

Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung?

Neue Forschungsergebnisse belegen bei Kindern mit Migrationshintergrund die Wirkung des Erstsprachunterrichts auf die Beherrschung der Erstsprache wie auf allgemeine Sprachkompetenzen.

Von Edina Caprez-Krompæk



Die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen in Bezug auf den HSK-Unterricht beschränken sich vor allem auf die Wirksamkeit des HSK-Unterrichts auf die Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache. Wird diese Wirksamkeit empirisch belegt, ist der HSK-Unterricht gerechtfertigt. Zeigen aber die Ergebnisse der vorhandenen Studien keine eindeutige Wirkung auf die Zweitsprache, gerät die Argumentationslinie ins Wanken. Das Ziel dieses Artikels besteht darin, durch die Ergebnisse des Forschungsprojekts «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext» wichtige Aspekte aufzuzeigen und die Frage zu beantworten, ob der HSK-Unterricht einen Platz im «Haus des Lernens», im Schweizer Bildungssystem hat.

Bildungserfolg mit Migrationshintergrund

Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studien machten auf die soziale Selektivität des Bildungssystems aufmerksam. In den PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 (vgl. Baumert u. Schümer, 2001; Stanat, 2003; OECD, 2006) zeigten sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft als Risikogruppe. In der Schweiz berichten die Ergebnisse nationaler Forschungsprojekte über eine Unterrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in höher qualifizierenden bzw. deren Überrepräsentation in niedrig qualifizierenden Schulen (vgl. Lischer, 1997; Kronig, 2003, 2007). Die herkunftsbedingte Ungleichheit besteht sogar in den unteren Stufen des Bildungswesens, wie die Ergebnisse der IGLU-Studie berichteten (vgl. Schwippert, Bos u. Lankes 2003). Zudem vergrössert sich diese Ungleichheit gemäss dem Schereneffekt¹ in den weiterführenden Schultypen. Ohne Zweifel spielen die Sprachkompetenzen der jeweiligen Landessprache beim Bildungserfolg eine gewichtige, aber nicht die allein entscheidende Rolle. Ebenso darf man den schulischen Misserfolg nach dem bildungssoziologischen Reduktionismus nicht lediglich mit dem niedrigen sozioökonomischen Status erklären, wie Müller (1996, 1998) dies kritisiert. Auf die Komplexität der Disparitäten im schulischen Erfolg weisen verschiedene Erklärungsansätze hin (Alleman-Ghionda, 2006; Stanat, 2006; Diefenbach, 2007). Zugleich macht der Ansatz der

institutionellen Diskriminierung (Gomolla und Radtke, 2002) auf die Strukturen des Bildungssystems aufmerksam, die Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligen. Dass Mehrsprachigkeit eine individuelle und gesellschaftliche Ressource bildet, bezweifelt niemand mehr. Möglichkeiten der Schule, die multilingualen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund differenziert zu berücksichtigen und zu fördern treten vermehrt in den Vordergrund der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. An vielen Orten wird jedoch im Unterricht, und insbesondere bei der Beurteilung und den Zuteilungsentscheidungen bei Übertritt auf die Sekundarstufe I, immer noch am «monolingualen Habitus der multilingualen Schule» (Gogolin, 1994) festgehalten. Dieser Begriff von Gogolin bezieht sich auf die Widersprüchlichkeit eines sprachlich und kulturell heterogenen Bildungssystems und dessen Massstäbe, die auf eine monolinguale Schülerschaft ausgerichtet sind.

Interdependenz-Hypothese

Die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1979, 1981, 1984) besagt in ihrem Kern, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Erst- und Zweitsprache gibt. In der Definition werden die Voraussetzungen für diese wechselseitige Beziehung, die Förderung beider Sprachen und die adäquate Motivation hervorgehoben (Cummins, 1981).²

Aufgrund einer falschen Interpretation der Interdependenz-Hypothese wird oft behauptet, dass ein anspruchsvolles Niveau in der Zweitsprache nur dann erreicht werden kann, wenn die Erstsprache entsprechend gut entwickelt ist. Zweifellos bedeutet die frühzeitige Förderung der Erstsprache für die allgemeine Sprachentwicklung einen Vorteil. Es wird jedoch nach der Interdependenz-Hypothese kein bestimmtes Niveau in der Erstsprache für die erfolgreiche Beherrschung der Zweitsprache verlangt. Bei dieser Behauptung stellt sich das Problem der Verschmelzung der Interdependenz-Hypothese mit der Schwellenniveau-Hypothese (Cummins, 2000), welche die Sprachentwicklung der Erst- und Zweitsprache in Niveaustufen erklärt. Bei der Schwellenniveau-Hypothese nach Cummins (1984) wird davon ausgegangen, dass die Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache auf drei Schwellenniveaus (Semilingualismus, dominanter Bilingualismus und additiver Bilingualismus) abläuft. Die unterste Schwelle bedeutet niedrige Sprachkompetenzen in beiden Sprachen, die auch negative Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung haben soll. Weder positive noch negative Auswirkungen zeigt die dominante Zweisprachigkeit, in der eine von den beiden Sprachen auf hohem Niveau beherrscht wird. Bei dem additiven Bilingualismus handelt es

Die elterliche Unterstützung ist für die Entwicklung der Erstsprache bei Kindern von grosser Bedeutung.



sich um hohe Sprachkompetenzen in beiden Sprachen. Dieses oberste Schwellenniveau wirkt sich positiv auf die kognitive Entwicklung aus. Später übt Cummins (2000) selber Kritik an der von ihm entwickelten Schwellenniveau-Hypothese (Cummins, 1984), was den Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung betrifft. Einerseits bezeichnet Cummins (2000) diesen Zusammenhang nun selber als vage, andererseits soll hier auf die Erkenntnisse der neueren Sprachforschung hingewiesen werden, nach denen sich die Entwicklung der Sprachkompetenzen im Gegensatz zur Schwellenniveau-Hypothese nicht ruckartig von einer Stufe zur nächsten sondern in einem sich dynamisch entwickelnden Modell vollzieht (Herdina und Jessner, 2000).

Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache sollten als ein einziges System, als die sogenannte Multi-Kompetenz (Cook, 1995), angeschaut werden. Weiterhin ist der politische Aspekt des sogenannten Semilingualismus stark zu kritisieren, da dieser Begriff als negative Etikette vor allem für Migrantengruppen angewendet wird (Baker, 1993; Romaine, 1999). Obwohl zahlreiche Studien zur Überprüfung der Interdependenz-Hypothese durchgeführt wurden (vgl. Baur u. Meder, 1994; Verhoeven, 1994; Dufva u. Voeten, 1999; Moser, Bayer, Tunger u. Berweger, 2008) konnte lediglich in einigen Teilbereichen der Sprache die positive Interdependenz bestätigt werden. Übereinstimmend waren die Ergebnisse der Studien dahingehend, dass die Förderung der Erstsprache die Zweitsprache nicht beeinträchtigt und sich sogar eine Tendenz zur positiven Wirkung auf die Entwicklung der Zweitsprache zeigt. Wichtig erscheint es, als Abschluss nochmals auf die von Cummins (1981) formulierten Voraussetzungen für die Interdependenz-Hypothese wie die Motivation und die gleichmässige Förderung der Erst- und Zweitsprache hinzuweisen. Diese Voraussetzungen und die Berücksichtigung

des sozioökonomischen Status und der Qualität und Quantität der Sprachförderung erschweren die empirische Untersuchung der Hypothese oder verunmöglichen diese sogar gänzlich (vgl. Caprez-Krompæk, 2010).

Ziel des Forschungsprojekts

Das Forschungsprojekt «Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung» wurde an der Universität Zürich durchgeführt und vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanziert. Das Ziel des Forschungsprojekts bestand darin, die Forschungslücke im Bereich der schweizerischen HSK-Kurse zu schliessen sowie Erkenntnisse zur Sprachentwicklung von albanisch und türkisch sprechenden Kindern zu gewinnen. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen die Fragen: Wie wirkt sich der Besuch des HSK-Unterrichts auf die Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache aus? Welche Bedingungen kennzeichnen die schweizerischen HSK-Kurse?

Forschungsdesign und Stichprobe

Um ein differenziertes Bild des HSK-Unterrichts zu erhalten, wurde ein Forschungsdesign gewählt, welches verschiedene Einflussfaktoren wie «individuelle Lernvoraussetzungen», «Lernumwelt Familie» und «Lernumwelt Schule» berücksichtigte. Im Bereich «individuelle Lernvoraussetzungen» wurden türkisch und albanisch sprechende Schülerinnen und Schüler mit und ohne den Besuch des HSK-Unterrichts in ihrer Erst- und Zweitsprache mit dem C-Test³ getestet sowie ihre Motivation für das Sprachlernen und ihre persönlichen Hintergründe (Alter, Geschlecht und gesprochene Sprachen) erhoben. Zum ersten Erhebungszeitpunkt

bestanden die Treatmentgruppe (Kinder mit HSK-Unterricht) aus 126 Schülerinnen und Schülern und die Kontrollgruppe (Kinder ohne HSK-Unterricht) aus 55 Schülerinnen und Schülern. An der zweiten Erhebung nahmen 80 Kinder mit HSK-Unterricht und 46 Kinder ohne HSK-Unterricht teil. Im Vordergrund des quasi-experimentellen Längsschnittdesigns stand die Untersuchung des Einflusses des HSK-Unterrichts auf die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache. Als Kontrollvariable wurden Daten zur Motivation, zum sozioökonomischen Status und der sprachlichen und kulturellen Einstellung sowie der Unterstützung der Eltern (Lernumwelt Familie) einbezogen. Insgesamt 111 Elternfragebogen konnten analysiert werden. Um die Lernumwelt Schule zu untersuchen, wurden HSK-Lehrpersonen in der Deutschschweiz zu den inhaltlichen und formalen Rahmenbedingungen des HSK-Unterrichts sowie zur Selbsteinschätzung ihrer fachlichen Kompetenz mit Hilfe eines Fragebogens befragt. Von allen angeschriebenen HSK-Lehrpersonen in der Deutschschweiz standen schlussendlich 331 ausgefüllte Fragebogen zur Verfügung. Dies entsprach einer Rücklaufquote von 55 Prozent. Die quantitativen Daten ergänzte die Erhebung und Analyse qualitativer Daten wie Unterrichtsbeobachtung von zwei albanischen HSK-Unterrichtseinheiten sowie problemzentrierte Interviews mit den Lehrpersonen.

HSK-Unterricht und Sprachentwicklung

In der Hauptanalyse musste auf die türkische Gruppe verzichtet werden, da die Stichprobe der Vergleichsgruppe (Kinder ohne HSK-Unterricht) lediglich fünf Kinder umfasste. Die folgenden Ergebnisse resultieren aus der Analyse der albanischen Sprachgruppe. Die zentrale Erkenntnis der Längsschnittuntersuchung besteht darin, dass unter Berücksichtigung des individuellen (Motivation) und familiären Hintergrunds (elterliche Unterstützung) der Besuch des HSK-Unterrichts einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Erstsprache ausübt. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den HSK-Unterricht besuchen, zeigen signifikant bessere Resultate in der Erstsprache zu beiden Zeitpunkten als solche, die daran nicht teilnehmen. Darüber hinaus zeigten die Teilergebnisse der Studie auf, dass Kinder,

die den HSK-Unterricht besuchen, die Standardsprache (Albanisch) nicht nur generell besser beherrschen, sondern insbesondere in den Bereichen Semantik und Grammatik bedeutend weniger Fehler machen (Caprez-Krompæk u. Selimi, 2006). Die Ergebnisse deuten auf die signifikant höhere intrinsische Motivation für das Erlernen des Albanischen bei denjenigen Kindern hin, die den HSK-Kurs besuchen. Der HSK-Unterricht sowie die elterliche Unterstützung beeinflussen die Entwicklung der sprachlichen Leistungen im Albanischen positiv.

In der Entwicklung der Zweitsprache zeichnete sich eine parallele Entwicklung beider Gruppen ab, wobei die Kinder mit HSK-Unterricht zu beiden Erhebungszeitpunkten signifikant bessere Resultate erzielten als die Kinder ohne HSK-Unterricht. Dieser signifikante Unterschied in den deutschen Sprachleistungen zugunsten der Kinder mit HSK-Unterricht konnte jedoch nicht mit der positiven Wirkung des HSK-Unterrichts erklärt werden. Die sprachlichen Leistungen im Deutschen zum zweiten Erhebungszeitpunkt wurden ausschliesslich durch die sprachlichen Leistungen zum ersten Erhebungszeitpunkt erklärt. Die Kontrollvariablen wie sozioökonomischer Status der Eltern und Motivation übten keinen signifikanten Einfluss auf die Testleistung in Deutsch aus. Dies bedeutet, dass der parallel verlaufende Leistungsunterschied der Gruppen (Kinder mit und ohne HSK-Unterricht) nicht mit der positiven Wirkung des HSK-Unterrichts, mit Motivation und elterlicher Einstellung erklärt werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der HSK-Unterricht, obwohl er nur einmal in der Woche stattfindet, einen positiven Einfluss auf die Erstsprache ausübt. Die Leistungen in der Zweitsprache können nicht mit dem Effekt des HSK-Unterrichts erklärt werden. Wichtig ist es aber darauf hinzuweisen, dass die institutionalisierte Förderung der Erstsprache die Entwicklung der Zweitsprache nicht beeinträchtigt und dass die Befunde tendenziell eine positive Wirkung auf die Erstsprache und die allgemeine Sprachkompetenz zeigen, wovon auch das Deutsche profitiert.

Welche Rolle haben die Eltern in der Sprachentwicklung?

Aufgrund der Ergebnisse der quantitativen Analyse wurde deutlich, dass die elterliche Unterstützung bei der Entwicklung der Erstsprache eine gewichtige, jedoch keine allein entscheidende Rolle spielt. In der Förderung der Erstsprache zeigte sich ein unterschiedliches Muster bei den befragten Eltern. Während sich die Väter vor allem bei den Hausaufgaben engagierten, legten die Mütter viel Wert auf die Förderung der kommunikativen Fähigkeiten in der Erstsprache. Im Sprachge-

brauch innerhalb der Familie fällt auf, dass die Mütter mit ihren Kindern deutlich häufiger in der Erstsprache kommunizieren als die Väter. Die Kommunikation mit den Vätern zeigt einen vermehrten Sprachwechsel auf. Es konnte weiterhin nachgewiesen werden, dass die Eltern, deren Kinder den HSK-Unterricht besuchen, der Förderung der Erstsprache, der Mehrsprachigkeit, der Wissensvermittlung über das Herkunftsland und der Integration in die Schweizer Gesellschaft eine grosse Bedeutung beimessen. Als Gründe, weshalb die Kinder den HSK-Kurs dennoch nicht besuchen, wurden das fehlende Angebot an HSK-Unterricht und der mangelnde Wille der Kinder genannt. Die Befunde der quantitativen Analyse bezüglich der Rolle der Eltern in der Sprachentwicklung wurden in den Ergebnissen des qualitativen Teils bestätigt und akzentuiert. Beide interviewten albanisch sprechenden Lehrpersonen betonten die entscheidende Rolle der Eltern bei der Förderung der Erstsprache. Einerseits forderten sie den konsequenten Gebrauch der Erstsprache zu Hause – unabhängig davon, ob die Erstsprache oder deren dialektale Variante gesprochen werde – andererseits die Behandlung vielfältiger Themen in Familiengesprächen. Nur so könne ein möglicher Sprachverlust vermieden



Edina Caprez-Krompæk.
Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext.

Waxmann Verlag. Münster, 2010.
280 Seiten, Fr. 39.50.

1 Mit dem «Schereneffekt» ist ein immer stärker werdendes Auseinanderklaffen der Leistungsunterschiede gemeint.

2 To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. (Cummins, 1981, 29)

3 Der C-Test ist ein Untersuchungsinstrument zur Erfassung der globalen Sprachkompetenz. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden C-Tests in deutscher, albanischer und türkischer Sprache für zweisprachige Kinder der vierten und fünften Primarklasse entwickelt (vgl. Caprez-Krompæk, 2010).

und die Motivation der Kinder für das Erlernen ihrer Erstsprache unterstützt werden.

«Wir versuchen, das so gut wie möglich zu machen»

Das Statement der interviewten albanisch sprechenden Lehrpersonen deutet auf die Herausforderungen des HSK-Unterrichts hin, die sich vor allem in den unzureichenden Rahmenbedingungen wie in der fehlenden Integration des HSK-Unterrichts in den Stundenplan sowie im Umgang mit der sprachlichen und altersbedingten Heterogenität der Klassen äussern. Da die Mehrheit der HSK-Kurse nicht integriert, sondern ausserhalb der regulären Schulzeiten stattfindet, ist eine Zusammenarbeit mit den Schweizer Lehrpersonen nicht möglich. Ein zentrales Ergebnis der schriftlichen Befragung zeigte sich in dem Wunsch der HSK-Lehrpersonen nach einer Zusammenarbeit und dem Austausch mit Schweizer Lehrpersonen sowie nach der Integration in das Lehrerkolloquium. Obwohl die Kinder, die den HSK-Unterricht besuchen, hohe Werte der intrinsischen Motivation für das Erlernen der Erstsprache aufwiesen, waren die befragten HSK-Lehrpersonen sich einig über die negativen Auswirkungen von Kurszeiten wie der sonst unterrichtsfreie Mittwochnachmittag und Samstagvormittag auf die Motivation und Disziplin der Schülerinnen und Schüler. Unbefriedigend ist weiterhin die Finanzierung der HSK-Kurse, die vor allem durch die Eltern (knapp die Hälfte der HSK-Kurse), durch die Konsulate und Botschaften sowie in einigen Fällen durch die Kantone bzw. die Stadt erfolgt. Insbesondere

prekär ist die Situation der albanischen HSK-Lehrpersonen, die sich oft verpflichtet fühlen unentgeltlich zu unterrichten, wenn die Eltern einkommensschwach sind. Darüber hinaus zeigen sich grosse Lohnunterschiede abhängig von den Trägerschaften. Die Beschaffung des Unterrichtsmaterials wird hauptsächlich den HSK-Lehrpersonen überlassen. Da das Zustandekommen der HSK-Kurse von der Nachfrage bestimmt ist, wurde die Zukunftsperspektive als HSK-Lehrperson als wenig positiv eingeschätzt. Unter den belastenden Arbeitsbedingungen wurde die zwangsläufig hohe Mobilität hervorgehoben. Die HSK-Lehrpersonen unterrichten an verschiedenen Schulen und Standorten und müssen oft am gleichen Tag den Standort wechseln. Trotz der wahrgenommenen Problemfelder zeichnen sich die befragten HSK-Lehrpersonen durch hohe Motivation aus. Die grosse Mehrheit der HSK-Lehrpersonen verfügt über eine Ausbildung auf der tertiären Stufe (Universität oder Hochschule) und mehr als die Hälfte nahm an Weiterbildungsangeboten der PHs und Konsulate teil. Im Vergleich zu der hohen Selbsteinschätzung ihrer Fachkompetenz schätzen die HSK-Lehrpersonen die eigenen theoretischen Kenntnisse in den Bereichen Zwei- und Mehrsprachigkeit, Vergleich von Erst- und Zweitsprache, Phonetik und Methodik des offenen Unterrichts weniger gut ein.

Fazit

Die zu Beginn des Artikels gestellte Frage «Hat der HSK-Unterricht einen Platz im Haus des Lernens?» sollte mit einem eindeutigen «Ja» beantwortet werden. Die Förderung der

Erstsprache sollte aus linguistischen, erziehungswissenschaftlichen, ökonomischen und rechtlichen Gründen von der Aufnahmegesellschaft unterstützt werden (Caprez-Krompák, 2010, 229).

Anzustreben ist ein Perspektivenwandel im Bildungssystem und in der Schulpraxis, der dazu führt, dass die Sprachen der Kinder mit Migrationshintergrund als integrativer Bestandteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachtet sowie differenziert wahrgenommen und gefördert werden. Dazu ist es erforderlich, die Thematiken des Umgangs mit soziokultureller und sprachlicher Heterogenität und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung fest zu verankern. Die pädagogische Professionalität der Lehrpersonen sollte sowohl das Handlungswissen als auch das reflektierte theoretische Wissen umfassen, welches insbesondere in der Beurteilung der sprachlichen und kognitiven Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler erforderlich ist.

Damit der HSK-Unterricht wirklich als Teil des öffentlichen Bildungswesens anerkannt wird, braucht es viele Anstrengungen, vor allem jedoch bildungspolitische wie individuelle Initiativen. Ein erster Schritt könnte die Etablierung einer regelmässigen Zusammenarbeit zwischen den HSK-Lehrpersonen und dem Kollegium der Volksschule sein (siehe Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011). ■

Edina Caprez-Krompák ist Dozentin für Erziehungswissenschaften an der Fachhochschule Nordwestschweiz.

Alleman-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3), 350-362.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baumert, J. u. Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann u. M. Weiss (Hg.). *PISA 2000. Die Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (323-407). Opladen: Leske + Budrich.

Baur, R. u. Meder, G. (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: R. S. Baur, G. Meder u. V. Previšić (Hg.). *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*. Bd. 15. *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit* (S. 109-149). Baltmannswiesler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (Hg.) (2011). *Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatischen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule*. Zürich: raschle & partner.

Caprez-Krompák, E. u. Gönc, M. (2006). Der C-Test im Albanischen und Türkischen: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: R. Grotjahn (Hg.). *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen* (S. 243-260). Frankfurt am Main: Lang.

Caprez-Krompák, E. u. Selimi, N. (2006). Zur Erstsprachkompetenz von albanischsprachigen Kindern in der Deutschschweiz. Eine vergleichende Fehleranalyse anhand des C-Tests. In: B. Schader

(Hg.). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe. Sprach- und schulbezogene Untersuchungen* (247-269). Zürich: Pestalozzianum.

Caprez-Krompák, E. (2007). Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. *terra cognita, Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration*, 10, 72-75.

Caprez-Krompák, E. (2010). Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.

Cook, V. (1995). Multi-Competence and the Learning of Many Languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8 (2), 93-98.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (Ed.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.

Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag.

Dufva, M. u. Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329-348.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. u. Radtke, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.

Herdina, P. u. Jessner, U. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. In: J. Cenoz & U. Jessner (Eds.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (84-98). Clevedon: Multilingual Matters.

Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 124-139.

Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.

Lischer, R. (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: Bundesamt für Statistik.

Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. u. Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich. Zu-

griff am 12. Juni 2009, http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=4&kati=1

Müller, R. (1996). Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei Migrantenkindern. In: J. Hollenweger u. H. Schneider (Hg.). *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit in der Schweiz. Beiträge, Grundlagen, Unterricht und Therapie* (S. 33-89). Luzern: SZH/SPC.

Müller, R. (1998). Ist das Schulversagen von zweisprachigen Migrantenkindern selbstverständlich? Oder: Was hat die Schule damit zu tun? In: A. Lanfranchi & T. Hagmann (Hg.). *Migrantenkinder. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt* (47-61). Luzern: SZH/SPC.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: Author.

Romaine, S. (1999). Early bilingual development: from elite to folk. In: G. Extra u. L. Verhoeven (Eds.). *Bilingualism and Migration* (pp. 61-73). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 36 (2), 98-124.

Schwippert, K., Bos, W. u. Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes u. M. Prenzel (Hg.). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Münster: Waxmann.

Verhoeven, L. (1994). *Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited*. *Language Learning*, 44 (3), 381-415.