichproben angemessen. Die Stichproben können auch deshalb relativ klein gehalten werden, weil als Folge der Festlegung der Interventionsstudie auf rund zwölf Monate ein mittlerer Effekt erwartet wird (ebd., S. 577).

Methoden und Art der Datengewinnung

Erfassung der Sprachkompetenzen in Deutsch (L2): Die Sprachkompetenzen in Deutsch, das Selbstkonzept bezüglich Erstsprache und Unterrichtssprache sowie ein Intelligenztest zur statistischen Kontrolle der Lernvoraussetzungen werden mit erprobten Testinstrumenten erfasst, die bereits für die Evaluation der Basis- und Grundstufe eingesetzt wurden (Moser, Berweger,

& Lüchinger-Hutter, 2004)³. Der Sprachtest umfasst sechs Kompetenzbereiche: Sinnverständnis, phonologische Bewusstheit im engeren Sinne (Anlaute ergänzen, Laute verbinden, Anlaute hören), phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne (Reime hören, Silben klat-schen und Silben verbinden), Lesen (Buchstaben, Silben, Wörter, Text), aktiver Wortschatz (Nomen, Verben und Adjektive) sowie Geschichten erzählen. Das Testverfahren basiert auf den «Basic Concept Scale» von Bracken (1998), wobei verschiedene bestehende Tests und Vorarbeiten berücksichtigt wurden (Grimm, 2001; Günther & Günther, 2004; Jansen, Mann-haupt, Marx & Skowronek, 1999; Kauschke, 2000; Küspert & Schneider (2000); Menyuk, 2002; Rothweiler, 2001). Die Herausforderungen bei der Erfassung der Sprachkompetenzen stellen sich vor allem bei der Testdurchführung. Die Schwierigkeit liegt darin, trotz der Notwendigkeit der Standardisierung keine rein linguistische, sondern eine möglichst natürliche und spielerische Erhebungsform zu finden (Baker & Prys Jones, 1998, S. 86). Die verschie-denen Aufgaben werden deshalb in einer Rahmengeschichte gestellt, durch die der Testleiter das Kind führt. Der Test wird als Einzelassessment durchgeführt.

Erfassung der Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache (L1): Für die Erfassung der Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache werden die in deutscher Sprache vorliegenden Instrumente für jene Sprachen adaptiert, die vom anteilmässig grössten Teil der Migrantenkinder des Kantons Zürich am häufigsten gesprochen werden. Es sind dies Albanisch, Kroa-tisch, Serbisch und Türkisch. Zudem werden auf Wunsch der diplomatischen Vertretung Por-tugals auch die portugiesisch sprechenden Kinder einbezogen. Adaptation des Tests in deut-scher Sprache bedeutet, dass ein Teil der vorliegenden Testaufgaben eins-zu-eins übersetzt und ein Teil der Aufgaben, im Sinne einer Adaptation des bestehenden Tests und seiner Kon-zepte, neu entwickelt wird. Die in die L2 übersetzten Testaufgaben dienen bei der Anwen-dung des Multi Matrix Testdesigns der Verbindung der Tests in deutscher Sprache und in den Herkunftssprachen (Link Items). Durch dieses Verfahren wird es möglich sein, die Kompe-tenzen der Migrantenkinder in beiden Sprachen (L1 und L2) auf einer einzigen Kompetenz-skala abzubilden.

Dieses Vorgehen garantiert zudem sowohl die organisatorische als auch die inhaltliche Koor-dination des geplanten Projekts mit dem Projekt der EDK-Ost (Moser, Vogt & Guldimmann, 2003). Die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Migrantenkindern in ihrer Mutterspra-che als auch in Deutsch lässt sich mit der Entwicklung der Sprachkompetenzen einer Stich-probe von über 1000 Kindern aus rund 160 Klassen der Deutschschweiz vergleichen. Die Sprachkompetenzen der Migrantenkinder können somit im direkten Vergleich mit den Sprachkompetenzen von einheimischen Kindern aus Familien mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem Hintergrund beurteilt werden.

Die Sprachkompetenzen werden auf der Grundlage von Kompetenzmodellen zur sprachlichen Entwicklung von Kindern zwischen 4 und 7 Jahren beschrieben. Die Kompetenzmodelle wer-

³ Mit dem Instrumentarium LEst [Lern- und Entwicklungsstand bei 4- 7-Jährigen] lassen sich die Kompeten-zen in der Sprache, in der Mathematik sowie sozial-emotionale Kompetenzen, Selbstkonzept und Wohlbefinden erfassen.

den in Zusammenarbeit mit den einbezogenen Sprachwissenschaftlern konzipiert und unter Anwendung von Rasch-Modellen empirisch validiert (Rost, 2004; Wu, Adams, & Wilson, 1998;). Die Überprüfung der Wirkung der pädagogischen Intervention erfolgt entsprechend der Abhängigkeit der Daten anhand von hierarchischen Modellen (Raudenbush & Bryk, 2002).

Erfassung von Merkmalen der Herkunftsfamilie: Verschiedene, für den Erwerb von Sprachkompetenzen als wichtig erachtete Merkmale der Herkunftsfamilie werden anhand einer Befragung der Eltern (Fragebogen) erhoben. Erfasst werden insbesondere die sozioökonomischen Ressourcen, der Immigrationsstatus, das Bildungsniveau der Eltern, die Deutschkenntnisse und das Sprachgewohnheiten innerhalb der Familie sowie familiäre Praktiken zur Vermittlung von Literalität.

2.3.5 Zielpublikum

Das geplante Projekt greift ein bildungspolitisches Problem auf mit dem Ziel, Wissen über die schulische Integration von Migrantenkindern durch Förderung der Sprachkompetenz zu generieren, das für die bildungspolitische Planung der Vorschulstufe relevant sein wird. Die Forschungsfragen sind durch ein sprachwissenschaftliches und ein pädagogisches Erkenntnisinteresse geleitet.

Das Projekt weist einerseits einen starken Bezug zur Praxis auf und kann aus dieser Perspektive als anwendungsorientiert bezeichnet werden. Andererseits prüft es zentrale Hypothesen zum bilingualen Spracherwerb von Migrantenkindern. Entsprechend dieser Ausrichtung kann das Zielpublikum in drei Gruppen eingeteilt werden. Die *Überprüfung* relevanter sprachwissenschaftlicher Hypothesen zum Bilingualismus sowie die Beschreibung der Entwicklung der Sprachkompetenzen im Vorschulalter durch Kompetenzmodelle richten sich an ein wissenschaftlich orientiertes Publikum, vor allem der Disziplinen Sprachwissenschaft, Pädagogik und Psychologie. Die *Diskussion* dieser fachwissenschaftlichen Ergebnisse – vor allem die Ergebnisse über die Wirkung der Intervention und die Beschreibung der Sprachkompetenzen von Migrantenkindern im Vergleich zu den Anforderungen des Bildungssystems – im bildungspolitischen Kontext richtet sich an ein breites Publikum von Politik und Verwaltung. Der enge Bezug des Projekts zur Praxis führt automatisch dazu, dass die Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe sowie des Kindergartens, aber auch sämtliche Lehrpersonen, die sich mit der Sprachförderung von Migrantenkindern befassen, zum zahlenmässig grössten Zielpublikum gehören. Dank des spielerischen Zugangs zur Kompetenzmessung mit Hilfe der eingesetzten Sprachtests wird das diagnostische Wissen der Lehrpersonen gefördert. Die Durchführung einer gezielten Intervention zeigt zudem neue Möglichkeiten im Bereich der Sprachförderung und Einzeldiagnostik auf, die für den (Vor-)Schulalltag genutzt werden kann.

2.3.6 Erwartete Resultate

Neben den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur bilingualen Sprachentwicklung und den Möglichkeiten zur Unterstützung derselben bei Migrantenkindern werden Kompetenzmodelle

entwickelt und empirisch validiert, die eine allgemein verständliche Beschreibung von Sprachkompetenzen im Vorschulalter ermöglichen. Das Projekt zeigt zudem auf, mit welchen Sprachkompetenzen Migrantenkinder in die Schule eintreten und welche bildungspolitischen Massnahmen allenfalls getroffen werden müssten, um bei diesen Kindern eine optimale Förderung der Basisvoraussetzungen in der deutschen Sprache zu erreichen, auf denen der Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen aufbaut.

2.4 Zeitplan

Der Zeitplan in Tabelle 2.1 enthält die wichtigsten Meilensteine der Projektphase, während der die Finanzierung des Nationalfonds beantragt wird. Bereits vor dem Einreichen der Skizze wurden erste Kontakte mit den zuständigen Stellen geknüpft. In Tabelle 2.1 ist zudem angegeben, wer an der Erreichung der Meilensteine beteiligt ist.

Tabelle 2.1: Zeitplan während der Finanzierung durch den Nationalfonds

Zeitfenster	Meilensteine	Zuständigkeit
1–5; 2006	Projektstart und Konzeption der Intervention	ZH; KBL, UFM
1–7; 2006	Adaptation und Entwicklung von Tests in den ausgewählten L2	KBL, UFM
2; 2006	Information der beteiligten Schulen	ZH, KBL
3–6; 2006	Organisation in den beteiligten Schulen	ZH, KBL
5; 2006	Ausbildung der beteiligten Lehrpersonen	KBL, UFM
8; 2006–7; 2007	Intervention: Förderung der Erstsprache in HSK-Kursen	HSK-Lehrpersonen
8; 2006	Erste Erhebung der Sprachkompetenzen (t1)	KBL, HSK
9–12; 2006	Intervention mit den Eltern, Teil 1	KBL, HSK
1; 2007	Zweite Erhebung der Sprachkompetenzen (t2)	KBL, HSK
2–5; 2007	Intervention mit den Eltern, Teil 2	KBL, HSK
6; 2007	Dritte Erhebung der Sprachkompetenzen (t3)	KBL, HSK
7–12; 2007	Datenauswertung und Berichterstattung	KBL, UFM
Ab 2008	Umsetzungsarbeiten in Form von wissenschaftlichen Beiträgen, Artikel in Journalen, Referate Veröffentlichung der eingesetzten Tests	KBL, UFM

Anmerkung: HSK = Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur

KBL = Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung

UFM = Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit (UFM)

ZH = zuständige Behörden und Stellen des Kantons Zürich

3 Umsetzungsplan

3.1 Bisherige Arbeiten im Bereich Wissens- und Technologietransfer

Wissens- und Technologietransfer sind für Projekte der Bildungsforschung zentral und seit dem zunehmenden Interesse von Politik, Medien und Öffentlichkeit an Bildungsfragen in den letzten Jahren einfacher zu realisieren als in der Phase vor PISA. Als Beispiel für bisherige

Arbeiten sollen an dieser Stelle insbesondere die Aktivitäten erwähnt werden, die sich in Anschluss an das nationale Forschungsprogramm «Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA» [Projekt Nr. 4043-058346 des NFP43] (Moser, 2004) ergeben haben.

- Beratung des Kantons St. Gallen bei der Entwicklung eines Instruments zur Erstellung von berufswahlbegleitenden Kompetenzprofilen im 8. Schuljahr (Projekt Stellwerk). Bei diesem Projekt wird die Technologie zur Entwicklung eines adaptiven Testinstruments eingesetzt, die auf einer Weiterentwicklung der im NFP-Projekt angewendeten Modelle der Item Response Theorie entspricht.
- Gutachten im Auftrag des Soziologischen Instituts der Universität Zürich (Prof. Dr. M. Buchmann) zum Thema «Der Übergang von der Grundbildung in die berufliche Ausbildung. Forschungslücken und Forschungsperspektiven.»
- Regelmässige Weiterbildungsveranstaltungen unter anderem im Nachdiplomstudium «Bildung, Marketing, Betriebswirtschaft» der Pädagogische Hochschule Zürich
- Beiträge an den Kongressen der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung in Aarau, 2001 (Transitions) und in Zürich, 2004 (Bildung über Lebenszeiten)
- Diverse Referate, beispielsweise vor dem Schweizerischen Verband der Berufsberater im Rahmen von «Diagnostik aktuell» (4. und 11. Mai 2004 in Zürich und Basel), vor Berufsverbänden und in Berufsinformationszentren (22. Juni 2005 im Bildungszentrum Langenthal) oder am Lehrmeisterabend Detailhandel (2. November 2005 in Winterthur)

3.2 Geplante Massnahmen

Bei sämtlichen Forschungsprojekten, in denen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern erhoben werden, erhalten die Lehrpersonen jeweils informative Rückmeldungen über den Stand der einzelnen Schülerinnen und Schülern, aber auch über den Stand der eigenen Klasse. Der Umgang mit Rückmeldungen wird in der Regel durch Weiterbildungsveranstaltungen begleitet. Dadurch wird ein Wissenstransfer in die Praxis automatisch gesichert. Durch die Koordination des Projektes mit der Evaluation der Grund-/Basisstufe der EDK-Ost bestehen zudem verschiedene organisatorische Gefässe, die für den Wissenstransfer genutzt werden sollen. Zielgruppen sind zum einen rund 300 Lehrpersonen an Kindergärten oder Grund-/Basisstufen, aber auch die verantwortlichen Fachpersonen sämtlicher Deutschschweizer Kantone sowie interessierte Behördenmitglieder.

Der Wissenstransfer in Bildungspolitik und Verwaltung wird hauptsächlich durch Wissensvermittlung in Form von Referaten angestrebt. Von Vorteil ist dabei, dass bereits zu sehr vielen kantonalen Bildungsdirektionen der Deutschschweiz Kontakte bestehen, die einen regelmässigen Austausch erlauben.

Zur Sicherstellung des Wissenstransfers in die Schulpraxis wird – gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule und in Zusammenarbeit mit der Abteilung Interkulturelle Pädagogik (Projekt QUIIMS; siehe Begleitbrief) – eine Weiterbildungstagung organisiert. Die Zielgruppe der Weiterbildung sind insbesondere Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migra-

tionshintergrund. Die Tagung dient der Präsentation und der Diskussion von Ergebnissen und Umsetzungsvorschlägen der NF56-Projekte von Judith Hollenweger, Urs Moser und Hansjakob Schneider (siehe Kooperationsbestätigungen).

Die Skalierung der Daten unter Anwendung von probabilistischen Modellen und zur Validierung von Kompetenzmodellen entspricht jenem Vorgehen, das bei der Entwicklung von Bildungsstandards im Rahmen des Projekts HarmoS (Harmonisierung der obligatorischen Schule) der EDK angewendet werden soll. Durch die Beratungstätigkeit für das Projekt HarmoS kann deshalb ein Technologietransfer geschaffen werden, der insbesondere der Entwicklung von Bildungsstandards im Bereich der Sprachkompetenz dienen kann.

Die im Projekt entwickelten Tests werden nach Abschluss des Projekts veröffentlicht und somit für Massnahmen zur Qualitätssicherung im Bildungswesen verfügbar.

3.3 Zeitplan

Tabelle 3.1 enthält die drei Phasen der Umsetzung. Während des laufenden Projekts bezieht sich die Projektstätigkeit hauptsächlich auf die Praxis. Nach Abschluss der Untersuchungsphase erfolgt die Referatstätigkeit mit Zielpublikum Behörden und Politik.

Tabelle 3.1: Zeitplan während der Finanzierung durch den Nationalfonds

Zeitfenster	Phasen
5; 2006–12; 2008	Weiterbildungstätigkeiten (im Bereich der Diagnostik und Sprachförderung) für Lehrpersonen der Grund-/Basisstufe und des Kindergartens
ab 2007	Technologietransfer für das Projekt HarmoS
ab 2008	Wissenschaftliche Publikationen, Referate

4 Bedeutung der geplanten Arbeit

4.1 Wissenschaftliche Bedeutung

Der Wechsel von der Input- zur Output-orientierten Steuerung des Bildungssystems hat zur Folge, dass die Wirkungen des Bildungssystems regelmässig überprüft und Entscheidungen auf der Grundlage von objektivierten und systematisierten Daten gefällt werden. Sowohl die sprachwissenschaftlichen als auch die pädagogischen Erkenntnisse haben seit dem neuen Paradigma der Steuerung des Bildungssystems an Bedeutung gewonnen.

In diesem Zusammenhang ist auch die Beschreibung der Sprachkompetenzen auf der Basis von Kompetenzmodellen von wissenschaftlicher Relevanz, die zugleich für die Bildungsplanung genutzt werden kann. Die Entwicklung von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung der Sprachentwicklung der L1 und der L2 führt zu Erkenntnissen, die für verschiedene Disziplinen wie die Sprachwissenschaft, die Pädagogik oder die (Entwicklungs-)Psychologie bedeutsam sind und deren Umsetzung der Praxis zugute kommt.

4.2 Soziale und ökonomische Bedeutung

Das geplante Projekt liefert Erkenntnisse zur bildungspolitischen Hypothese, dass die Vorschulzeit zu wenig für die Sprachförderung bilingual aufwachsender Migrantenkinder genutzt wird. Es führt zu Wissen darüber, wie gut die Ressourcen in Einrichtungen des Vorschulbereichs genutzt werden und wie gut sie genutzt werden könnten. Neben der wissenschaftlichen Bedeutung ist deshalb die ökonomische Bedeutung des Projektes im Sinne der besseren Nutzung von Humankapital zu betonen. Der Bildung wird in der heutigen Wissensgesellschaft eine Schlüsselrolle zugeschrieben, sowohl für den Einzelnen als auch für das Gemeinwohl und den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft. Eine solide Grundbildung ist die Grundlage für den wirtschaftlichen Erfolg eines Landes und das Bestehen im Wettbewerb auf innovativen Märkten ist. Für die Zukunft eines zunehmend multikulturellen Landes wie der Schweiz ist es deshalb besonders wichtig, dass insbesondere auch Kinder und Jugendliche aus immigrierten, bildungsfernen Familien ihr Leistungspotenzial ausschöpfen. Denn der Bevölkerungsanteil von Nicht-EU-Ausländern und von eingebürgerten Ausländern wird in der Schweiz steigen (Münz & Ulrich, 2001), und die multikulturelle Zusammensetzung von Schulkassen vom Ausnahmefall zunehmend zur Norm werden.

Das geplante Projekt verfolgt einen Ansatz, welcher sprachwissenschaftliche Erkenntnisse mit einer ganzheitlichen Sprachförderung im Sinne der interkulturellen Pädagogik verbindet. Im Vordergrund stehen nicht sprachliche Defizite, sondern ein Ansatz zur optimalen Nutzung und Integration sprachlicher Ressourcen, der nicht zuletzt die Chancen in der Möglichkeit zur interkulturellen Kompetenzausbildung aller Kinder und Jugendlichen sieht, zumindest aber die Integration bilingualer Kinder durch den Aufbau positiver Beziehungen zwischen der Minoritätensprache und der Majoritätssprache (Unterrichtssprache) zu unterstützen beabsichtigt. Dabei bleibt die Kenntnis der Unterrichtssprache in Wort und Schrift als Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration eine unabdingbare Voraussetzung (Forum Bildung, 2000, S. 14).

5 Referenzen

- Apeltauer, E. (2003). *Literalität und Spracherwerb*. Flensburg: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht.
- Apeltauer, E. (2004). *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden türkischen Kindern im Vorschulbereich - Bericht über die Kieler Modellgruppe*. Flensburg: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 1.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, K.A. & De Kanter, A.A. (1983). *Bilingual Education*. Lexington MA: Lexington Books.
- Baur, R. S., & Meder, G. (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In R. S. Baur, G. Meder & V. Previšić (Eds.), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit* (pp. 109-140). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Berweger, S., & Moser, U. (in Druck). Erfahrungen in Vorschuleinrichtungen und Freizeitgestaltung nach sozialer und kultureller Herkunft. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Eds.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- BFS: siehe Bundesamt für Statistik.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bracken, B. A. (1998). *Bracken Basic Concept Scale - Revised*. Orlando: The Psychological Corporation.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Bundesamt für Statistik, & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Eds.). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Buschor, E., Gilomen, H., & McCluskey, H. (2003). *PISA 2000: Synthese und Empfehlungen*. Neuchâtel: BfS, EDK.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- CITO (2004). Test Zweisprachigkeit. Arnheim NL: National Institute for Educational Measurement.
- Codina, E., Westerbeek, K., & de Wit, Y. (1999). *Van eerste naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias*. Unpublished manuscript, Rotterdam.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Bot, K., Driessen, G., & Jungbluth, P. (1991). An Evaluation of migrant language teaching in the Netherlands. In K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Ethnic minority languages and education* (pp. 25-35). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

- Donati, M., Doudin, P.A., Kurmann, W., Moser, U. & Mossi, G. (2001). *Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz / Des élèves italiennes et italiens en Suisse / Allievi et allievi italiani in Svizzera*. Studien & Berichte 13. Bern: EDK.
- Doudin, P.-A. (1998). *Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz / Scolarisation des enfants portugais en Suisse*, (Expertenbericht). Dossier 55. Bern: EDK.
- EDK: siehe Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Fischer, G. (1974). *Einführung in die Theorie psychologischer Tests. Grundlagen und Anwendungen*. Bern: Huber.
- Forum Bildung. (2000). *Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bonn.
- Fried, L. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. Erstellt im Rahmen des Projektes „Schlüsselkompetenz Sprache – Bundesweite Recherche zu Massnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder“. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fthenakis, W. E. (1983). *Konzepte zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Unpublished manuscript, Kongress "Chancen für ausländische Kinder und Familien", veranstaltet von der Katholischen Erziehergemeinschaft und dem Bundesverband katholischer Erzieher und Sozialpädagogen Deutschlands in Augsburg am 04.02.1983.
- Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In G. Auernheimer (Ed.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (pp. 33-58). Opladen: Leske & Budrich.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.). (2000). *Pluralität, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Grevé, A. (2002). *Arbeiten zum Spracherwerb italienischer (Vor-)Schulkinder*. Hamburg: Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung (mimeo).
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jeuk, S. (2000). Psycholinguistische Theorien zum Zweitspracherwerb – Ihre Relevanz für die Frühförderung zweisprachiger Migrantenkinder. *Deutsch lernen* 3, 195-212.
- Kielhöfer, B., & Jonekeit, S. (1995). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Krampen, C. (2001). Test zur Komparativen Sprachentwicklungs- und Förderdiagnostik – Version IV. Handanweisung und Testmaterial (TKS-IV). Trier: Universität, Fachbereich I: Psychologie.
- Krampen, G., Blatz, H., Brendel, M., Freilinger, J. & Medernach, J. (2002). Komparative Befunde zur Wortschatzentwicklung und Sprachförderung bei multilingualen Primarschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34 (4), S. 194-200.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen*. Dissertation am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg, CH.

- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, E. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Bern: Haupt.
- Küspert, P., & Schneider, W. (2000). Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lauer, U. (2003). Zehn Thesen zum Sprachunterricht. *Basler Schulblatt*, 5, 9-11.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental approach to reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice (Vol. 3)*. New York: Academic Press.
- Mason, J. M., & McCormick, C. (1981). *An investigation of prereading instruction from a developmental perspective: Foundations of literacy. Technical Report 224*: Center for the study of reading.
- McLaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale et al.: Erlbaum.
- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Eds.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen* (pp. 113-135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Moser, U. (in Druck). Lerngelegenheiten und Grundbildung: Reanalysen der Schweizer PISA-Daten und Implikationen für die Überprüfung von Bildungsstandards. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*.
- Moser, U., & Berweger, S. (2002). Eine Beurteilung der PISA-Ergebnisse der Schweiz. In Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Eds.), *Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000* (pp. 77-86). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U., & Berweger, S. (2003). *Lehrplan und Leistungen. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BfS, EDK.
- Moser, U., Berweger, S., & Lüchinger-Hutter, L. (2004). *LEst 4-7: Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 7-Jährigen*: Unveröffentlichter Test, Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.
- Moser, U., Berweger, S., & Stamm, M. (in Druck-a). Lesekompetenzen bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Eds.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Berweger, S., & Stamm, M. (in Druck-b). Wortschatz bei Schuleintritt. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Eds.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Keller, F., & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p. verlag.
- Moser, U., & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (Eds.). (in Druck). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer.

- Moser, U., Vogt, F., & Guldemann, T. (2003). *Wissenschaftliche Evaluation des Schulversuches "Grund- und Basisstufe". Offerte zu Händen der EDK-Ost*. Unpublished manuscript, Kompetenzzentrum für Bildungsevaluation und Leistungsmessung an der Universität Zürich.
- Müller, R. (1995). Zur Bedeutung der Erstsprache für die Zweitsprache. In: Pogliani, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. & Dasen, P. (Hrsg.). *Interkulturelle Bildung in der Schweiz : Fremde Heimat*. Bern: Peter Lang.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer.
- Münz, R., & Ulrich, R. (2001). *Alterung und Wanderung. Alternative Projektionen der Bevölkerungsentwicklung der Schweiz*. Zürich: Avenir Suisse.
- Neuhaus-Siemon, E. (1991). Frühleser. Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 285-308.
- Neuhaus-Siemon, E. (1993). *Frühleser in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedermann, A., & Sassenroth, M. (2002). *Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung*. Zug: Klett und Balmer.
- OECD: siehe Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Paris: OECD Publications.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD Publications.
- Penner, Z. (2005). *Auf dem Weg zur Sprachkompetenz. Neue Perspektiven der sprachlichen Frühförderung bei Migrantenkindern. Ein Arbeitsbuch*. Frauenfeld: Kon-Lab GmbH.
- Preibusch, W., & Kröner, B. (1987). Deutsch-türkische Sprachenbalance bei türkischen Fünftklässlern. *Deutsch lernen*(4), 19-29.
- Pujol Berche, M. (1990). *Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants : analyse d'activités langagières orales et écrites*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, (thèse de doctorat, no 177).
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Reich, H. H., & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H. & Roth, H.-J. (2003). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen HAVAS*. Landau: Universität Koblenz-Landau, Institut für Interkulturelle Bildung (mimeo).
- Romaine, S. (1994). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Rösch, H. (2001). Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. *Essener Linguistische Skripte - elektronisch*, 1(1), 23-44.
- Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P. & Bühlmann, R. (2003). *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten „leistungsschwachen“ Schülerinnen und Schülern*, (Schlussbericht CONVEGNO 2002). Studien & Berichte 19A. Bern: EDK.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.

- Scheerer-Neumann, G. (1995). Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Eds.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung* (pp. 230-244). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2003). *Aktionsplan "PISA 2000"-Folgemassnahmen*. Bern: EDK.
- Siebert-Ott, G. (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-years-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Stamm, M. (1998). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen. Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt lesen und/oder rechnen konnten*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen.
- Stern, E. (2004a). Entwicklung und Lernen im Kindesalter. In D. Diskowski & E. Hammes-Di Bernardo (Eds.), *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit* (pp. 37-45). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stern, E. (2004b). *Sprache als wichtigstes Denkwerkzeug*. Retrieved 4.5., 2005, from http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/04_bildungswerkstatt/bw_1/bw1_stern.pdf
- Thomas, W.P. & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington D.C: National Clearing House for Bilingual Education.
- Tracy, R. (2002). *Themenschwerpunkt "Mehrsprachigkeit". Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Retrieved 21.4., 2005, from http://www.zbl.ch/pdf/Infobrosch_Spracherwerb.pdf
- Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Sprache. Sprachentwicklung. Band 3* (pp. 495-535). Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). SISMIC. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Vernhoeven, L., & Aarts, R. (1998). Attaining Functional Biliteracy in the Netherlands. In A. Y. Yücesan & L. Vernhoeven (Eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context* (pp. 111-113). London: Lawrence Erlbaum.
- Westerbeek, K., & Wolfgram, P. (1999). *Deltaplan en het tij. 7 jaar taalbeleid in Rotterdam: Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs*. Rotterdam: Het Projectbureau / CED.
- Wu, M. L., Adams, R. J., & Wilson, M. R. (1998). *ACER ConQuest: generalised item response modelling software manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.