

Zusammenfassender Bericht

Soziale und interkulturelle Vorteile durch zweisprachigen Unterricht?

**Eine Untersuchung in der
Staatlichen Europa-Schule Berlin**

Autorin: Dr Gabriela Meier, Research Officer an der University of Bath

Kontakt: g.s.meier@bath.ac.uk

Datum: 21 Dezember 2010

Inhaltsverzeichnis:

1) Einführung.....	3
2) Problemstellung.....	3
3) Zweiwegimmersionsunterricht	5
4) Forschungsdesign.....	6
5) Stichprobe.....	7
6) Aktueller Forschungsstand	8
Sprachliche Leistung.....	8
Kognitive Entwicklung	9
Klassenzusammenhalt.....	10
Beziehung zwischen Schule und Elternhaus.....	11
Zufriedenheit der Lehrkräfte.....	12
7) ZWI ein Modell für Europa?	13
8) Herausforderungen.....	14
9) Empfehlungen	15
10) Zusammenfassung.....	17
Referenzen:	18

1) Einführung

In Berlin gibt es ein spannendes Bildungsprojekt, das internationale Anerkennung verdient: Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB). Dies ist ein Partnersprachen- oder Zweiwegimmersionsprogramm, in dem Kinder in zwei Sprachen unterrichtet werden. Die Ziele solcher Programme sind üblicherweise Zweisprachigkeit, altersgemässe Schulleistungen und positive interkulturelle Einstellungen (Center for Applied Linguistics, 2005).

Studien zum Erwerb von Kompetenzen in bilingualen Klassenzügen konzentrieren sich mehrheitlich auf den Spracherwerb und die Schulleistungen. Solche Studien haben aufgezeigt, dass sich bilinguale Unterrichtsformen nicht nur auf den Spracherwerb, sondern in manchen Fällen auch auf die kognitive Entwicklung positiv auswirken. Was bislang weniger beachtet wurde, ist die Frage, ob Zwei-Weg-Immersionsprojekte auch die erwarteten sozialen und interkulturellen Vorteile bringt. Dies ist der Punkt, an dem die hier vorgestellte Untersuchung ansetzte.

Dieser Bericht fasst die wichtigsten Erkenntnisse der in Exeter entstandenen und bei Peter Lang publizierten Promotionsarbeit (Meier 2010) zusammen. Weitere theoretische und methodische Details, empirische Befunde sowie auch der politische Rahmen werden in diversen Publikationen detailliert besprochen (Meier, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

Der vorliegende Bericht führt zuerst das Problem und die Forschungslücke (2) sowie das Zweiwegimmersionsmodell, wie es in Berlin angeboten wird (3), ein. Anschliessend wird das Forschungsdesign sowie die zu testende Hypothese (4) und die Stichprobe (5) beschrieben. Der Hauptteil (6) kombiniert relevante Forschungsliteratur mit den gewonnen Erkenntnissen aus der SESB, und beschreibt den aktuellen Stand der Forschung auf fünf Ebenen: Sprachliche Leistung, kognitive Entwicklung, Klassenzusammenhalt, Beziehung zwischen Schule und Elternhaus, und Zufriedenheit der Lehrkräfte. Es wird weiter diskutiert, ob das ZWI-Programm als Modell für Europa in Frage kommt (7), bevor Herausforderungen (8) besprochen werden, die noch zu lösen sind. Der Bericht enthält Empfehlungen (9) an die Adresse von Eltern, Schule und Politik, und eine Zusammenfassung inklusive Erwähnung des Forschungsbedarfs (10) rundet den Bericht ab.

2) Problemstellung

PISA und andere Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass die Sprache bei Schuleintritt, neben familiären Faktoren, zu den wichtigsten Kriterien gehören, die den Schulerfolg

bestimmen (OECD, 2003, Schleicher, 2006). Dabei werden Kinder, die bei Schuleintritt die Schulsprache nicht sprechen, im deutschen sowie in anderen europäischen Schulsystemen, mehr oder weniger systematisch benachteiligt (Gomolla and Radtke, 2007), was die gleichberechtigte Teilnahme an der Gesellschaft erschwert. Bedenkt man den demografischen Wandel, den wir in Europa erfahren, und der sich in naher Zukunft verstärken wird, müssen wir als Gesellschaft bedenken, was wir Kindern, die die Mehrheitsprache bei Schuleintritt nicht sprechen, aus Gründen der Gleichberechtigung, sowie zum Wohle der gesamten Gesellschaft bieten wollen, können und vielleicht auch müssen. Die Deutsche Verfassung verankert diesbezüglich die Möglichkeit eines mehrsprachigen und multikulturellen Deutschlands, indem niemand "wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft" benachteiligt werden soll (Art. 3). Das heisst, es ist in Aller Interesse, nicht nur die Schulleistung sondern auch die kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen aller Kinder zu fördern. Weiter geht es darum, allen Kindern eine Schule zu bieten, die soweit wie möglich auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten ist, und in der sich alle Kinder intellektuell und sozial entwickeln können. Es muss natürlich auch eine Schule sein, die von der Mehrheit der deutschsprachigen Familien unterstützt und anerkannt wird. Meine Untersuchung war am Klassenraum als Spiegel der Gesellschaft interessiert, wo Kinder verschiedener Herkunft zusammen kommen, und im besten Falle lernen mit anderen Menschen zusammen zu arbeiten, die sie sich vielleicht intuitiv nicht als Freunde oder Freundinnen wählen würden.

Weiter muss anerkannt werden, dass gerade die Menschen, die außerhalb ihres Wohnlandes geboren wurden, wichtige sprachliche Ressourcen mitbringen, die gepflegt, gefestigt und entwickelt werden müssen. Eine Mehrheit dieser Menschen erfüllen nämlich die europäische Forderung nach Muttersprache plus zwei andere Sprachen (European Commission, 2006). Bedenkt man, wie mühsam der Zweitspracherwerb im konventionellen Fremdsprachenunterricht von 2-4 Wochenstunden sein kann, und wie dürftig der Erfolg manchmal ausfällt, sehen wir uns einer Gruppe von Menschen gegenüber die das Potential hat zwei- oder mehrsprachig zu werden.

Die Staatliche Europaschule Berlin setzt genau da an, indem sie die Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht nur in der Gruppe mit einem anderssprachigen Hintergrund fördert, sondern auch in Gruppen deutschsprachiger Kinder. Diese Unterrichtsform vereint je eine deutsche und eine anderssprachige Gruppe vom ersten bis zum 13. Schuljahr in einer Klasse und unterrichtet zweisprachig (Göhlich, 1998, Sukopp, 2005,

Zydati, 1998). Das zweisprachige Modell, das hier zum Einsatz kommt ist das Zweiwegimmersionsmodell (ZWI), das untenstehend beschrieben wird.

Meine Studie interessierte sich für die Frage, ob das SESB-Modell neben sprachlichen Vorteilen auch soziale und interkulturelle Kompetenzen der SchülerInnen fördern, die die soziale Integration in der Schule beeinflussen. Dieser Bereich wurde international wenig und in Berlin gar nie untersucht. Zudem gibt es kaum quantitative, das heisst statisch auswertbare Datenerhebungen sowie Studien mit Kontrollgruppen in Regelschulen in diesem Bereich. Eine Ausnahme ist dabei die Arbeit von Jrg Nicht (Freie Universität Berlin), der zur Zeit eine ähnliche Studie in den zweisprachigen Schulen von Pirna und Görlitz durch führt.

3) Zweiwegimmersionsunterricht

In der englischsprachigen Literatur wird dieses zweisprachige Modell auch *two-way immersion* (z.B. Craig, 1996, Lindholm-Leary and Howard, 2008) oder *dual-language education* genannt (z.B. Collier and Thomas, 2004, Freeman, 1996). Im internationalen Kontext ist dieses Schulmodell vor allem in den USA bekannt, wo es im Dezember 2010 376 solche Projekte gab¹. Das grösste ZWI-Programm in Deutschland ist die SESB in Berlin, weitere Programme gibt es in Hamburg, Wolfsburg, Köln um einige wenige zu nennen. Die deutschen Programme finden in der englischsprachigen Literatur jedoch kaum Beachtung, deshalb habe ich die bekannten Ergebnisse aus Deutschland auf Englisch zusammen gefasst und separat publiziert (Meier 2010). Während zweisprachige Bildungseinrichtungen in Wales z.B. an der Tagesordnung sind, gibt es in England erst seit 2006, bzw. 2010, zwei englisch-französische Programme², und weitere sind geplant, teilweise auch mit anderen Sprachkombinationen wie Englisch mit Spanisch oder Deutsch.

Das Hauptinteresse dieses Berichts gilt der SESB in Berlin. Dies ist auch ein solches ZWI- oder ein zweisprachiges Schulmodell, in dem Lehrkräfte unterschiedlicher Muttersprachen in ihren Sprachen unterrichten: zur Hälfte auf Deutsch und zur anderen Hälfte in einer von neun lokal gesprochenen Sprachen, namentlich in English, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch Portugiesisch, Russisch Spanisch oder Türkisch. Die SESB ist eine staatliche Schulform und steht allen Kindern offen, die zum

¹ <http://www.cal.org/twi/directory/>

² Untersuchung der zwei-sprachigen Wix Primary School durch die Autorin (Jan 2011-März 2012, finanziert durch die Esme Fairbairn Foundation).

Schuleintritt altersgemäße muttersprachliche Kompetenzen in der einen und passive Kenntnisse in der anderen Sprache mitbringen. Dies wird anhand eines Sprachstandstests geprüft. Theoretisch werden gleich große Gruppen von muttersprachlichen Kindern beider Sprachen rekrutiert. Die Grenzen des Schuleinzugsgebietes, die normalerweise entscheiden in welche Schule die Kinder kommen, wurde für die SESB aufgehoben, so dass genügend Kinder der jeweiligen Sprachkombination zusammen kommen können. Kinder, die bereits zweisprachig sind, werden in die Gruppe der ‚stärkeren‘ Sprache eingeteilt. Wenn mehr Anmeldungen als Plätze vorliegen, entscheidet das Los.

Nach Bakers (2006: 215-6) Typologie gehört das Berliner Modell zu den „starken“ zweisprachigen Modellen, das zwei Sprachen gleichzeitig fördert und damit dem potentiellen Verlust der Familiensprache tatkräftig entgegenwirkt. Dieses Modell verfolgt das Ziel der „additiven Zweisprachigkeit“ (Cummins, 2000), im Sinne der Entwicklung nicht nur von Zweisprachigkeit sondern auch Biliteralität. Es ist heute allgemein akzeptiert, dass alle Menschen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit fähig sind (Baker, 2006), und aufgrund einer größeren Studie ist Lindholm-Leary (2001 p. 325-6) zusätzlich der Ansicht, dass das ZWI-Modell für alle Kinder – sogar für solche mit Lernschwierigkeiten – geeignet ist, mit Ausnahme derjenigen, die eine krankhaft verzögerte Entwicklung der Erstsprache aufweisen.

4) Forschungsdesign

Es ist allgemein schwierig soziale und interkulturelle Kompetenzen zu definieren geschweige denn zu messen. Ich dafür einen friedenslinguistischen Rahmen erarbeitet. Das heisst, ich habe Grundkompetenzen und -einstellungen aufgrund verschiedener theoretischer Ansätze definiert und operationalisiert. Dabei wurden Ansätze der Sozialkapitaltheorie {Li, 2003 #238;Morrow, 1999 #235} der Friedenspädagogik (Gugel and Jäger, 2004, 2005), der kritischen angewandten Linguistik (Pennycock, 2001), berücksichtigt. Das konzeptionelle Modell wird in Meier (2010) im Detail beschrieben. Es wurden messbare und reliable Skalen erarbeitet, die affektive Dimensionen (Empathie, Offenheit gegenüber „Ausländer/-innen“, wahrgenommene Diskriminierung gegen sich selbst), kognitive Fähigkeiten (Kritisches Denken, Konfliktresolutionsfähigkeiten), und Klassenklima (Gruppenzusammenhalt, Zugehörigkeitsgefühl, wahrgenommene Gewalt) untersuchten³. Die zu testende Hypothese war: Das SESB-Programm ist eher dazu

3

Klassenzusammenhalt (7 items, Cronbach Alpha 0.693),

geeignet friedenslinguistische Dimensionen zu fördern als vergleichbare Regelschulprogramme.

Eine Analyse pro Schule oder Sprache kam aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht in Frage. Für eine statistische Analyse wären die Gruppen pro Schule auch zu klein, um gültige Ergebnisse zu erzielen. Aus diesem Grund wurden nur Unterschiede zwischen SESB und Kontrollgruppe (KG) in der gesamten Stichprobe sowie in Untergruppen nach Sprachhintergrund, Schuljahr und Schultyp, nicht jedoch pro Schule, analysiert.

Für die Analyse wurde eine multiple Regression durchgeführt, die durch eine ordinale Log-Regression überprüft wurde. Hier werden nur die Ergebnisse vorgestellt, bei denen beide Ergebnisse einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen SESB und KG aufzeigten. Regressionsanalysen erlauben die Berücksichtigung einer Reihe unabhängiger Variablen. So wurde neben sprachlichem Hintergrund, Schuljahr und Schultyp auch die Klassengröße, Unterrichtsstil, elterliches Engagement, Sprach- oder Arbeitsaufenthalt im Ausland und Religion ins statistische Modell einbezogen, d.h. rechnerisch berücksichtigt. Zuerst wurden die Skalen mit Hilfe von Regressionsmodellen analysiert, um zu einer allgemeinen Aussage zu kommen. Dann wurden die einzelnen Fragen (items) mit Hilfe einer Varianzanalyse (ANOVA) auf statistisch signifikante Unterschiede zwischen SESB und KG untersucht. Dabei handelte es sich um eine bivariate Analyse, d.h. es wurden keine anderen unabhängige Variablen berücksichtigt. Die standardisierten Fragen an die Lehrkräfte wurden auch mit bivariaten Varianzanalysen ausgewertet, oder durch eine thematische Analyse der offen beantworteten Fragen.

5) Datenerhebung und Stichprobe

Die Umfrage fand im Frühjahr 2007 in sieben Berliner Schulen statt. Es wurden 603 Fragebogen von Jugendlichen und 32 von Lehrkräften ausgefüllt an mich zurück gesandt. Die Rücklaufquote betrug 83% für Jugendliche und 107% (!) für Lehrkräfte⁴.

Die Stichprobe umfasste 272 SESB-SchülerInnen und 331 SchülerInnen der Regelschule als Kontrollgruppe. In der SESB-Gruppe hatten 21% einen deutschen 33% einen

Zugehörigkeitsgefühl zu der Klasse (7 items, Cronbach Alpha 0.866),
 kritisches Denken (5 items, Cronbach Alpha 0.681),
 Konfliktresolutionfähigkeit (4 items, Cronbach Alpha 0.658),
 Empathiefähigkeit (7 items, Cronbach Alpha 0.794),
 Einstellung gegenüber ‚AusländerInnen‘ (7 items, Cronbach Alpha 0.790),
 wahrgenommene Diskriminierung durch die Gesellschaft (5 items, Cronbach Alpha 0.794),
 wahrgenommene Gewalt in der Klasse (3 items, Cronbach Alpha 0.794),

⁴ Ich sandte 30 Fragebögen aus, und es kamen 32 zurück. In einer Schule haben Lehrkräfte Kopien für KollegInnen gemacht, die auch teilnehmen wollten. Dies weist darauf hin, dass die Lehrkräfte diese Umfrage sehr begrüßten.

zweisprachigen und 46% einen nichtdeutschen Sprachhintergrund. Dies entspricht in ungefähr Doyés Ergebnissen (1998) aus einer früheren Studie in der SESB. Die Kontrollgruppe bestand aus 51% deutschen, 16% zweisprachigen und 33% nichtdeutschen Jugendlichen. Insgesamt hatte 39% der Stichprobe einen nichtdeutschen Hintergrund. Dies liegt über dem Berliner Durchschnitt von 26% (Senatsverwaltung für Integration, 2007:51). Weiter hatten 24% der Gesamtstichprobe einen zweisprachigen Hintergrund. Mit Ausnahme der unterschiedlichen Sprachhintergründe waren die beiden Gruppen von Alter, Schultyp, Elternengagement und Schulleistung her vergleichbar.

6) Aktueller Forschungsstand

In diesem Teil kombiniere ich die Erkenntnisse aus der internationalen Forschung mit diejenigen meiner Untersuchung. Dies beschreibt den Forschungsstand von vier wichtigen schulischen Bereichen: Sprachliche Leistung, kognitive Entwicklung, Beziehung zwischen Schule und Elternhaus und die Zufriedenheit der Lehrkräfte.

Sprachliche Leistung

Meine Untersuchung hat keine Sprachstandserhebungen gemacht. Da die Zweisprachigkeit aber oft als erstes Ziel der ZWI-Programme genannt wird, muss zuerst festgestellt werden, ob dieses Ziel auch erreicht wird. Dazu fasse ich Forschungsergebnisse aus anderen Studien zusammen.

Aus den USA (z.B. Howard et al., 2003, Torres-Guzmán, 2002) und aus Untersuchungen aus Deutschland (Gogolin et al., 2003, 2007, Grevé et al., 2004, Sandfuchs and Zumhasch, 2002, 2005), inklusive der SESB (Doyé, 1998, Gräfe-Bentzien, 2001, Kielhöfer, 2004), ist bekannt, dass Schüler und Schülerinnen in ZWI-Zügen sprachliche Vorteile erzielen im Vergleich zum konventionellen – bis auf den Fremdsprachenunterricht – einsprachigen Schulunterricht. Auch kritische Stimmen anerkennen, dass alle Kinder neben ihrer Muttersprache eine zusätzliche Sprache sprechen und schreiben lernen (Söhn, 2005). Dies kommt denjenigen Kindern und Jugendlichen zugute, die gute Kenntnisse ihrer deutschen Muttersprache und einer weiteren Sprache erarbeiten, genauso wie denjenigen nichtdeutscher Herkunft, die ihre Herkunftssprache altersgemäß weiter entwickeln, während sie die für ein Leben in Deutschland dringend notwendigen Deutschkenntnisse erwerben. Das heißt, beide Gruppen haben die Möglichkeit, ein hohes Niveau an Zweisprachigkeit zu erreichen, das

zum Beispiel mit konventionellem Fremdsprachenunterricht von einigen Stunden in der Woche kaum erreichbar ist (Fäcke, 2007).

Dieser positive sprachliche Effekt kann jedoch nur erwartet werden, wenn die zweisprachige Methode über einen Zeitraum von mindestens sechs Jahren zum Einsatz kommt (Gogolin et al., 2007). Cummins (2000) stellt fest, dass im Migrationskontext fundamentale Sprachkenntnisse (Basic Interpersonal Communicative Skills) üblicherweise nach zwei Jahren und komplexere Sprachkenntnisse (Cognitive/Academic Language Proficiency) nach sechs bis acht Jahren nach Einreise bzw. nach Beginn des Zweisprachenerwerbs erreicht werden. Dies bedeutet, dass der Sprachstand und die kognitiven Fähigkeiten bei Kindern, die ohne Kenntnisse der Schulsprache eingeschult wurden, nicht vor sechs Jahren abschließend beurteilt werden sollten. Dies ist vor allem im deutschen Kontext wichtig, wo Kinder in den meisten Bundesländern nach dem vierten Schuljahr in weiterführende Schulen eingeteilt werden, das heißt, unter Umständen bevor sie ihr Sprachpotential genügend entwickelt haben. Aufgrund dieser Theorie, ist der konsequent zweisprachige SESB-Unterricht besonders interessant, wenn er im siebten Jahr in der Gesamtschule mit Gymnasialer Oberstufe oder im Gymnasium fortgeführt wird, wo die Kinder ihre sprachlichen und akademischen Leistungen individuell weiter entwickeln können.

Kognitive Entwicklung

Persönliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit wurde von der Forschung bis in die 60er Jahre als problematisch eingestuft. Die damaligen Ergebnisse schienen Beweise zu liefern, dass Mehrsprachigkeit zu kognitiven Nachteilen führt. Baker (2006), der ein richtungsweisendes Referenzwerk über Zweisprachigkeit geschrieben hat, diskreditiert diese Ergebnisse jedoch als überholt. Heutzutage bestätigt die Wissenschaft allgemein, dass Zweisprachigkeit, wie sie zum Beispiel in ZWI-Modellen erzielt wird, nicht auf Kosten anderer Schulleistungen geht (Baker, 2006, Cummins, 2000, Söhn, 2005). Aufgrund neuerer Forschung vertritt Baker die Ansicht "dass es positive Zusammenhänge zwischen Zweisprachigkeit und kognitiven Funktionen gibt, wobei zweisprachige Menschen klare kognitive Vorteile im Vergleich zu einsprachigen haben; solche Vorteile sind nicht nur individueller sondern auch gesellschaftlicher und globaler Natur" (Baker, 2006: 164, meine Übersetzung). Er warnt davor Zweisprachigkeit mit mangelnder Schulleistung in Zusammenhang zu bringen, ohne andere Variablen zu berücksichtigen, da mangelnde Schulleistungen „oft in einem ökonomisch, sozial und

schulisch relativ verarmten Umfeld wurzeln“ (Baker, 2006: 210, meine Übersetzung) und nicht auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen sind. Es sind zwar nicht alle der Meinung das Zweisprachigkeit die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst, es sind sich aber alle einig, dass Zweisprachigkeit nicht zu kognitiven Nachteilen führt.

Neben fachspezifischen Fähigkeiten, zähle ich auch Konfliktresolutionsfähigkeiten zu den kognitiven Fähigkeiten. Bekerman and Horenczyk (2004 p. 400) beobachteten in einem hebräisch-arabischen ZWI-Modell in Israel/Palästina, dass die Kinder in der Klasse gut in gemischten Gruppen arbeiteten, und dass sie gutes Konfliktresolutionspotential hatten.

Meine Studie zeigt, dass ZWI -SchülerInnen auch in Berlin insgesamt größere Konfliktresolutionsfähigkeiten haben im Vergleich zu RegelschülerInnen⁵. Interessanterweise gaben 67% aller SESB-SchülerInnen und 56% aller SchülerInnen in der KG an, dass sie mehr über friedliche Konfliktresolution lernen möchten. Gerade die SESB-SchülerInnen mit einem zweisprachigen oder nichtdeutschen Hintergrund waren daran besonders interessiert im Vergleich zu den RegelschülerInnen mit dem entsprechenden Sprachhintergrund. Es kommt dazu, dass die SESB-Gruppe mit deutschem Hintergrund grössere kritische Denkfähigkeiten⁶ zeigte im Vergleich zur Regelschulgruppe mit dem gleichen Hintergrund. Das heisst, dass alle Sprachuntergruppen durch die SESB kognitive Vorteile haben, wenn auch nicht dieselben.

Somit deuten die ähnlichen Ergebnisse aus Israel/Palästina (Bekerman and Horenczyk, 2004) und aus Berlin darauf hin, dass ZWI-Modelle einen wichtigen Beitrag zum friedlicheren Miteinander leisten könnten. Weitere Studien müssten diesen Effekt jedoch untersuchen, bevor hiervon eine Theorie abgeleitet werden kann.

Klassenzusammenhalt

Zwei Meta-Analysen attestieren dem ZWI-Unterricht ein gutes Potential zur Entwicklung des Klassenzusammenhalts (Genesee and Gándara, 1999, Torres-Guzmán, 2002) . Torres-Guzmán zum Beispiel berichtet, dass beide Sprachgruppen erfahren, was es heißt, in der Muttersprache sowie auch in der Zweitsprache zu kommunizieren. Torres-Guzmán geht davon aus, dass „das Verständnis dieses Prozesses die Kinder dazu animiert sich gegenseitig zu helfen, und die Klassengemeinschaft zu stärken“ (Torres-Guzmán, 2002:

⁵ statistisch signifikanter Unterschied: (p 0.010)

⁶ statistisch signifikanter Unterschied: (p 0.049)

7, meine Übersetzung). Weitere Studien aus den USA (Freeman, 1998), Israel/Palästina (Bekerman and Horenczyk, 2004) und Deutschland (Sandfuchs and Zumhasch, 2005) haben festgestellt, dass ZWI-Unterricht das Klassenlima und den sozialen Zusammenhang im Klassenverband positiv beeinflusst.

Diese Ergebnisse können auch für die SESB bestätigt werden, denn der wichtigste gemessene Unterschied zwischen SESB und der KG war, dass in der SESB ein allgemein größeren Klassenzusammenhalt⁷ besteht als in der KG. Weiter zeigten die SESB-SchülerInnen eher integrative Motivation zum Sprachenlernen im Vergleich zur Kontrollgruppe⁸, die eher instrumentell motiviert war. Das heißt, die SESB-Gruppe findet Sprachen eher nützlich, um mit Menschen im Alltag in Deutschland zu kommunizieren, während die KG Sprachen eher für die Kommunikation im Urlaub oder für den zukünftigen Beruf nützlich finden. Weiter wurde vor allem in der nichtdeutschen SESB-Gruppe im Vergleich zur Regelschule weniger Gewalt wahrgenommen⁹.

Dies sind alles Faktoren, die auf einen besseren Klassenzusammenhalt und weniger Gruppenfragmentation hinweisen. Das heißt, es könnte sich hier um ein generalisierbares Ergebnis handeln, da alle mir bekannten Studien zum Thema auf verschiedenen Kontinenten zum gleichen Schluss kamen.

Beziehung zwischen Schule und Elternhaus

Das Engagement der Eltern in der Schule ist wichtig: Torres-Guzmán (2002: 7) fand, dass das Elternengagement in der Schule für alle Kinder von Bedeutung war. Das Interessante an den ZWI-Modellen ist, dass sie alle Eltern auch diejenigen, die die offizielle Schulsprache nicht sprechen, ausdrücklich als Teil der Schulgemeinschaft willkommen heißen (Collier and Thomas, 2004: 12). Collier and Thomas vertreten einerseits die These, dass sich Elterngruppen in den ZWI-Schulen eher aktiv am Schulalltag beteiligen. Howard et al. (2003: 47) fanden andererseits, dass der Gebrauch der Mehrheitssprache in der Schule, ein Teil der Eltern von Treffen wie Elternabenden fern hält. Dies bedeutet, dass die von Lehrkräften gesprochenen Sprachen viel mit der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus zu tun haben.

In meiner Studie beantworteten 31 Lehrkräfte eine Frage zur Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus: 13 von 14 SESB Lehrkräften gaben an, dass auch mit nicht-deutschsprachigen Eltern kaum Kommunikationsprobleme auftreten. Im Gegensatz dazu,

⁷ statistisch signifikanter Unterschied zwischen SESB und KG (p 0.000)

⁸ statistisch signifikanter Unterschied zwischen SESB und KG (p 0.008)

⁹ statistisch signifikanter Unterschied zwischen SESB und KG (p 0.019)

gaben 4 von 12 deutschsprachigen Regelschullehrkräften an, dass es Kommunikationsprobleme mit nichtdeutschsprachigen Eltern gibt. Dies ist vielleicht kein überraschendes Resultat, es weist jedoch auf die zusätzliche interkulturelle Komponente der SESB hin. Da diese nicht nur eine Brücken zwischen den Jugendlichen selbst sondern auch zwischen den Eltern und der Schule schlagen kann.

Zusätzlich beteiligten sich SESB-Eltern gemäss Lehrkräften eher an schulischen Projekten. Gemäss Aussagen der SchülerInnen halfen nicht-deutsche Eltern ihren Kindern in der SESB eher bei Hausaufgaben, als nicht-deutsche Eltern mit Kindern in der Regelschule. Es liegt auf der Hand, dass Eltern in der SESB je nach Bildungshintergrund, zumindest in der Hälfte der Fächer Unterstützung bieten oder Interesse zeigen können.

Das heißt, die SESB erlaubt eine potentiell bessere Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus, und in Sachen Hausaufgaben auch zwischen Kindern und Eltern.

Zufriedenheit der Lehrkräfte

Es wurde festgestellt, dass Angestellte allgemein gerne in ZWI-Programmen arbeiten, und finden, dass die Arbeitszufriedenheit allgemein größer ist als in Regelschulen (Howard et al., 2003: 44-5).

Meine Studie zeigt, dass SESB-Lehrkräfte wie auch KG-Lehrkräfte den Kontakt zu den internationalen KollegInnen an der Schule schätzen. Weiter gab es einen wichtigen Unterschied zwischen SESB- und KG-Lehrkräften: SESB-Lehrkräfte treffen sich regelmäßiger zum Gedankenaustausch auch schulübergreifend. Das heißt, man kennt sich und löst Probleme im internationalen Team, was von den Lehrkräften in Berlin als positiv gewertet wird. Hurrelmann (2005: 100) zum Beispiel geht davon aus, dass ein gutes Klima unter KollegInnen ein wichtiger Faktor einer guten Schule ist, und ZWI-Programme bieten die in Deutschland seltene Gelegenheit in einem internationalen Team zu arbeiten.

Howard et al. (2003 p. 46) und Collier und Thomas (2004 p. 12) beschreiben den arbeitsintensiven Charakter der ZWI-Programme als Herausforderung. Howard et al. nennen auch die Tatsache, dass der Inhalt der Lektionen immer an die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten angepasst werden muss als Schwierigkeit, die mit dem ZWI-Modell verbunden ist. Man darf aber nicht vergessen, dass der Bedarf an sprachlicher Differenzierung im Unterricht in allen Schulen besteht, die von Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen besucht werden und nicht nur in den ZWI-Programmen.

Meine Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Arbeitsbedingungen für SESB-Lehrkräfte fairer gestaltet werden sollten. Wie schon von Gleeson und Hertz (1998) berichtet, werden internationale Lehrqualifikationen in Deutschland oft nicht anerkannt, was eine Lohneinbusse bedeutet im Vergleich zu den deutschen KollegInnen. In meiner Studie gaben vor allem nicht-deutsche SESB-Lehrkräfte an, dass sie mit ihrem Lohn unzufrieden sind.

Die Ergebnisse zeigen, dass einerseits internationale Kollegien einen interkulturellen Ansatz der Problemlösung ermöglichen, was in den beforschten Berliner Schulen auch als positiv gewertet wird. Andererseits, führt die ungleiche institutionelle Behandlung der internationalen KollegInnen auch zu Unzufriedenheit.

7) ZWI ein Modell für Europa?

Die Frage stellt sich, inwiefern die SESB ihrem Namen als Europa-Schule gerecht wird. Zydatiŕ war schon 1998 der Ansicht, dass das SESB-Programm ein Modell für andere Regionen sein könnte. Ich stimme dem bei, da gut implementierte ZWI-Modelle geeignet sind, zum Beispiel die EU-Ziele der Dreisprachigkeit (Muttersprache + 2), geografische Mobilität sowie den sozialen Zusammenhalt zu fördern. Eine detailliertere Diskussion ist im *European Journal for Language Policy* zu finden (Meier 2009a), die ich hier zusammenfasse.

Das SESB-Modell ist ja strikte genommen ein dreisprachiges Modell, da in der fünften Klasse für alle English als Fremdsprache eingeführt wird, ausser in den deutsch-englischen Zügen, wo französisch eingeführt wird. Das heisst, alle SESB-SchülerInnen lernen Deutsch und eine zweite in Berlin gesprochene Sprache sowie eine internationale Verkehrssprache, was der Forderung, dass in der EU alle ihre Muttersprache plus zwei weitere Sprachen (1+2) sprechen sollten nachkommt. Dass das SESB-Modell den sozialen Zusammenhang auf verschiedenen Ebenen fördert wird in diesem Bericht gekürzt wieder gegeben, sowie in der publizierten Arbeit (Meier 2010) ausführlich beschrieben. In Sachen Mobilität, bestehen Abkommen mit Griechenland, Frankreich und Italien, die es den SESB-AbsolventInnen erlauben, zu den gleichen Bedingungen wie nationale Studierende aufgenommen zu werden. Verhandlungen mit weiteren Ländern sind im Gange. SESB-AbsolventInnen sind durch ihre zweisprachige und interkulturelle Bildung darauf vorbereitet, in mehr als einem Land zu studieren oder Arbeit zu finden, was gerade in Zeiten der ökonomischen Unsicherheit als großer Vorteil gelten muss. In diesem Sinne, ist die SESB mehr als eine Europa-Schule, sie ist ein international

orientiertes Schulmodell, das auch in anderen mehrsprachigen Regionen zum Einsatz kommen könnte. In England sind seit 2006 Bestrebungen im Gange ZWI-Programme einzuführen, leider war man sich dort nicht bewusst, dass es in Deutschland solche Programme schon seit den 90er Jahren gibt. In diesem Sinne wäre ein Netzwerk – oder zumindest ein Verzeichnis – europäischer ZWI-Schulen sinnvoll.

8) Herausforderungen

In meiner Untersuchung traten zwei wichtige Herausforderungen zu Tage. Die erste bezieht sich auf die Rekrutierung von Kindern bei Schuleintritt, die zweite auf die Ansichten der Lehrkräfte in Bezug auf die Frage, für welche Kinder ZWI-Unterricht geeignet ist. Im folgenden zeige ich auf, dass zwischen den beiden vermutlich auch ein Zusammenhang besteht.

Der erste Punkt, der von Lehrkräften erwähnt wurde, betrifft die Balance zwischen muttersprachlich deutschen und nicht-deutschen Kindern und Jugendlichen in den SESB-Klassen. Wie oben beschrieben, haben in der SESB-Stichprobe nur 21% einen deutschsprachigen Hintergrund. Da sich dieser Prozentsatz auf insgesamt 15 Klassen bezieht, muss angenommen werden, dass die deutschsprachige Gruppe in gewissen Klassen sogar noch kleiner ist als 21%. Einzelne Lehrkräfte bedauerten diesen Zustand, da dies die Toleranzvermittlung zwischen den Kulturen, und die Erlernung der deutschen Sprache erschwert.

Zum zweiten Punkt: Howard et al. haben festgestellt, dass sich Lehrkräfte in den USA teilweise unklar waren in Bezug auf die Vorteile der ZWI-Programme. In den USA ist dies vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Forschungsergebnisse vor allem auf politischer Ebene kontrovers diskutiert werden. Aus meinem Fragebogen ging hervor, dass sich die Lehrkräfte nicht einig sind für welche Kinder die SESB geeignet ist. Zwei waren der Ansicht, dass die SESB für alle Kinder geeignet ist, während andere fanden, dass diese entweder für von Haus aus zweisprachige Kinder, für nicht-deutsche Kinder, oder für besonders sprachbegabte Kinder geeignet sei. Das überzeugendste Argument einer einzigen Lehrkraft war, dass die Eltern der Zweisprachigkeit und Bikulturalität gegenüber offen sein sollten. Dies ist bestimmt eine überaus wichtige Voraussetzung für den Erfolg in der SESB. In informellen Diskussionsrunden mit SESB-Primarlehrkräften wurde ersichtlich, dass Lehrkräfte in manchen Fällen, deutschsprachigen Eltern davon abraten, ihre Kinder in die SESB zu schicken, da es schwierig sei, Kinder mit unterschiedlichen Sprachfähigkeiten zu unterrichten. Da stellt sich natürlich die Frage, ob

tatsächlich die Kinder sprachlich nicht genügend vorbereitet sind, oder ob es eventuell die Lehrmethoden sind, die für den ZWI-Unterricht in der bestehenden Form nicht geeignet. ZWI ist ja eigentlich eine Methode um einsprachige Kinder zweisprachig zu erziehen, und nicht in erster Linie um die Zweisprachigkeit bilingualer Kinder zu fördern. Ich gehe davon aus, dass Lehrkräfte, die unsicher sind welche Kinder im ZWI-Programm zurecht kommen, auch die Eltern bei Schuleintritt nicht adäquat beraten können, was möglicherweise zu diesem Missverhältnis führen könnte. Ich hoffe, dass meine Publikationen zum den Lehrkräften zur Information dienen kann.

9) **Empfehlungen**

In der publizierten Gesamtstudie (Meier, 2010) mache ich eine Reihe von Empfehlungen, die ich hier leicht angepasst und ergänzt wieder gebe. Der Aktionsbedarf wird jeweils durch einen Bullet-Punkt gekennzeichnet.

Die Hauptempfehlung gilt für **Eltern**. Aufgrund der konsultierten Literatur gehe ich davon aus, dass ZWI-Unterricht für alle Kinder geeignet ist, und dass alle Kinder ein relativ hohes Niveau an Zweisprachigkeit erreichen können, ohne dass sich dies negativ auf andere Schulleistungen auswirkt. Zusätzlich erleichtern ZWI-Programme die Kommunikation zwischen Schule und nicht-deutschen Elternhäusern.

- Wo vorhanden sollten deutsche sowie nicht-deutsche Eltern ZWI-Programme als Schulmodell für ihre Kinder in Erwägung ziehen.

Wichtige Empfehlungen richten sich auch an **Schulbehörden, nationale Regierungen sowie supranationale Organisationen wie die Europäische Union oder den Europarat**. Diese Empfehlungen lassen in sich in zwei Bereiche aufteilen: 1) Sprachplanung und soziale Integration und 2) Lehrerbildung und Rekrutierung.

Erstens, ZWI-Unterricht hat das Potential die persönliche und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sowie die geografische Mobilität und Sprachlernmotivation zu erhöhen. Dafür ist es aber wichtig, dass entsprechende Schulen untereinander vernetzt sind.

- ZWI-Programme sollten als schulische Möglichkeit, Mehrsprachigkeit zu generieren, gefördert werden.
- ZWI-Programme sollten als Teil eines umfassenden Zweiweg-Integrationsprogramms in Erwägung gezogen werden.

- Es sollte ein Netzwerk von ZWI-Modellen in Europa initiiert werden.

Zweitens, empfehle ich, die Schule als internationalen Ort zu verstehen, der das kulturelle und linguistische Umfeld und die persönlichen Hintergründe der SchülerInnen reflektiert.

- An Schulen in mehrsprachigen Stadtteilen sollte ein Anteil an internationalen Lehrkräften eingestellt werden.
- Lehrkräfte sollten ermutigt werden, die Sprachen ihrer SchülerInnen zu lernen.
- Die internationale Mobilität sollte erleichtert und die Gleichbehandlung von internationalen Lehrkräften sollte angestrebt werden.

Es werden auch spezifisch Empfehlungen an die **SESB-ModeratorInnen, an die Schulen mit SESB-Zügen und an die Berliner Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Sport** gemacht. Diese beziehen sich in erster Linie auf die Auswahl von Kindern bei Schuleintritt sowie damit verbundene Bereiche.

- SESB-Züge sollten eine ausgewogene Anzahl Kinder jeder Sprache rekrutieren. Das Ziel ist 50:50 – deutsch und Partnersprache. Bilinguale Gruppen sollten wo vorhanden auch als bilingual eingestuft werden. In diesem Falle wäre ein 33:33:33-Modell angebracht (deutsch, bilingual, nicht-deutsch).
- Die Unterrichtsmethoden sollten dahingehend geprüft werden, ob sie geeignet sind, weitgehend einsprachige Kinder zur Zweisprachigkeit zu erziehen.
- Lehrkräfte sollten über den aktuellen Forschungsstand der ZWI-Forschung gut informiert sein.
- Eltern in allen Teilen Berlins sollten über das SESB-Angebot frühzeitig informiert werden, d.h. bevor die Kinder vorschulische Institutionen besuchen.

Schließlich war eine Mehrheit der SESB- und RegelschülerInnen in der Stichprobe der Meinung, sie würden gerne mehr darüber lernen, wie Konflikte friedlich gelöst werden können. Das heißt, eine große Zahl an Jugendlichen in Berlin ist daran interessiert, sich aktiv an einer friedlichen Gesellschaft zu beteiligen.

- SchülerInnen sollten die Gelegenheit haben, ihre Konfliktresolutionsfähigkeiten zu schulen, wo dies nicht schon der Fall ist.

10) Zusammenfassung

Die Hypothese, die in dieser Studie bestätigt wurde, ist, dass die SESB im Vergleich zur Regelschule – in vieler Hinsicht – mit höheren friedenslinguistischen Werten korreliert. Was die statistisch signifikanten Unterschiede betrifft, gab es entweder keine Unterschiede oder Vorteile durch die SESB. Es kann davon ausgegangen werden, dass ZWI-Programme allgemein mit besserem Klassenzusammenhalt und besseren Konfliktresolutionsfähigkeiten in Verbindung gebracht werden kann. Weiter können diese Programme kommunikative, teilweise auch interkulturelle Potentiale unter den Kindern oder Jugendlichen in der Schule, zwischen Schule und Elternhaus, sowie auch unter Eltern und Kindern schaffen. Es wurden jedoch auch Schwachpunkte erkannt, die zu den oben aufgeführten Empfehlungen geführt haben.

Die Evaluierung hat ergeben, dass das SESB-Modell trotz Schwachpunkten als ein progressives und richtungsweisendes Bildungsprogramm gelten kann, das persönliche und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und geografische Mobilität unterstützt und Potential zur Förderung des sozialen Zusammenhalts hat. Der Bericht streicht den Modellcharakter dieser Bildungsmethode heraus und empfiehlt dieses auch in anderen mehrsprachigen Regionen in Erwägung zu ziehen.

Weitere Forschung ist vor allem im Bereich der Destinationen von grosser Wichtigkeit. Das heisst, wie wirkt sich die ZWI-Bildung auf den weiteren persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebensweg der SESB-AbsolventInnen aus, und inwiefern sind die erworbenen sprachlichen und interkulturellen Fähigkeiten diesbezüglich von Bedeutung? Dies ist ein Bereich der auch international bis jetzt kaum erforscht wurde. Weiter sollte ein Netzwerk der ZWI-Programme in Europa gebildet werden, so dass Schulen voneinander wissen und sich untereinander austauschen können.

Referenzen:

- Baker, Colin (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bekerman, Zvi, and Horenczyk, Gabriel (2004) Arab-Jewish Bilingual Coeducation in Israel: A Long-term Approach to Intergroup Conflict Resolution. In *Journal of Social Issues* 60, 2: 389-404.
- Collier, Virginia P, and Thomas, Wayne P (2004) The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. In *NABE Journal of Research and Practice* 2, 1 Winter: 1-20.
- Cummins, Jim (2000) BICS and CALP. In *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ed. Michael Byram, 76-79. London: Routledge.
- Cummins, Jim (2000) Bilinguality, empowerment, and transformative pedagogy. In *The Power of two Languages 2000: Effective Dual-Language Use Across the Curriculum*, eds. J.V. Tinajero and R.A. DeVillar, 9-19. New York, NY (USA): McGraw-Hill.
- Doyé, Peter (1998) Eine Untersuchung zum Höverstehen der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europa-Schule Berlin. In *Beiträge zur Schulentwicklung. Europaschule - Das Berliner Modell*, ed. Michael Göhlich, 53-65. Neuwied, Kriftel (Germany): Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- European Commission (2006) Eurobarometer 243 Special Report: The Europeans and their Languages, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf. Last accessed: 2.12.2008
- Fäcke, Christiane (2007) Sprachliche Bildung und zweisprachige Erziehung. Überlegungen zum Partnersprachenmodell der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB). In *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa: Das Leitziel Multilateralität*, eds. Daniela Elsner et al., 241-256. Frankfurt: KFU, Peter Lang.
- Freeman, Rebecca D. (1998) *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, Fred, and Gándara, Patricia (1999) Bilingual Education Programs: A Cross-National Perspective. In *Journal of Social Issues* 55, 4: 665-685.
- Gleeson, Fiona, and Hertz, Gabriele (1998) Interkulturelle Lehrerkooperation als Voraussetzung bilingualen Unterrichts. In *Beiträge zur Schulentwicklung: Europaschule - Das Berliner Modell*, ed. Michael Göhlich, 66-76. Neuwied, Kriftel (Germany): Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, and Roth, Hans-Joachim (2003) Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Hamburg (Germany): University of Hamburg.
- Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, and Roth, Hans-Joachim (2007) Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg: Wissenschaftliche Begleitung - Bericht 2007, http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht_2007.pdf. Last accessed: 14.2.2009
- Göhlich, Michael (1998) *Beiträge zur Schulentwicklung: Europaschule - Das Berliner Modell*. Neuwied, Kriftel (Germany): Hermann Luchterhand Verlag GmbH.
- Gomolla, Mechthild, and Radtke, Frank-Olaf (2007) *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (2nd Ed)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräfe-Bentzien, Sigrid (2001) Evaluierung bilingualer Kompetenzen. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe

- beim Schulversuch der staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB). Doctoral thesis, Freie Universität Berlin.
- Granovetter, Mark (1973) The Strength of Weak Ties. In *American Journal of Sociology* 78: 1360-1380.
- Granovetter, Mark (1983) The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. In *Sociological Theory* 1, 1983: 201-233.
- Grevé, Annette, Neumann, Ursula, and Roth, Hans-Joachim (2004) Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg: Wissenschaftliche Begleitung - Bericht 2004, <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht2004.pdf>. Last accessed: 18.8.2008
- Gugel, Günther, and Jäger, Uli (2004) Essentials der Friedenspädagogik im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit, http://www.friedenspaedagogik.de/themen/f_erzieh/ift_essentials_dt.pdf. Last accessed: 10.8.2006
- Gugel, Günther, and Jäger, Uli (2005) Friedenspädagogische Überlegungen zum "Globalen Lernen", http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globalern/gl_7.htm. Last accessed: 10.8.2006
- Howard, Elizabeth R., Sugarman, Julie, and Christian, Donna (2003) Trends in Two-way immersion education: A Review of the Research: Center for Applied Linguistics.
- Hurrelmann, Klaus (2005) *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung: Grundlagentexte Soziologie*. Weinheim und München (Germany): Juventa.
- Kielhöfer, Bernd (2004) Strukturen und Entwicklungen in der zweisprachigen Grundschule - eine Evaluation an der Berliner Europa-Schule Judith Kerr. In *Neusprachliche Mitteilungen* 57, 3: 168-176.
- Li, Yaojun, Pickles, Andrew, and Savage, Mike (2003) Conceptualising and measuring social capital: a new approach, ed. Paper for British Household Panel Survey: Manchester University, Department of Sociology, Centre for Census and Survey Research.
- Lindholm-Leary, Kathryn J. (2001) *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Meier, Gabriela (2009) Can two-way immersion education support the EU aims of multilingualism, social cohesion and student/worker mobility? In *European Journal for Language Policy* autumn 1, 2: 145-164.
- Meier, Gabriela (2009) Language use within and outside school: Staatliche Europa-Schule Berlin. In *Sprachbegegnung und Sprachkontakt in Europäischer Dimension*, ed. Christiane Fäcke, 215-229. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Meier, Gabriela (2010) *Social and intercultural benefits of bilingual education: A peace-linguistic evaluation of Staatliche Europa-Schule Berlin*. vol. 12: MSU - Mehrsprachigkeit im Unterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Meier, Gabriela (2010) Two-way immersion education in Germany: Bridging the linguistic gap. In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 13, 4: 419 - 437.
- Morrow, Virginia (1999) Conceptualising Social Capital in Relation to the Well-being of Children and Young People: a critical review. In *Sociological Review* 47, 7: 744-765.
- OECD (2003) First results from PISA 2003: Executive Summary. Paris (France): OECD.
- Pennycook, Alastair (2001) *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum associates.

- Portes, Alejandro (1998) Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. In *Annual Review of Sociology* 24, 1998: 1-24.
- Putnam, Robert (1993) The prosperous community: social capital and public life. In *The American Prospect* 13: 35-42.
- Sandfuchs, Uwe, and Zumhasch, Clemens (2002) Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-italienische Grundschule Wolfsburg - Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse. In *Interkulturell* 1, 2: 104-139.
- Sandfuchs, Uwe, and Zumhasch, Clemens (2005) Die Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg - Konzept und ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung. In *Migration und Bildung: über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, eds. F Hamburger et al., 159-186. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schleicher, Andreas (2006) Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA.
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2007) Berliner Beiträge zur Integration und Migration: Indikatoren zur Messung von Integrationserfolgen.
- Söhn, Janina (2005) Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg, AKI Forschungsbilanz 2, <http://skylla.wzb.eu/pdf/2005/iv05-akibilanz2.pdf>. Last accessed: 3.9.2009
- Sukopp, Inge (2005) Bilinguales Lernen: Konzeption, Sprachen, Unterricht. Berlin: LISUM, SENBJS.
- Torres-Guzmán, Maria E. (2002) Dual Language Programs: Key features and results [Spring 2002]. In *National Clearinghouse for Bilingual Education: Directions in Language and Education*, 14.
- Zydati, Wolfgang (1998) Ein Spracherwerbskonzept für die Staatliche Europa-Schule Berlin. In *Beiträge zur Schulentwicklung: Europaschule - Das Berliner Modell*, ed. Michael Göhlich, 66-76. Neuwied, Kriftel (Germany): Hermann Luchterhand Verlag GmbH.