

Jeannine Khan

# Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg

Kontexteinflüsse auf die  
schulsprachliche Entwicklung  
Ein- und Mehrsprachiger



Springer VS

---

# Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg

---

Jeannine Khan

# Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg

Kontexteinflüsse auf die  
schulsprachliche Entwicklung  
Ein- und Mehrsprachiger

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Kurt Reusser

 Springer VS

Jeannine Khan  
Bern, Schweiz

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Herbstsemester 2015 auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Kurt Reusser und Herrn Prof. Dr. Matthias Baer als Dissertation angenommen.

Überarbeitete und gekürzte Version der Dissertation „Kontexteinflüsse auf schulsprachliche Leistung. Der Einfluss schulischer und familiärer Unterstützungsangebote auf die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen SchülerInnen der 5./6. und 8./9. Klasse in der Deutschschweiz“

OnlinePlus Material zu diesem Buch finden Sie auf  
<http://www.springer.com/978-3-658-20413-6>

ISBN 978-3-658-20412-9                      ISBN 978-3-658-20413-6 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20413-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## Geleitwort von Prof. Dr. Kurt Reusser

Die Sprachfähigkeit und die Sprachentwicklung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und die Benachteiligung fremdsprachiger Kinder sind seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie ins Bewusstsein der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik gerückt. Obwohl der Auftrag der Schule darin besteht, allen SchülerInnen die gleichen Bildungschancen zu bieten und sie alle optimal zu fördern, zeigen sich in zahlreichen Ländern des deutschsprachigen Raums Defizite.

Zu den in der Forschung mehrfach replizierten Befunden gehört, dass SchülerInnen abhängig von ihrer sozialen Herkunft und ihrer Bildungsnähe unterschiedliche schulsprachliche Leistungen erzielen, ein Befund, der sich in differenzieller Weise auch in Leistungsunterschieden zwischen einsprachigen und mehrsprachigen SchülerInnen mit Migrationshintergrund widerspiegelt. Mehrsprachige SchülerInnen mit Migrationshintergrund erbringen abhängig vom Vorhandensein von sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu) zum Teil erheblich niedrigere Schulleistungen und sind im Bildungssystem benachteiligt. Ein Kind wird dabei als zwei- oder mehrsprachig bezeichnet, wenn es zu Hause mindestens eine andere Sprache als Deutsch spricht und somit eine andere Herkunftssprache hat. Zu den Disparitätsmustern zwischen den beiden Gruppen, insbesondere zur Frage, welche Merkmale der SchülerInnen, der Schulklassen und der Institution Schule die schulsprachliche Leistung und den Entwicklungsverlauf beeinflussen, gibt es bislang nur wenige Studien.

Die vorliegende Dissertation, die aus einem von Prof. Dr. Roman Müller initiierten Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit der Wirkung schulischer und familiärer Unterstützungsangebote auf die Deutschleistungen und die schulsprachliche Entwicklung ein- und mehrsprachiger Schweizer 5. bis 9. KlässlerInnen. Mittels Mehrebenenanalysen wird die Wirkung einer breiten Palette von systematisch erfassten Einflussgrößen der Kontexte *Elternhaus* (Kontrolle, Hausaufgabenunterstützung), *Unterricht* (Individualisierung, Innere Differenzierung, sprachdidaktische Massnahmen wie BICS- und CALP-Förderung, Klassenzusammensetzung) und *Schule* (Sozialindex, Literalitätsförderung) auf die schulisch-standardsprachlichen Kompetenzen und die Sprachentwicklung in den Domänen *Schreiben*, *Hören*

und *Lesen* untersucht. Zusätzlich wird der Einfluss von Kontrollvariablen (SES, IQ) einbezogen.

Die Resultate der vorliegenden Studie zeigen, dass nicht primär die sprachliche Herkunft der SchülerInnen, sondern deren sozialer Hintergrund (teils in Verbindung mit der sozialen Herkunft sowie mit weiteren Variablen), aber auch die Klassenzusammensetzung dafür verantwortlich sind, ob sie z.B. schlechtere Aufsätze schreiben, wie gut sie die mündliche Sprache verstehen oder wie verständlich ihre Texte sind. Was die Befunde zu den familialen unterrichts- und schulbezogenen Unterstützungsleistungen anlangt, so fanden sich keine generellen, jedoch eine Reihe von differenziellen Wirkungen: z.B. zu sprachdidaktischen und literalitätsfördernden Massnahmen. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse, wie wichtig es ist, dass eine umfassende Sprachförderung früh ansetzt und über verschiedene Kompetenzbereiche erfolgt.

Insgesamt leistet die vorliegende Untersuchung einen theoretisch gehaltvollen und empirisch sorgfältig gestalteten Beitrag zum anhaltend wichtigen Problemfeld schulischer Chancengerechtigkeit.

# Vorwort

Was das Thema meiner Arbeit angeht, so hatte ich mich bereits gegen Ende meines Spanischstudiums an der Universität Zürich im Rahmen meiner Lizentiatsarbeit mit der Sprache und Identität von SpanierInnen der zweiten Generation in der Deutschschweiz befasst. Aus persönlichem Interesse und meiner Fächerkombination Spanisch und Pädagogische Psychologie und Didaktik war ich motiviert, mich im Forschungsprojekt „Sprachliche Kompetenzen“ zu engagieren. Das Thema „Kontexteinflüsse auf schulsprachliche Leistung“ interessierte mich von Anfang an, da die Kompetenzen mehrsprachiger SchülerInnen im Zentrum standen und ich wissen wollte, welche Faktoren die Deutschkompetenzen der SchülerInnen beeinflussen. Ausserdem wollte ich mit meiner Forschung aktiv zur Förderung mehrsprachiger Kinder beitragen. Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis einer jahrelangen, intensiven Arbeit, die mich viel Selbstdisziplin, Motivation und Durchhaltevermögen gekostet hat und welche ohne die vielfältige Unterstützung diverser Personen nicht zu Stande gekommen wäre.

Besonderer Dank geht an die Pädagogische Hochschule Bern (PHBern), welche meine Dissertation während der Zeit als Forschungsassistentin im Projekt „Sprachliche Kompetenzen“ und in meinem anschliessenden Dissertationsprojekt finanziell unterstützt hat. Ich danke der PHBern, dass sie mir auch in der Endphase meiner Dissertation noch die nötige Infrastruktur und einen Büroarbeitsplatz zur Verfügung gestellt hat.

Meine Dissertation wäre ohne die am Projekt „Sprachliche Kompetenzen“ teilnehmenden Zürcher Schulen, Lehrpersonen, SchülerInnen und Eltern nicht realisierbar gewesen. Ich danke allen an den Datenerhebungen beteiligten Personen für Ihr Engagement. Grosser Dank gebührt in dieser Hinsicht der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Abteilung Interkulturelle Pädagogik des Volksschulamtes), welche mit dem übergeordneten Forschungsprojekt kooperiert und den Kontakt zu zahlreichen Schulleitungen ermöglicht hat. Besonderer Dank geht hierbei an Markus Truniger, welcher den Kontakt zwischen dem Projekt und den Schulen erleichtert hat, Informationsveranstaltungen für die beteiligten Lehrpersonen mitorganisiert hat und ein wichtiger Ansprechpartner in Bezug auf das QUIMS-Projekt war.

Besonders danke ich Prof. Dr. Kurt Reusser, welcher mich als Erstbetreuer während meiner ganzen Dissertationsphase inhaltlich und fachlich begleitet hat

sowie Prof. Dr. Romano Müller, welcher mich im Rahmen meiner Tätigkeit als Assistentin im Forschungsprojekt „Sprachliche Kompetenzen“ und während meiner Dissertation inhaltlich und methodisch unterstützt hat. Prof. Dr. Romano Müller konnte mich bei meiner Tätigkeit im Forschungsprojekt mit seinem umfangreichen Wissen, seinem Enthusiasmus, Arbeitseifer und seiner Wissensgier motivieren und ich konnte durch seine Unterstützung Vieles im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens lernen. Ich danke ihm für die wertvollen Erfahrungen in Zusammenarbeit mit dem Projektteam. Auch Prof. Dr. Kurt Reusser hat mich von Anfang an in meiner wissenschaftlichen Arbeit gefördert und gab mir immer wieder konstruktive, inhaltliche Rückmeldungen und wertvolle Anregungen zu meiner Dissertation. Zudem ist es ihm gelungen, mich immer wieder zum Weitermachen zu ermutigen. Des Weiteren möchte ich meinem Zweitgutachter Prof. Dr. Matthias Baer danken, welcher mir schon seit Beginn meines Studiums wertvolle, inhaltliche Anregungen gab, mich immer tatkräftig unterstützt und motiviert hat.

Meinen ehemaligen ForschungskollegInnen Dr. Nora Dittmann-Domenichini und Stephan Rösselet möchte ich besonders für all die wertvolle Unterstützung, den fachlichen Austausch, die vielen interessanten Gespräche und den Teamgeist danken. Ich werde immer positiv auf diesen Abschnitt in meiner beruflichen Karriere zurückblicken. Ebenfalls danke ich Dr. Anne von Gunten und Beat Reck für Ihre fachliche Unterstützung in der ersten Hälfte des Forschungsprojekts und zu Beginn meiner Dissertation.

Gleichermassen zu Dank verpflichtet bin ich Dr. Urs Grob und Prof. Dr. Erich Ramseier, welche mich bei methodisch statistischen Fragen zu meiner Dissertation tatkräftig und zeitintensiv unterstützt haben. Durch die vielen Gespräche, konstruktiven Feedbacks und Hilfestellungen zu methodischen Fragen, der Untersuchungsanlage und dem Aufbau der Mehrebenenmodelle haben Dr. Urs Grob und Prof. Dr. Erich Ramseier massgeblich zur methodischen Qualität dieser Arbeit beigetragen.

Sehr verbunden bin ich meinen BürokollegInnen Bernadette Brunner und Dr. Jésabel Robin für ihre emotionale Unterstützung und die interessanten Fachgespräche. Sie haben in wertvollen und inspirierenden Gesprächen und durch eine motivierende Haltung dazu beigetragen, dass ich meine Dissertation in einer angenehmen Arbeitsatmosphäre abschliessen konnte.

Für meine Dissertation und das übergeordnete Forschungsprojekt habe ich die Kontexterhebungsinstrumente erstellt und möchte in diesem Zusammenhang den am Projekt beteiligten ÜbersetzerInnen und HSK-Lehrpersonen danken, welche sich zur Verfügung gestellt haben, den Elternfragebogen in zehn Sprachen zu übersetzen. Ausserdem möchte ich auch den SchülerInnen und Lehrpersonen des Oberstufenzentrums Täuffelen und der Pestalozzi Oberstufe in Burgdorf sowie den zahlreichen Studierenden der PHBern am Institut Vorschulstufe und Primarstufe für Ihre Unterstützung bei den Auswertungen der Sprachtests

denken. Diesbezüglich geht auch ein spezieller Dank an den Informatikdienst der Universität Bern, durch welchen wir unsere Daten einscannen und verarbeiten konnten. Den InformatikbetreuerInnen der Verwaltung Grundausbildung der PHBern danke ich für ihre Unterstützung im Umgang mit der Software und Adrian Waldmann von der Universitätsbibliothek Bern für die inhaltlichen Hilfestellungen zum Endnote-Programm. Ebenfalls danke ich meiner Kollegin Silvia Perrenoud für die angeregenden Rückmeldungen zu einigen Passagen des Ergebnisteils, meiner Kollegin Michaela Keller für das Korrekturlesen des englischen Abstracts und Claudia Cathomas für das Gegenlesen einiger Textpassagen aus dem Theorieteil. Ebenso danke ich meiner Arbeitskollegin Anna Muff, die mich beim Optimieren der Abbildungen unterstützt hat. Ein besonderer Dank geht schliesslich an die Lektorin des Springer VS Verlags Frau Anette Villnow und die Setzerin Dr. Anke Vogel, die mich beim Erstellen der Druckvorlage und den letzten Schritten vor der Drucklegung tatkräftig unterstützt haben.

Grosser Dank geht an Prof. Dr. Alois Niggli, welcher sich als Diskutant an meiner Präsentation am Forschungskolloquium der PHBern anerbote und mir viele interessante Feedbacks zu meiner Dissertation gab. Vor allem zum Thema der Hausaufgaben danke ich Prof. Dr. Alois Niggli für seine fachliche Unterstützung und seine wertvollen Anregungen aus der Hausaufgabenforschung. Diesbezüglich möchte ich auch Sandra Moroni für den interessanten, fachlichen Austausch danken. Prof. Dr. Peter Sieber danke ich für den Kontakt zum Team HarmoS-Erstsprache und die interessanten inhaltlichen Gespräche während dem LINEE-Kongress in Dubrovnik. Des Weiteren möchte ich Dr. Edina Caprez-Krompák für ihre Anregungen in Bezug auf die Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext und Dr. Tamara Carigiet Reinhard für den interessanten Austausch zu ihrer Dissertation zum Thema Schulleistungen und Heterogenität danken. Des Weiteren danke ich den (ehemaligen) Assistierenden und Mitstudierenden Erich Steiner, Katja Schlatter-Gappisch und Dr. Ueli Halbheer-Edelmann des Instituts für Erziehungswissenschaft der Uni Zürich für die bereichernden, fachlichen Gespräche in Bezug auf mein Dissertationsthema.

Schliesslich geht der grösste Dank an meinen Ehemann Mashhood Khan und meine Eltern Hans und Doris Bol, welche mir während der ganzen Dissertationsphase stets emotional und finanziell zur Seite gestanden haben und ohne die ich es nie soweit geschafft hätte. Die erbrachten Leistungen verdanke ich ebenso meinen Verwandten und Freunden, die mich unterstützt und immer an mich geglaubt haben. Meine kleine Tochter Anila hat mir die Augen für das Wichtige im Leben geöffnet und mich dazu inspiriert, ihr die vorliegende Arbeit zu widmen, da sie das Privileg hat, in zwei Sprachen und Kulturen aufzuwachsen.

Jeannine Khan  
Bern, den 15. September 2017

## Erläuterungen zu diesem Buch

Das vorliegende Buch ist eine gekürzte Fassung der Dissertation „Kontexteinflüsse auf schulsprachliche Leistung. Der Einfluss schulischer und familiärer Unterstützungsangebote auf die Entwicklung schulisches-standardsprachlicher Kompetenzen von ein- und mehrsprachigen SchülerInnen der 5./6. und 8./9. Klasse in der Deutschschweiz“ (Khan, 2015). Hervorgegangen ist die Dissertation aus einem gross angelegten Forschungsprojekt der PHBern unter Leitung von Prof. Dr. Romano Müller. Dieses trug den Titel „Die Entwicklung schulisches-standardsprachlicher Kompetenzen bei mehrsprachigen und einsprachigen Primar- und Sekundarstufe I-SchülerInnen im Vergleich“ (kurz „Sprachliche Kompetenzen“<sup>1</sup>). Betreut wurde die Dissertation von Prof. Dr. Kurt Reusser und Prof. Dr. Matthias Baer am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich.

Die ursprüngliche Dissertation ist mit 500 A4 Seiten sehr umfangreich und kann daher in deren ursprünglichen Gehalt nicht eins zu eins in Buchform publiziert werden. Die vorliegende Publikation stellt eine gekürzte Fassung der Arbeit dar. In der ursprünglichen Version wurden im Ergebnisteil Befunde zu drei unterschiedlichen Mehrebenenmodellen präsentiert, und zwar zu den sogenannten *Basisberechnungen* und zu den *vertiefenden Berechnungen*. Aus Platzgründen werden in diesem Buch nur die Ergebnisse zu den *Basisberechnungen* präsentiert und die dazugehörigen, umfangreichen Mehrebenentabellen auf dem Server OnlinePlus ausgelagert. Die Ergebnistabellen zu den beiden Mehrebenenmodellen der *vertiefenden Berechnungen* können ebenfalls auf OnlinePlus eingesehen werden. Ebenfalls wurden für die vorliegende Ausgabe Teile aus dem ursprünglichen Theorieteil der Dissertation gekürzt. Dabei handelt es sich um Unterkapitel zu individuellen Einflussfaktoren wie der individuellen Lesezeit, gewissenhaftem Erledigen der Hausaufgaben und dem Einfluss des Elternhauses bezüglich Hausaufgaben (Streit und Einmischung bei den Hausaufgaben). Diese Unterkapitel fehlen im vorliegenden Buch, da sich die Theorie und Forschungsergebnisse zu diesen Themenfeldern auf die Hypothesen beziehen, welche den *vertiefenden Berechnungen* zu Grunde liegen. Wer sich speziell für diese Themengebiete interessiert, kann Genaueres dazu in der ursprünglichen, ungekürzten Fassung der Dissertation nachlesen (Khan, 2015).

---

1 In diesem Buch wird zur Bezeichnung des übergeordneten Gesamtprojekts immer die Abkürzung „Sprachliche Kompetenzen“ verwendet.

„Mehrsprachigkeit bedeutet, daß unsere Gedanken nicht an einer bestimmten Sprache hängen, nicht an deren Worten kleben. Unsere Mehrsprachigkeit ist der sprachliche Spielraum unserer geistigen Freiheit.“

Mario Wandruszka (österreichischer Romanist und Sprachwissenschaftler).

„Der Lehrer muß sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muß die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muß seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muss ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten“.

(Wandruszka, 1979, 18).

Für meine Tochter Anila

# Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	25
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	31
<b>1 Einleitung</b> .....	33
1.1 Theoretische Problemstellung .....	36
1.2 Bestehende Leistungsdisparitäten zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen .....	39
1.3 Entstehung der vorliegenden Arbeit .....	41
1.3.1 Beschreibung des Gesamtprojekts „Sprachliche Kompetenzen“ ...	41
1.3.2 Thematische Einbettung der Dissertation in das Gesamtprojekt und empirischer Hintergrund der Arbeit .....	42
1.3.3 Weitere Dissertationen im Rahmen des Gesamtprojekts.....	42
1.4 Der wissenschaftliche Beitrag dieser Arbeit.....	44
1.5 Aufbau der Arbeit.....	45
<b>2 Theoretischer Teil</b> .....	47
2.1 Begriffsdefinitionen.....	47
2.1.1 Erst- und Zweitsprache.....	47
2.1.2 Simultane vs. sukzessive Zweisprachigkeit .....	48
2.1.3 Ungesteuerter vs. gesteuerter Zweitspracherwerb.....	49
2.1.4 Schul- und Bildungssprache.....	49
2.1.4.1 Definition einer mehrsprachigen Person mit Migrationshintergrund.....	54
2.1.5 Sprachkompetenz .....	55
2.1.5.1 Verschiedene Kompetenzbereiche .....	56
2.1.6 Die Begriffe Stagnation und Fossilierung .....	58
2.1.7 Konzeptionelle Mündlichkeit / Schriftlichkeit .....	58
2.1.8 BICS / CALP.....	59

2.1.9	Textkompetenz.....	59
2.1.10	Literalität.....	60
2.2	Aufbau des Schweizer Bildungssystems .....	60
2.2.1	Kindergarten.....	63
2.2.2	Primarstufe .....	63
2.2.3	Sekundarstufe I.....	64
2.2.4	Tertiärstufe (Sekundarstufe II) .....	64
2.2.5	Schweizer Schulsystem seit Inkrafttreten des HarmoS-Konkordats.....	65
2.2.6	Einführung des Lehrplans 21 in der Deutschschweiz.....	66
2.3	Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger SchülerInnen aufgrund der Selektion.....	67
2.3.1	Hohe Überweisungsraten ausländischer SchülerInnen in Sonderklassen.....	70
2.3.1.1	Wie kann man der überhöhten Überweisungspraxis entgegenwirken? .....	73
2.4	Zu den Leistungsunterschieden zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen: empirische Befundlage aus verschiedenen Studien.....	74
2.4.1	PISA Schweiz, PISA Deutschland und internationaler Vergleich .	74
2.4.2	Internationale Längsschnittstudien zum Bereich des Lesens (PIRLS und IGLU).....	80
2.4.3	Längsschnittstudien im deutschsprachigen Raum.....	85
2.4.3.1	Leistungsdifferenzen zwischen ein- und mehrsprachigen SchülerInnen .....	85
2.4.3.2	Kompetenzentwicklung ein- und mehrsprachiger SchülerInnen....	88
2.4.4	Schlussfolgerungen zu den verschiedenen Studien.....	89
2.5	Theoretischer Hintergrund zu den Kompetenzen in der Schulsprache Deutsch.....	91
2.5.1	Sprachsituation der Schweiz und Definition von Mehrsprachigkeit.....	92
2.5.1.1	Offizielle Landessprachen der Schweiz und sprachliches Territorialitätsprinzip .....	92
2.5.2	Sprachbeherrschung und Schwierigkeiten im Spracherwerbsprozess .....	96
2.5.2.1	Grad der Sprachbeherrschung: Schwellenhypothese .....	97
2.5.2.2	Fossilierung.....	99

---

2.5.2.3	Stagnation der Lernaltersprache.....	100
2.5.2.4	Karawaneneffekt und Schereneffekt .....	102
2.5.3	Grundlegende Sprachfähigkeiten: Sprachkompetenzen und Sprachhandeln .....	103
2.5.3.1	Vier grundlegende Sprachfähigkeiten nach Baker (2011).....	103
2.5.3.2	Das HarmoS-Modell .....	104
2.5.4	Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit	109
2.5.4.1	Medium und Konzeption.....	109
2.5.4.2	Gesamtschema nach Koch und Oesterreicher (1985).....	112
2.5.4.3	Durch Mündlichkeit oder Schriftlichkeit geprägte SchülerInnen- texte.....	113
2.5.5	BICS/CALP: die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1979).....	114
2.5.5.1	Das Eisberg-Modell.....	115
2.5.5.2	Das „Framework of Language Proficiency“ von Cummins (1981).....	117
2.5.6	Der Begriff der Textkompetenz nach Portmann-Tselikas (2005)	122
2.5.6.1	Das Vier-Felder-Modell der Textkompetenz (Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008).....	124
2.5.6.2	Aufbau der Textkompetenz und Bezug zur Theorie von Cummins (2004).....	126
2.5.6.3	Schwierigkeiten von mehrsprachigen SchülerInnen beim Aufbau der Textkompetenz .....	126
2.5.7	Literalität .....	127
2.5.7.1	Literale Entwicklung .....	129
2.6	Individuelle SchülerInnenmerkmale.....	130
2.6.1	Thematische Einleitung.....	130
2.6.2	Zu den Begriffen Begabung – Intelligenz .....	131
2.6.2.1	Begabung .....	131
2.6.2.2	Intelligenz und kognitive Grundfähigkeiten.....	133
2.6.2.3	Verhältnis zwischen Begabung und Intelligenz .....	134
2.6.2.4	Intelligenzquotient (IQ) und die Entwicklung von Intelligenzskalen .....	135
2.6.2.5	Intelligenz und Vererbung.....	136

2.6.2.6	Intelligenz und Umwelt: Zusammenhang zwischen Intelligenz, Schulleistung und SES .....	137
2.6.2.7	Intelligenz und Schulleistung .....	138
2.6.2.8	Empirische Befunde zum Einfluss der Intelligenz .....	138
2.6.3	Einfluss des Elternhauses: soziale Herkunft.....	139
2.6.3.1	Primäre und sekundäre Herkunftseffekte (Boudon, 1974).....	140
2.6.3.2	Soziales Kapital.....	144
2.6.3.3	Kulturelles Kapital .....	145
2.6.3.4	Ökonomisches Kapital .....	148
2.6.3.5	Empirische Befunde zum sozialen und kulturellen Kapital .....	148
2.6.4	Unterstützung des Elternhauses bei den Hausaufgaben .....	155
2.6.4.1	Einfluss familiärer Strukturmerkmale auf die Hausaufgabenunterstützung .....	156
2.6.4.2	Unterstützung durch die Eltern, Geschwister und andere Personen .....	159
2.6.4.3	Die Qualität des elterlichen Hausaufgabenengagements.....	159
2.7	Merkmale der Schulklasse und der Schule .....	171
2.7.1	Hierarchische Struktur von Daten .....	172
2.7.2	Einfluss von Kompositionsmerkmalen.....	173
2.7.2.1	Empirische Befundlage zum Anteil mehrsprachiger SchülerInnen in der Klasse.....	173
2.7.2.2	Empirische Befundlage zum durchschnittlichen SES der Klasse .....	180
2.7.2.3	Sozialindex der Schulgemeinde .....	184
2.7.3	Einfluss von didaktischen Merkmalen auf der Klassenebene (Prozessmerkmale).....	186
2.7.3.1	Umgang mit Heterogenität .....	186
2.7.3.2	Individualisierung und innere Differenzierung im Unterricht.....	188
2.7.3.3	Mangelnde Differenzierung von BICS/CALP durch die Lehrperson.....	199
2.7.3.4	Förderung von CALP im Unterricht .....	200
2.7.3.5	Förderung der Literalität durch die Schule.....	207
2.8	Theoretisches Modell und Hypothesen.....	217
2.8.1	Das theoretische Rahmenmodell der Untersuchung.....	217

2.8.2	Hypothesen.....	219
2.8.2.1	Hypothesen zum Kontext Elternhaus .....	219
2.8.2.2	Hypothesen zum Kontext Unterricht.....	220
2.8.2.3	Hypothesen zum Kontext Institution Schule.....	222
2.8.2.4	Tabellarische Übersicht zu den Hypothesen .....	222
<b>3</b>	<b>Methodenteil .....</b>	<b>223</b>
3.1	Methodische Grundlage: Kombination von zwei echten Längsschnitten zu einem Kohortenfolge-Design.....	223
3.1.1	Datenerhebungen und Messzeitpunkte.....	224
3.1.2	Untersuchungsanlage .....	225
3.2	Stichprobenbildung.....	225
3.3	Stichprobenbeschreibung.....	226
3.3.1	Anteil mehrsprachiger SchülerInnen.....	227
3.3.1.1	Häufigste Herkunftssprachen .....	228
3.3.2	Höchste berufliche Stellung der Eltern (SES).....	229
3.3.3	Verteilung nach Geschlecht.....	232
3.3.4	Verteilung nach IQ.....	232
3.3.5	Nationalitäten der SchülerInnen.....	234
3.3.6	Geburtsland der SchülerInnen.....	235
3.3.7	Besuch der Schule in der Schweiz oder im Ausland.....	235
3.3.8	Sekundarstufe I: Verteilung der SchülerInnen auf die Sek A, B und C.....	235
3.4	Erstellung und Beschreibung der Kontextinstrumente und Sprachtests ...	237
3.4.1	Beschreibung der Kontextinstrumente (UVs).....	238
3.4.1.1	Schülerfragebogen.....	239
3.4.1.2	Elternfragebogen.....	239
3.4.1.3	Fragebogen Lehrerurteil über SchülerInnen.....	240
3.4.1.4	Lehrerfragebogen .....	241
3.4.1.5	Institutionsfragebogen.....	241
3.4.2	Begabungstest CFT-20.....	242
3.4.3	Beschreibung der HarmoS-Sprachtests (AVs).....	243
3.4.3.1	HarmoS-Tests.....	243
3.4.4	Beschreibung der standardisierten Sprachtests (AVs).....	251

3.4.4.1	Hamburger-Schreibprobe 5-9B (HSP) .....	251
3.4.4.2	Salzburger-Lesescreening 5-9 (SLS).....	255
3.4.5	Gesamtüberblick zu allen Testinstrumenten.....	256
3.5	Planung und Durchführung der Datenerhebungen .....	257
3.5.1	Informationsveranstaltungen für Lehrpersonen und Informationen an die Eltern.....	257
3.5.2	Planung und Durchführung der Datenerhebungen .....	258
3.6	Auswertung der Sprachtests, Dateneingabe und -bereinigung .....	259
3.6.1	Auswertung der Sprachtests .....	259
3.6.2	Rasch-Analysen der Sprachtests .....	260
3.6.2.1	Beschreibung und Vorteile der Rasch-Analysen.....	260
3.6.2.2	Durchführung der Rasch-Analysen .....	261
3.6.3	Ergebnisrückmeldungen zu den Sprachtests für die einzelnen Lehrpersonen .....	262
3.7	Auswertungen der Kontextinstrumente und Bereinigung.....	263
3.7.1	Itempolung, Skalen und Rekodierungen .....	263
3.7.2	Auswertung der Kontextfragebögen anhand explorativer Faktorenanalysen.....	264
3.7.2.1	Auswahl von Items.....	265
3.7.2.2	Methode: Hauptkomponentenanalyse .....	265
3.7.2.3	Rotationstechnik: Varimax-Rotation.....	266
3.7.2.4	Extraktionskriterium: Kaiser-Guttman-Kriterium (Eigenwert >1) und Scree-Test.....	266
3.7.2.5	Bildung von Mittelwertskalen.....	268
3.7.2.6	Skalenbeschreibung.....	268
3.8	Beschreibung der Mehrebenenstruktur und der einbezogenen UVs und AVs .....	277
3.8.1	Beschreibung der Mehrebenenstruktur.....	277
3.8.1.1	Beschreibung der Zeitstruktur.....	278
3.8.2	Zentrierung der unabhängigen Variablen um den grand mean....	281
3.8.3	Das Random-Intercept-Random-Slope-Modell.....	281
3.8.4	Der fixed part und der random part .....	282
3.8.5	Beschreibung der unabhängigen Variablen der Mehrebenenanalysen.....	283

---

3.8.5.1	Beschreibung der unabhängigen Variablen auf der Individualebene .....	284
3.8.5.2	Beschreibung der unabhängigen Variablen auf der Klassenebene .....	285
3.8.5.3	Korrelationen der unabhängigen Variablen.....	287
3.8.5.4	Kollinearitätsanalysen mit den unabhängigen Variablen .....	289
3.8.6	Beschreibung der abhängigen Variablen der Mehrebenenanalysen.....	289
3.8.6.1	Korrelationen zwischen den abhängigen Variablen .....	291
3.8.7	Beschreibung der sequentiellen Mehrebenenmodelle .....	292
3.8.7.1	Interaktionen .....	293
3.8.7.2	Aufbau des Mehrebenenmodells am Beispiel einer Gleichung....	295
3.8.8	Aufbau der unterschiedlichen Mehrebenenmodelle .....	296
3.8.8.1	Basisberechnungen.....	296
<b>4</b>	<b>Ergebnisteil</b> .....	<b>299</b>
4.1	Deskriptive Statistiken zu den unabhängigen Variablen .....	299
4.1.1	Elterliche Unterstützung und Kontrolle bei den Hausaufgaben (Skala EFLEISTPFI) .....	299
4.1.2	Sozialindex der Schulgemeinde .....	300
4.1.3	Anteil mehrsprachiger SchülerInnen in der Klasse .....	302
4.1.4	Durchschnittlicher SES der Klasse.....	303
4.1.5	Individualisierung und innere Differenzierung des Unterrichts.....	304
4.1.6	Mangelnde Unterscheidung von BICS und CALP im Unterricht .....	305
4.1.7	Förderung von CALP im Unterricht .....	306
4.1.8	Schulische Literalitätsförderung.....	307
4.2	Ergebnisse der Mehrebenenanalysen (Basisberechnungen) .....	308
4.2.1	Ergebnisse zum pragmatisch orientierten Schreiben (HarmoS-Schreiben).....	311
4.2.1.1	Lernzuwächse über die Zeit .....	312
4.2.1.2	Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	312

4.2.1.3	Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	316
4.2.1.4	Varianzen in den unterschiedlichen Teilmodellen .....	318
4.2.1.5	Zusammenfassung und Interpretation zum HarmoS-Schreiben ...	319
4.2.2	Ergebnisse zur Verständlichkeit des geschriebenen Textes in den HarmoS-Schreibtests .....	320
4.2.2.1	Lernzuwächse über die Zeit .....	321
4.2.2.2	Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	322
4.2.2.3	Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	325
4.2.2.4	Varianzen in den unterschiedlichen Teilmodellen .....	327
4.2.2.5	Zusammenfassung und Interpretation zur Verständlichkeit des geschriebenen Textes .....	327
4.2.3	Ergebnisse zu den orthographischen Fehlern in den HarmoS-Schreibtests .....	331
4.2.3.1	Lernzuwächse über die Zeit .....	331
4.2.3.2	Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	332
4.2.3.3	Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	335
4.2.3.4	Varianzen in den unterschiedlichen Teilmodellen .....	337
4.2.3.5	Zusammenfassung und Interpretation zu den orthographischen Fehlern .....	338
4.2.4	Ergebnisse zu den morphologischen Fehlern in den HarmoS-Schreibtests.....	341
4.2.4.1	Lernzuwächse über die Zeit .....	342
4.2.4.2	Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	342
4.2.4.3	Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	345
4.2.4.4	Varianzen in den unterschiedlichen Teilmodellen .....	346
4.2.4.5	Zusammenfassung und Interpretation zu den morphologischen Fehlern .....	347
4.2.5	Ergebnisse zu den Graphemtreffern (HSP) .....	349

---

4.2.5.1 Lernzuwächse über die Zeit .....	349
4.2.5.2 Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	350
4.2.5.3 Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	352
4.2.5.4 Varianzen in den unterschiedlichen Teilmodellen .....	353
4.2.5.5 Zusammenfassung und Interpretation zu den Graphemtreffern in der HSP .....	354
4.2.6 Ergebnisse zum HarmoS-Lesen .....	355
4.2.6.1 Lernzuwächse über die Zeit .....	356
4.2.6.2 Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	357
4.2.6.3 Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	360
4.2.6.4 Varianzen und Modellgüte in den Teilmodellen zu den Klassenvariablen .....	361
4.2.6.5 Zusammenfassung und Interpretation zum HarmoS-Lesen .....	362
4.2.7 Ergebnisse zum basalen Lesen (SLS).....	364
4.2.7.1 Lernzuwächse über die Zeit .....	365
4.2.7.2 Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	366
4.2.7.3 Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	367
4.2.7.4 Varianzen und Modellgüte in den Teilmodellen zu den Klassenvariablen .....	370
4.2.7.5 Zusammenfassung und Interpretation zum basalen Lesen (SLS).	371
4.2.8 Ergebnisse zum HarmoS-Hören .....	373
4.2.8.1 Lernzuwächse über die Zeit .....	373
4.2.8.2 Wirkung von Individualvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	374
4.2.8.3 Wirkung von Klassenvariablen auf den Ausgangswert und die Lernzuwächse.....	377
4.2.8.4 Varianzen und Modellgüte in den Teilmodellen zu den Klassenvariablen .....	379

---

4.2.8.5 Zusammenfassung und Interpretation zum HarmoS-Hören .....	379
4.2.9 Schlussfolgerungen zu den Ergebnissen und Beantwortung der Hypothesen.....	382
4.2.9.1 Längsschnittliche Entwicklung der schulsprachlichen Kompetenz und Einfluss von Individualmerkmalen .....	384
4.2.9.2 Wirkung von Klassenvariablen auf die schulsprachliche Entwicklung .....	392
4.3 Mögliche Fördermassnahmen.....	406
4.3.1 Ganzheitliche Förderung und Abhängigkeit der verschiedenen schulsprachlichen Bereiche .....	407
4.3.1.1 Eckpunkte einer nachhaltigen Sprachförderung.....	409
4.3.2 Förderung der morphologischen Kompetenzen .....	412
4.3.3 Förderung des Hörverstehens.....	415
4.3.3.1 Förderung des Hörverstehens mehrsprachiger Kinder durch authentische Hörtexte und metakognitive Strategien .....	417
4.3.3.2 Studien zum Hörverstehen und Projekte zur Hörförderung .....	419
4.3.3.3 Lehrmittel zur Förderung des Hörverstehens .....	420
4.3.4 Frühe familiäre Lesesozialisation.....	421
4.3.5 Förderung des basalen Lesens durch Vorlesen.....	425
4.4 Zusammenfassung .....	429
4.5 Ausblick und Forschungsdesiderata .....	433
4.5.1 Methodische Einschränkungen.....	435
<b>Literatur</b> .....	439

# Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Inhaltliche Bereiche der Dissertationen innerhalb des Gesamtprojekts „Sprachliche Kompetenzen“ der PHBern.....	44
<i>Abbildung 2:</i>	Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke, 2012, 6) (Nutzungsrechte angefragt).....	51
<i>Abbildung 3:</i>	Das Schweizerische Bildungssystem (educa.ch in Anlehnung an die Grafik „Bildungssystem Schweiz“ der EDK (2016a)).....	62
<i>Abbildung 4:</i>	Beitrittsverfahren HarmoS-Konkordat (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2016b) .....	66
<i>Abbildung 5:</i>	Indexierte Entwicklung der Schülerbestände in Regelklassen und in Klein-, bzw. Sonderklassen für Lernbehinderte (Index 1980/81=100) (Kronig, 2001, 361)....	71
<i>Abbildung 6:</i>	Nationaler Bericht PISA 2012 (Schönenberger, 2013, © 4.12.2013 NZZ online).....	75
<i>Abbildung 7:</i>	Leistungen im <i>Lesen</i> nach Migrationshintergrund (Konsortium PISA.ch, 2013, 21).....	78
<i>Abbildung 8:</i>	LAU-Studie: Allgemeine Fachleistung nach Migrationshintergrund (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2011, 439).....	87
<i>Abbildung 9:</i>	Als Hauptsprachen genannten Sprachen 2014 (Bundesamt für Statistik, 2016).....	93
<i>Abbildung 10:</i>	Verbreitung der vier offiziellen Landessprachen der Schweiz (Lüdi & Werlen, 2005, 12, © Bundesamt für Statistik).....	94
<i>Abbildung 11:</i>	Schwellenhypothese von Cummins (eigene Darstellung, angelehnt an Griesshaber, 2005b) .....	97
<i>Abbildung 12:</i>	Kontinuum gesprochener und geschriebener Sprache (nach Koch und Österreicher, 1985, 18, nachgezeichnet mit Genehmigung des Verlags, © De Gruyter).....	111
<i>Abbildung 13:</i>	Gesamt-schema nach Koch und Österreicher (1985, 23), nachgezeichnet mit Genehmigung des Verlags, © De Gruyter.....	112

<i>Abbildung 14:</i>	Durch Mündlichkeit oder Schriftlichkeit geprägte Texte (eigene Darstellung, angelehnt an Neugebauer und Nodari, 1999, 162, © Schulverlag plus AG) .....	114
<i>Abbildung 15:</i>	Einfaches Eisberg-Modell nach Cummins (Griesshaber, 2005a, vgl. Cummins, 2001, 112) .....	115
<i>Abbildung 16:</i>	Doppel-Eisberg Modell nach Cummins (Griesshaber, 2005, vgl. Cummins, 2001, 118) .....	116
<i>Abbildung 17:</i>	4-Quadranten-Modell (West Liberty Community School District, 2016, angelehnt an Cummins, 1981, 2004) (Nutzungsrechte angefragt) .....	118
<i>Abbildung 18:</i>	Zusammenhang zwischen Textkompetenz und Sprachkompetenz (nach Schmörlzer-Eibinger, 2011, 49, © Narr Francke Attempo Verlag GmbH & Co, KG) .....	123
<i>Abbildung 19:</i>	Vier-Felder-Modell der Textkompetenz (nachgezeichnet, nach Portmann-Tselikas & Schmörlzer-Eibinger, 2008, 6 © Erich Schmidt Verlag).....	124
<i>Abbildung 20:</i>	Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung (nachgezeichnet, nach Mönks, 1999, 65) .....	132
<i>Abbildung 21:</i>	Leistungen in Deutsch am Ende der 6. Klasse nach sozialer Herkunft und Erstsprache (Moser & Angelone, 2011, 45).....	142
<i>Abbildung 22:</i>	Berufsstatus und Lesekompetenz bei PISA 2000 (Coradi Vellacott & Wolter, 2002, 99).....	152
<i>Abbildung 23:</i>	Modell der Elternbeteiligung (eigene Darstellung und Übersetzung aus dem Englischen, angelehnt an Hoover-Dempsey & Sandler, 1995) (Nutzungsrechte angefragt).....	160
<i>Abbildung 24:</i>	Motivationsformen, Regulationsstile und erlebte Selbstbestimmung (Reusser; Pauli & Waldis, 2010, 257, in Anlehnung an Ryan & Deci, 2000, 2002) .....	164
<i>Abbildung 25:</i>	Klassenzusammensetzung (Anteil mehrsprachiger SchülerInnen) und Deutschleistungen (Moser & Angelone, 2011, 53).....	176
<i>Abbildung 26:</i>	Einfluss des individuellen SES in Schulen mit unterschiedlicher Zusammensetzung nach SES (nach Portes, & Hao, 2004, 11924, © National Academy of Sciences, U.S.A).....	182
<i>Abbildung 27:</i>	Die Individualität der Lernenden bestimmt die Heterogenität der Lerngruppe (Reusser, Mandel & Eckstein, 2013b, 23).....	187

<i>Abbildung 28:</i>	BICS und CALP in verschiedenen Sprachverarbeitungsbereichen (nachgezeichnet, nach Neugebauer & Nodari, 1999, 165, © Schulverlag plus AG) .....	202
<i>Abbildung 29:</i>	Theoretisches Rahmenmodell der Untersuchung (schulisch-familiäre Unterstützungsangebote für mehrsprachige SchülerInnen) .....	218
<i>Abbildung 30:</i>	Anzahl ein- und mehrsprachiger SchülerInnen der Stichprobe getrennt nach Klassenstufen (5./6. und 8./9. Klasse) .....	228
<i>Abbildung 31:</i>	Herkunftssprachen der SchülerInnen in % (N=702, Fehlend=96) .....	229
<i>Abbildung 32:</i>	Höchste berufliche Stellung der Eltern (Häufigkeiten auf einer Skala von 1-10) (N=688, Fehlend=110) .....	230
<i>Abbildung 33:</i>	Prozentanteile ein- und mehrsprachiger Eltern in zehn verschiedenen Berufspositionen .....	231
<i>Abbildung 34:</i>	Verteilung der IQ-Werte im CFT-20 Begabungstest (N=700, Fehlend=98) .....	233
<i>Abbildung 35:</i>	Häufigste Nationalitäten der SchülerInnen (N=703, Fehlend=95) .....	234
<i>Abbildung 36:</i>	%-Verteilung der ein- und mehrsprachigen SchülerInnen über die drei Abteilungen der Sekundarstufe I (N=493, Fehlend: 305) .....	237
<i>Abbildung 37:</i>	Beispielaufgabe des CFT-20R (Weiss, 2008, © Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG) .....	243
<i>Abbildung 38:</i>	Auszug aus der HarmoS-Aufgabe Zimmerbeschreibung (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2008c, 2009c) .....	245
<i>Abbildung 39:</i>	Auszug aus der HarmoS-Aufgabe Handy-Verbot (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2008c, 2009c) .....	246
<i>Abbildung 40:</i>	Link-Aufgabe <i>Johannis-Öl</i> (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2008b) .....	248
<i>Abbildung 41:</i>	Comic <i>Klassentreffen</i> (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2008b, 2009b) ....	249
<i>Abbildung 42:</i>	Beispiel-Item aus der Höraufgabe <i>Sterne</i> (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 2008c, 2009c) .....	250
<i>Abbildung 43:</i>	Theoretisches Modell zur Entwicklung des Rechtschreibkönnens nach May (2002) .....	253

<i>Abbildung 44:</i>	Beispiel eines Sree-Plots zum Faktor Elterliche Unterstützung und Kontrolle .....	267
<i>Abbildung 45:</i>	Hierarchischer Aufbau der Mehrebenenmodelle (vgl. auch Duncan; Jones & Moon, 1998, 106) .....	278
<i>Abbildung 46:</i>	Veranschaulichung des Lernzuwachses in zwei kombinierten Längsschnitten.....	280
<i>Abbildung 47:</i>	Elterliche Unterstützung und Kontrolle bei den Hausaufgaben (N=611, Fehlend= 187) .....	300
<i>Abbildung 48:</i>	Sozialindex (soziale Belastung) der Schulgemeinde zentriert um den Kantonsmittelwert (N=798, Fehlend=0) ...	301
<i>Abbildung 49:</i>	%-Anteil mehrsprachiger SchülerInnen in der Klasse (N=798).....	302
<i>Abbildung 50:</i>	Durchschnittlicher SES der Klasse auf einer Skala von 1-10 (N=781, Fehlend=17).....	303
<i>Abbildung 51:</i>	Individualisierung und innere Differenzierung im Unterricht (N=707, Fehlend=91) (Skala 1-5: 1= stimmt gar nicht, 5= stimmt ganz genau) .....	304
<i>Abbildung 52:</i>	Mangelnde Unterscheidung von BICS/CALP (N=707, Fehlend= 91) (Skala 1-5: 1= stimmt gar nicht, 5= stimmt ganz genau) .....	305
<i>Abbildung 53:</i>	CALP-Förderung (N=707, Fehlend= 91) (Skala 1-5: 1= stimmt gar nicht, 5= stimmt ganz genau) .....	306
<i>Abbildung 54:</i>	Förderung der Literalität durch die Schule (N=798) (Skala 1-5: 1=fast nie, 5=fast immer).....	307
<i>Abbildung 55:</i>	Verständlichkeit des geschriebenen Textes (HarmoS) 5.-9. Kl. (M.0): Lernzuwächse .....	321
<i>Abbildung 56:</i>	Verständlichkeit des geschriebenen Textes (HarmoS) 5.-9. Kl. (M.1.1): Lernzuwächse nach Kontrolle der Mehrsprachigkeit.....	323
<i>Abbildung 57:</i>	Orthographische Fehlerquote (HarmoS) 5.-9. Kl. (M.0).....	332
<i>Abbildung 58:</i>	Orthographische Fehlerquote (HarmoS) 5.-9. Kl. (M.1.2): Entwicklungskurven differenziert nach 3 IQ-Gruppen. ....	334
<i>Abbildung 59:</i>	Orthographische Fehlerquote (HarmoS) 5.-9. Kl. x CALP-Förderung (M.3.1) .....	336
<i>Abbildung 60:</i>	Morphologische Fehlerquote (HarmoS) 5.-9. Kl. (M.3.1)....	343
<i>Abbildung 61:</i>	Graphemtreffer (HSP) 5.-9. Kl. (M.0).....	350
<i>Abbildung 62:</i>	Lesen (HarmoS) 5.-9. Kl. (M.0).....	356
<i>Abbildung 63:</i>	Lesen (HarmoS) 5.-9. Kl. (M.3.1). Entwicklungskurven differenziert nach 3 IQ-Gruppen. ....	358
<i>Abbildung 64:</i>	Basales Lesen (SLS) 5.-9. Kl. (M.0). ....	365

---

<i>Abbildung 65:</i>	Basales Lesen (SLS) 5.-9. Kl. (M.3.1). Entwicklungskurven differenziert nach 3 Gruppen (% Mehrsprachiger in der Klasse).....	369
<i>Abbildung 66:</i>	HarmoS Hören 5.-9. Kl. (M.3.1) .....	375
<i>Abbildung 67:</i>	Parallelen von Hören und Lesen auf der Grundlage des Modells zur Textkompetenz (Neugebauer & Nodari, 2012, 12, © 2012 Schulverlag plus AG) .....	407
<i>Abbildung 68:</i>	Leitsätze zur Unterstützung des verstehenden Hörens (Neugebauer & Nodari, 2012, 35, © Schulverlag plus AG). 416	
<i>Abbildung 69:</i>	Aufgabenbeispiel aus den Karteikarten für einen differenzierten Sprachunterricht der 2. und 3. Klasse zum wirkungsvollen Vorlesen (Sutter & Lindauer, 2010, © Ernst Klett Verlag GmbH) .....	428

# Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Vier grundlegende Sprachfähigkeiten (nach Baker, 2011, 7) ....	103
<i>Tabelle 2:</i>	Die vier zentralen Domänen des Sprachhandelns (nach Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010, 2).....	105
<i>Tabelle 3:</i>	Gesamt-Kompetenzmodell von HarmoS (eigene Darstellung, angelehnt an HarmoS-Erstsprache, 2007 und Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010).....	106
<i>Tabelle 4:</i>	Kompetenzmodell Schulsprache (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK), 2011, 6) .....	108
<i>Tabelle 5:</i>	Beispiele zur gezielten Förderung von BICS/CALP im Unterricht (eigene Darstellung, angelehnt an Neugebauer & Nodari, 1999, 166-173).....	204
<i>Tabelle 6:</i>	Übersicht zu den Hypothesen der Basisberechnungen.....	222
<i>Tabelle 7:</i>	Übersicht zu den Messzeitpunkten (Sprachtests).....	224
<i>Tabelle 8:</i>	Übersicht zu den Messzeitpunkten (Kontext-Instrumente).....	224
<i>Tabelle 9:</i>	Untersuchungsanlage .....	225
<i>Tabelle 10:</i>	Stichprobentabelle.....	226
<i>Tabelle 11:</i>	Verteilung nach Geschlecht (N=798).....	232
<i>Tabelle 12:</i>	Prozentangaben zu SchülerInnen in den verschiedenen Abteilungen der Sekundarstufe I (N=493, Fehlend=305) .....	236
<i>Tabelle 13:</i>	Übersicht zu den Kontextinstrumenten .....	238
<i>Tabelle 14:</i>	Textgenres der HarmoS-Schreibaufgaben .....	244
<i>Tabelle 15:</i>	Textgenres der HarmoS-Leseaufgaben .....	247
<i>Tabelle 16:</i>	Textgenres der HarmoS-Höraufgaben .....	250
<i>Tabelle 17:</i>	Verwendete Testinstrumente im Überblick.....	257
<i>Tabelle 18:</i>	Skalendokumentation zur elterlichen Unterstützung und Kontrolle .....	270
<i>Tabelle 19:</i>	Skalendokumentation zur Individualisierung und inneren Differenzierung im Unterricht.....	272
<i>Tabelle 20:</i>	Skalendokumentation zur mangelnden Unterscheidung von BICS und CALP .....	273
<i>Tabelle 21:</i>	Skalendokumentation zur CALP-Förderung.....	275
<i>Tabelle 22:</i>	Skalendokumentation zur schulischen Literalitätsförderung .....	276
<i>Tabelle 23:</i>	Zeitstruktur der Untersuchung .....	279

<i>Tabelle 24:</i>	Korrelationen zwischen den Individualvariablen.....	287
<i>Tabelle 25:</i>	Korrelationen zwischen den Klassenvariablen.....	288
<i>Tabelle 26:</i>	Korrelationen der acht abhängigen Variablen.....	292
<i>Tabelle 27:</i>	Ebenen und Prädiktoren des Basismodells.....	298
<i>Tabelle 28:</i>	Übersicht zu den abhängigen Variablen der Untersuchung .....	309
<i>Tabelle 29:</i>	Signifikante Effekte der Prädiktoren auf den Ausgangswert (5. Kl) und die Lernzuwächse in acht schulsprachlichen Bereichen .....	383

# 1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie schulische und familiäre Unterstützungsangebote den Sprachstand und die Sprachentwicklung einsprachiger SchülerInnen<sup>2</sup> und mehrsprachiger SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der *Schulsprache Deutsch* beeinflussen. Unter Schulsprache wird die erste, in der Schule verwendete Sprache verstanden. In der Deutschschweiz entspricht sie der schulischen Standardsprache<sup>3</sup> (vgl. Konsortium HarmoS Schulsprache, 2010, 2). Die hier analysierten Daten beziehen sich auf eine Teilstichprobe des Projektes „Sprachliche Kompetenzen“<sup>4</sup>, und zwar auf 677 bis 798 SchülerInnen<sup>5</sup> der 5./6. Klasse (15 Klassen) und 8./9. Klasse (23 Klassen) des Kantons Zürich. Aufgrund der umfangreichen Daten und der Notwendigkeit einer thematischen Eingrenzung wird in der vorliegenden Arbeit auf den Einbezug der Daten der 2./3. KlässlerInnen verzichtet, welche im Rahmen des übergeordneten Gesamtprojekts ebenfalls erhoben wurden.

Im Zentrum des Interesses steht der Einfluss von Unterstützungsmassnahmen der Kontexte *Elternhaus*, *Unterricht* und *Institution Schule* (unabhängige Variablen) auf die schulsprachliche Kompetenz und Entwicklung im *Lesen*, *Schreiben* und *Hörverstehen* (abhängige Variablen). Um Angaben zur schulsprachlichen Entwicklung über die Zeit gewinnen zu können, wurden die Daten von SchülerInnen der 5./6. und 8./9. Klasse in Form von zwei Längsschnitten über ein Jahr in einem *Kohortenfolge-Design* kombiniert.

---

2 Die Gruppe der einsprachigen SchülerInnen beinhaltet sowohl einsprachige einheimische SchülerInnen als auch einsprachige SchülerInnen aus einem anderen deutschsprachigen Land (z.B. deutsche SchülerInnen).

3 „*Standardsprache* bezeichnet die lautlich, formenmässig und syntaktisch weitgehend normierte und als allgemeingültig anerkannte Sprache, die in der Regel auch als geschriebene Sprache gebraucht wird“ (Müller, 1992, 47, Hervorhebung im Original). Im deutschsprachigen Gebiet der Schweiz entspricht die Standardsprache also dem *Hochdeutschen* oder *Schriftdeutschen*.

4 Die Abkürzung „Sprachliche Kompetenzen“ steht für das Forschungsprojekt „Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen bei mehrsprachigen und einsprachigen Primar- und Sekundarstufe I-SchülerInnen im Vergleich“. Das Forschungsprojekt wurde unter Leitung von Prof. Dr. Romano Müller an der PHBern durchgeführt.

5 An der ersten Erhebungswelle nahmen 798 5.-9. KlässlerInnen teil und an der zweiten Erhebungswelle 677 5.-9. KlässlerInnen. Dies macht einen Durchschnitt von knapp 738 Personen für beide Erhebungswellen.