

Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Mehrsprachigkeit auf dem Prüfstand

Anja K. Steinlen¹

In this paper, the influence of gender, language background and social status is examined for primary schoolers' performance in four tests of English as a foreign language. The children attended three different programs, in which the foreign language is taught with varying degrees of intensity (i.e., two lessons per week, 10-20% or 50% of the teaching time). In some foreign language studies, boys, minority language children and students from a lower social class performed worse than girls, majority language children and students with a higher socio-economic status. However, the data of the present studies support such findings only to a very limited degree. In addition, the interactions of these variables (following the intersectionality paradigm, which states that social inequality is not only determined by individual variables but also by their interplay) did not reveal any significant effects, except for the foreign language program with the lowest intensity.

1. Einleitung²

Im Zusammenhang mit schulischen Leistungen wird insbesondere in den Medien immer wieder auf die mögliche Bedeutung des Geschlechts bzw. eines mehrsprachigen (Migrations)Hintergrunds hingewiesen, wie der Titel eines Zeitschriftenartikels "Pisa-Studie: Mädchen und Migranten verschlechtern deutsches Ergebnis" (Lara Schwenner in Focus-Online am 1.4.2014) verdeutlicht. Im Rahmen des Intersektionalitätsansatzes werden diese Faktoren hinsichtlich ihrer Interaktionen genauer untersucht (vgl. Crenshaw 1989). Kritisiert wird nämlich, dass in vielen Studien Auswirkungen von z.B. Geschlecht, Migrationsstatus, sozialer Herkunft, Alter, Beeinträchtigung, etc. zumeist isoliert betrachtet werden, obgleich soziale Ungleichheit auf der Wirkung mehrfacher Gruppenzugehörigkeiten beruht (Multidimensionalität), die sich wechselseitig beeinflussen (Intersektionalität) und sich je nach sozialem Kontext unterschiedlich wirken können (Kontextualität, vgl. Gottburgsen & Gross 2012; Gross & Gottburgsen 2013). Für den schulischen Kontext bedeutet dies bspw., dass Jungen mit Migrationshintergrund aus sozial schwachen

-
- 1 Korrespondenzadresse: Dr. Anja Steinlen, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Fremdsprachendidaktik, Glückstr. 5, 91054 Erlangen, E-Mail: anja.steinlen@fau.de
 - 2 An dieser Stelle soll Thorsten Piske, dem Kollegium der Hügelschule in Tübingen und der Muhliuschule in Kiel, den studentischen Hilfskräften am Lehrstuhl Fremdsprachendidaktik der FAU Erlangen-Nürnberg und insbesondere den Kindern herzlich gedankt werden. Dieses Projekt wurde teilweise von der FAU Erlangen-Nürnberg als DFG-/BMBF-Programmpauschale 2013 gefördert.

Familien in Bezug auf Deutsch und Mathematikkompetenzen zumeist das Schlusslicht bilden (vgl. Gottburgsen & Gross 2012; Gross & Gottburgsen 2013).

Für die schulische Fremdsprachenvermittlung werden solche Ansätze nun auch stärker verfolgt (z.B. Wilden & Porsch 2015; Hopp, Kieseier, Vogelbacher & Thoma erscheint). In diesen linguistischen Untersuchungen steht jedoch nicht der Migrationshintergrund, sondern die Sprachbiographie der Kinder im Vordergrund, d.h. die Frage, ob Kinder ein- oder mehrsprachig aufwachsen. Dabei standen bisher v.a. Schulen mit fremdsprachlichem Regelunterricht im Vordergrund, in denen z.B. Englisch als Fach unterrichtet wird. Unser Interesse gilt jedoch auch bilingualen Grundschulprogrammen, in denen ein oder mehrere Sachfächer in einer Fremdsprache (in diesem Fall Englisch) unterrichtet werden. Für solche Programme sind bisher Auswirkungen der individuellen Variablen Mehrsprachigkeit, Geschlecht und sozialer Hintergrund nur im geringen Maße (z.B. Steinlen & Piske 2016a, b) und deren Interaktionen im Hinblick auf den Intersektionalitätsansatz noch nicht untersucht worden.

Dieser Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden unterschiedliche fremdsprachliche (bilinguale) Programme beschrieben, die derzeit in Grundschulen in Deutschland angeboten werden (Abschnitt 1.1). Da in der Fremdsprachenforschung die Auswirkungen der Variablen Geschlecht, Mehrsprachigkeit und sozialer Hintergrund auf die fremdsprachlichen Leistungen zumeist individuell untersucht wurden, werden diese Einflüsse in den Abschnitten 1.2-1.4 separat dargestellt. Daran anschließend wird in das Konzept der Intersektionalität eingeführt, der aktuelle Forschungsstand dazu beschrieben (1.5) und die Hypothesen der empirischen Untersuchung abgeleitet (1.6). Es folgen die Darstellung der Datenbasis und Erhebungsinstrumente (2) sowie die Präsentation der zentralen Ergebnisse der Analysen (3). Die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung werden abschließend diskutiert (4).

1.1 Fremdsprachen an deutschen Grundschulen

Im Schuljahr 2015/16 besuchten 2,7 Millionen Schülerinnen und Schüler eine der 15.421 Grundschulen in Deutschland. Seit 2004 existiert der obligatorische Fremdsprachenunterricht (FU) in Deutschland (überwiegend mit dem Fach Englisch); allerdings bestehen bundesländerübergreifend Unterschiede hinsichtlich des Beginns und der wöchentlichen Unterrichtsstunden in der Fremdsprache (z.B. Böttger & BIG-Kreis 2015). So wird die 1. Fremdsprache beispielsweise in Baden-Württemberg schon ab Klasse 1, in Schleswig-Holstein erst ab Klasse 3 angeboten. An den meisten Schulen wird die Fremdsprache zwischen ein und zwei Stunden pro Woche unterrichtet. Solche Grundschulen, an denen eine Fremdsprache wie

Englisch als eigenständiges Fach unterrichtet wird, werden im Folgenden als Regelschulen (oder Grundschulen mit herkömmlichen Programmen) bezeichnet.

In Deutschland gibt es allerdings auch immer mehr bilinguale Schulen, an denen ein oder mehrere Sachfächer (z.B. Kunst, Mathematik, Musik, Sachkunde) in einer Fremdsprache (zumeist Englisch oder Französisch) unterrichtet werden: Laut FMKS (2014) boten im Jahr 2014 in Deutschland rund 290 öffentliche oder private Grundschulen ein solches Programm an; dies entspricht 2% aller Grundschulen. Das bilinguale Lehren und Lernen wird, nach Wolff & Sudhoff (2015: 9), allgemein als ein didaktisch-methodisches Konzept beschrieben, "das man im weitesten Sinne als das Vermitteln und Lernen von Sachfächern oder Lernbereichen in einer anderen als der jeweiligen Schul- oder Landessprache definieren kann". Da laut Kultusministerkonferenz (2013) in Deutschland das Fach Deutsch auf Deutsch unterrichtet werden muss, können in Grundschulen nur maximal 70-80% der Unterrichtszeit in der neuen Sprache durchgeführt werden; dies entspricht in der kanadischen Terminologie einem partiellen Immersionsprogramm (für einen weiteren Überblick vgl. Piske 2015). Burmeister (2013) folgend werden in dieser Untersuchung bilinguale Programme als Immersions-Programme (IM) bezeichnet, wenn der Unterricht zu über 50% und als (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL) Programme, wenn der Unterricht zu unter 50% in der neuen Sprache stattfindet.

Wie zu erwarten ist, haben Studien zu bilingualen Grundschulprogrammen in Deutschland mit mehr als 50% fremdsprachlichem Sachfachunterricht gezeigt, dass der Lernfortschritt in der Fremdsprache von Kindern in solchen Programmen weitaus höher ist als der Fortschritt gleichaltriger Kinder im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht (z.B. Zaunbauer, Gebauer & Möller 2012). Es stellte sich überdies heraus, dass diese Kinder trotz des vergleichsweise intensiven Kontakts zur Fremdsprache gleich gute Deutschleistungen erzielen wie ihre Altersgenossen in Regelgrundschulen und dass ihr Fachwissen in Fächern wie Mathematik und Heimat- und Sachunterricht keine Defizite aufweisen, und zwar auch dann, wenn die Kinder zwar in der Fremdsprache unterrichtet werden, ihr Fachwissen jedoch auf Deutsch getestet wird (vgl. Kuska, Zaunbauer & Möller 2010; Zaunbauer & Möller 2010). Ähnliche Ergebnisse wurden auch aus Kanada und anderen Ländern berichtet (für einen Überblick vgl. Wesche 2002; Pérez-Cañado 2012).

1.2 Geschlecht

In den letzten Jahren ist in Deutschland eine steigende Anzahl von Büchern und Artikeln zu verzeichnen, die sich mit den Leistungen von Jungen und Mädchen im Fremdsprachenunterricht beschäftigen (z.B. Böttger 2014, 2017; Fuchs 2014;

Elsner & Lohe 2016), obgleich Schmenk in ihrem sehr detaillierten Literaturüberblick zu diesem Thema schon 2002 zu dem Schluss kam, dass "das Geschlecht von Lernenden *per se* keinen systematischen Einfluß auf das Fremdsprachenlernen hat" (Schmenk 2002: 118). Trotzdem scheinen Mädchen die Aufgaben des Spracherwerbs schneller und leichter meistern als Jungen (z.B. Klann-Delius 2005 für einen Überblick), und dies soll sich auch in ihren schulischen fremdsprachlichen Leistungen widerspiegeln, wie ein beispielhafter Bericht mit dem Titel "Mädchen lernen Fremdsprachen besser als Jungen" zeigt (C. Merkel in der *Nürnberg Zeitung* am 10.2.2015). Solche Schlagzeilen mögen unter anderem einen Einfluss darauf haben, in welcher Weise Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht fördern und fordern, wie bspw. in Lehrkraft-Lerner-Interaktionen (vgl. Schmenk 2002: 89ff).

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang der Begriff Geschlecht oftmals entweder als biologisches Faktum (*sex*) oder als Produkt kultureller und sozialer Prozesse (*gender*) verwendet (z.B. Elsner & Lohe 2016). In diesem Beitrag wird, Autoren wie Schmenk (2002) oder Böttger (2017) folgend, der Begriff Geschlecht als soziales Konstrukt verwendet, obgleich beide Dimensionen oftmals eng miteinander verbunden sind, da, wie der Aktionsrat Bildung (2009: 14) ausführt, 'weibliche' und 'männliche' Eigenschaften, Fertigkeiten und Lebensweisen teilweise an die biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern anknüpfen, wie z.B. an die Fähigkeit, Kinder zu gebären.

Für den gesteuerten Englischunterricht in der Grundschule erzielten in der letzten BIG-Studie Mädchen bessere Noten im Fach Englisch (Böttger & BIG-Kreis 2015) sowie in anderen Studien bessere Ergebnisse in Tests zum englischen Hörverstehen als Jungen (May 2006, vgl. auch Burstall 1975; Lynn & Wilson 1993; Duursma; Romero-Contreras; Szuber; Proctor & Snow 2007). Auch in der Sekundarstufe fanden sich geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der Mädchen in Bezug auf das Hör- und Leseverstehen in den Klassen 5 und 7 (Jaekel, Schurig & Ritter 2017), C-Tests in den Klassen 6 und 7 (Rumlich 2016), das Hörverstehen und C-Tests in Klasse 8 (Nikolova & Ivanov 2010) und das englische Leseverstehen und die Textproduktion in Klasse 9 (Hartig & Jude 2008).

Unterschiedliche Gründe werden für diesen Befund herangezogen: So zeigten Mädchen in verschiedenen Studien mehr Motivation, die neue Sprache zu lernen, ihre Haltung gegenüber der neuen Sprache war positiver, ihre Arbeitsbereitschaft größer und die Unterstützung ihrer Eltern stärker (z.B. Kissau & Turnbull 2008). Außerdem traten Mädchen häufiger in Interaktion mit der Lehrkraft, waren aktiver in *peer interactions* im Klassenzimmer und schienen von geschlechtsspezifischen Aktivitäten in Bezug auf Lehrmaterialien und Themenwahl stärker zu profitieren als Jungen (z.B. Decke-Cornill 2007: 86f; Böttger 2017: 50ff; vgl. die

Literaturübersicht in Schmenk 2002: 82ff). Ein gegenteiliges Ergebnis wurde jedoch aus den Niederlanden berichtet: Hier überflügelten im regulären Englischunterricht der Grundschule die Jungen die Mädchen hinsichtlich des englischen Hör- und Leseverständnisses und des englischen Wortwissens (Edelenbos & Vinjé 2000). Diesen Befund erklärten die Autoren mit der Beobachtung, dass Jungen in ihrer Freizeit häufiger als Mädchen das Internet frequentierten und damit die englische Sprache häufiger lasen bzw. verwendeten.

Für den bilingualen Schulkontext gibt es bisher nur wenig Studien zu diesem Thema: Hier fanden sich bspw. in Tests zum englischen Lesen und Schreiben keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Klasse 3 und 4, allerdings mit kleineren Probandengruppen (Steinlen 2016; Steinlen & Piske 2016a). Der gleiche Befund wurde auch für Schülerinnen und Schüler aus dem bilingualen Unterricht der Sekundarstufe vermerkt (z.B. Thomas & Collier 2002; Zydatið 2007; Zumhasch 2010; Canga-Alonso 2015).

1.3 Mehrsprachiger Hintergrund

"'Unsere Kinder sollen erst mal richtig Deutsch lernen, dann ist noch genug Zeit für eine weitere Sprache', so lauten so manche skeptische Einwände hierzulande" in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund im frühen Fremdsprachenunterricht (Böttger 2009: 23). Tatsächlich ist in großen Studien zu den Deutschleistungen oftmals darauf hingewiesen worden, dass der Migrationshintergrund in Verbindung mit dem sprachlichen Hintergrund und der in der häuslichen Lernumwelt vorherrschenden Familiensprache ein Risikofaktor für hinreichenden Erwerb der deutschen Sprache und damit gleichzeitig für Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb darstelle (vgl. Chudaske 2012; Rjosk, Haag, Stept & Stanat 2017; Wendt & Schwippert 2017).

In Bezug auf die Terminologie werden in diesem Zusammenhang die Begriffe Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit jedoch oft nicht klar voneinander unterschieden: So ist in deutschsprachigen Untersuchungen oftmals von Kindern "mit Migrationshintergrund" die Rede (z.B. Keßler & Paulick 2010; Chudaske 2012; Gottburgsen & Gross 2012), obgleich diese nicht notwendigerweise einen mehrsprachigen Hintergrund aufweisen müssen, um den es aber in Studien zu sprachlichen Kompetenzen im Deutschen und Englischen letztendlich geht. Neue Publikationen (z.B. Hopp et al. erscheint; Wilden & Porsch 2015) legen deshalb ihre Untersuchungsschwerpunkt auf 'mehrsprachige' Schülerinnen und Schüler, und dieser Betrachtungsweise soll in diesem Beitrag Rechnung getragen werden, d.h. ob ein Kind in Deutschland bspw. nur mit Deutsch (also einsprachig) oder zusätzlich mit einer anderen Familiensprache (z.B. Arabisch, Russisch, Türkisch,

etc.), also mehrsprachig aufwächst. Bei letzter Gruppe wird hier, anderen Studien folgend, jedoch nicht zwischen Herkunftssprechern und bilingual aufgewachsenen Sprechern unterschieden (vgl. z.B. Hopp et al. erscheint).

In einigen Studien, die die Leistungen in der Fremdsprache Englisch in Deutschland von ein- und mehrsprachigen Kindern in Regelgrundschulen untersucht haben, schnitten mehrsprachige Viertklässler in Tests zum Hör- und Leseverstehen etwas besser (z.B. Keßler & Paulick 2010, Rymarczyk 2010), in anderen Studien etwas schlechter ab als vergleichbare einsprachige Kinder (z.B. May 2006; Elsner 2007; Wilden & Porsch 2015). Dieser Unterschied scheint sich jedoch in späteren Jahren (9. Klasse) zu nivellieren (z.B. Hesse, Göbel & Hartig 2008). Allerdings deutet sich immer stärker an, dass insgesamt die Auswirkung eines mehrsprachigen Hintergrundes unter Kontrolle von kognitiven und sozio-ökonomischen Faktoren keine Rolle zu spielen scheint (vgl. Wilden & Porsch 2015; Hopp et al. erscheint).

Bisher haben nur wenige Studien die Entwicklung der neuen Sprache von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern im bilingualen Schulkontext untersucht (vgl. Somers 2017 für einen Überblick): Für frühe französische IM-Programme in Kanada stellten Genesee & Jared (2008) fest, dass mehrsprachige Kinder dort nicht notwendigerweise schwächere französische Leseleistungen erbringen als ihre einsprachigen französischen Altersgenossen. Steinlen & Piske (2016b) verglichen eine kleinere Gruppe von ein- und mehrsprachigen Kindern in einem partiellen IM-Programm in Deutschland im Hinblick auf das englische rezeptive Vokabular in der 4. Klasse und fanden keine signifikanten Unterschiede. Insgesamt deuten einige Studien zum L3-Erwerb auf den Einfluss von Sprachtypologie und Sprachdistanz hin, so dass es bspw. Lernern mit romanischem Sprachhintergrund anscheinend leichter fällt, Französisch als Zielsprache zu lernen als Lernern mit nicht-romanischem Hintergrund (z.B. Bild & Swain 1989). Auch der Status der L1 und L2 (also das Prestige, das die Sprachen in der Gesellschaft genießen) sowie die Kompetenz als auch die Gebrauchshäufigkeit der L2 scheinen die Aktivierung einer Sprache in der L3-Produktion zu beeinflussen (z.B. Angelovska & Hahn 2014).

1.4 Die soziale Herkunft

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den schulischen Kompetenzerwerb (z.B. Deutsch und Mathematik) ist durch eine Fülle empirischer Studien belegt (vgl. Haag, Kocaj, Jansen & Kuhl 2017; Hußmann, Stubbe & Kasper 2017). Für diesen sogenannten sozio-ökonomischen Hintergrund werden als Proxyvariablen z.B. die elterliche Schulbildung, Einkommen und/oder der Beruf herangezogen (Hußmann et al. 2017).

In großen Studien zum schulischen Fremdsprachenerwerb zeigte sich ebenfalls, dass diese von der sozialen Herkunft der Familie abhängen: Je höher der soziale Status, desto besser die fremdsprachlichen Leistungen (z.B. May 2006 zum englischen Hörverstehen in Klasse 4; Kuhl, Haag, Federlein, Weirich & Schipolowski 2016 zum englische Lese- und Hörverstehen in Klasse 9). Allerdings zeigten Rolff, Leucht und Rösner (2009) für die DESI-Studie auf, dass Effekte des sozioökonomischen Status, der elterlichen Bildungsabschlüsse und des kulturellen Kapitals verschwinden, sobald für die Sprachpraxis (elterliche Einstellungen und Werthaltungen) in der Familie kontrolliert wird.

Vor allem für den deutschen Kontext ist wiederholt darauf hingewiesen worden, dass gerade bilinguale Programme in der Regel von stark vorselektierten Gruppen besucht werden, die sich durch einen vergleichsweise hohen sozio-ökonomischen und bildungsaffinen elterlichen Hintergrund auszeichnen sowie durch die Tatsache, dass diese Kinder in vielen Fällen ebenfalls hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit und altersgemäße Deutschkenntnisse ausgewählt werden (vgl. Kuska et al. 2010; Apsel 2012; siehe aber Baumert, Hohenstein, Fleckenstein, Preusler, Paulick & Möller 2016). Den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen bilingual und nicht-bilingual unterrichteter Kinder wird deshalb in den Analysen durch statistische Verfahren (z.B. Kovarianzanalysen oder gematchte Kontrollgruppen) begegnet (Kuska et al. 2010), die zeigen, dass höhere fremdsprachliche Leistungen von bilingualen Schülerinnen und Schülern nicht allein durch Eingangsselektivität, sondern durch die Unterrichtsform zu erklären ist.

1.5 Wechselwirkung zwischen Geschlecht, Sprachenhintergrund und sozialer Herkunft

Die bisher vorgestellten Studien beschäftigten sich mit dem Einfluss von Geschlecht oder Sprachhintergrund auf fremdsprachliche Leistungen. Andere Studien wiesen jedoch auch auf eine Wechselwirkung zwischen beiden Variablen und zwar dahingehend, dass Migrantinnen beispielsweise eher einen höheren Bildungsgrad erwerben als Migranten (vgl. Gottburgsen & Gross 2012). Einige Studien sind im Kontext des Intersektionalitätsansatzes entstanden, welcher postuliert, dass Ungleichheiten (z.B. im Bildungssystem) nicht eindimensional zu erklären sind, sondern dass sogenannte 'Ungleichheitsachsen' wie z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter, Beeinträchtigungen, etc. miteinander verwoben sind. Mit diesem multidimensionalen Ansatz wurden bspw. die Deutsch- und Mathematikleistungen der PISA-Daten von 2009 reanalysiert (vgl. Gottburgsen & Gross 2012), und in Bezug auf das deutsche Leseverstehen bildeten dort die Gruppe der Jungen mit Migrationshintergrund und aus sozial schwachen Familien das Schlusslicht.

Für das fremdsprachliche Lernen stehen Studien, die mehrere Dimensionen (z.B. Geschlecht und Mehrsprachigkeit) miteinander verknüpfen, bislang aus. Es ist also unklar, ob es im fremdsprachlichen Lernen Unterschiede zwischen mehrsprachigen Mädchen und mehrsprachigen Jungen, zwischen ein- und mehrsprachigen Mädchen oder zwischen ein- und mehrsprachigen Jungen gibt und ob solche Unterschiede, falls sie denn existieren, in den verschiedenen fremdsprachlichen Unterrichtsformen unterschiedlich ausfallen. Diese Forschungslücke versucht dieser Beitrag unter anderem zu schließen.

1.6 Forschungsfragen

In Anlehnung an die dargelegten Studien aus der Immersions- und Unterrichtsforschung stehen folgende Fragen in dieser Untersuchung im Vordergrund:

1. Wie wirkt sich die Variable Mehrsprachigkeit auf die Ergebnisse von Englischtests aus, die das Lesen, Schreibens, die rezeptive Grammatik und das rezeptive Vokabular bei Viertklässlern überprüfen? Gibt es positive bzw. negative Effekte (z.B. Elsner 2007; Hopp et al. erscheint)?
2. Gibt es einen geschlechtsspezifischen Effekt in Englischtests von Viertklässlern, wie sie bspw. von May (2006) vermerkt wurden?
3. Sind für die Englischleistungen in Klasse 4 Wechselwirkung zwischen den Variablen Geschlecht, Sprachhintergrund und sozialem Hintergrund zu verzeichnen, wie sie im Rahmen der Intersektionalitätsforschung für Deutschkompetenzen älterer Lerner berichtet wurden (z.B. Gottburgsen & Gross 2012)?

2. Methode

2.1 Die Schulen

Die Daten zum Fremdsprachenunterricht und zu Immersionsunterricht wurden an einer Grundschule in Tübingen erhoben. Es handelt sich dabei um eine zweizügige Stadtteilschule, die sowohl einen Musikzweig als auch einen bilingualen Zug unterhält. Der bilinguale Zweig wurde 2008/09 mit einem Zweig pro Jahrgang eingerichtet; es werden alle Fächer auf Englisch unterrichtet, außer Deutsch, Religion und Mathematik. Dies entspricht einem fremdsprachlichen Anteil von ca. 50%, entspricht also einem partiellen IM-Programm. Im Unterricht sprechen die Lehrkräfte ausschließlich Englisch in der Klasse, obwohl Fachbegriffe immer in Englisch und Deutsch erarbeitet werden (vgl. Tamm 2010).

Im Musikzweig derselben Schule wird das Fach Englisch (FU) ab Klasse 1 zweistündig pro Woche (Ministerium Baden-Württemberg für Kultus, Jugend und Sport 2004) von ausgebildeten Englischlehrkräften unterrichtet, die z.T. auch im bilingualen Zweig tätig sind.

In der Grundschule in Kiel wird in allen Klassen das Fach Heimat- und Sachkundeunterricht auf Englisch unterrichtet (Steinlen & Gerdes 2015). Dies entspricht zwei Wochenstunden in den ersten beiden Klassen (d.h. einem fremdsprachlichen Anteil von ca. 10%) und fünf Stunden in Klasse drei und vier (ca. 20%) und wird hier als CLIL-Programm bezeichnet. Ab der dritten Klasse beginnt der reguläre Englischunterricht mit zwei Stunden pro Woche, wie vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004) vorgesehen.

2.2 Die Versuchspersonen

Insgesamt nahmen 370 Viertklässler der verschiedenen Programme an den Tests teil. Alle Kinder besuchten das jeweilige Programm seit Beginn der 1. Klasse. Allerdings divergiert die Anzahl der Kinder pro Test wegen Krankheit oder wegen anderer schulbedingter Aktivitäten.

Insgesamt nahmen 123 Kinder des IM-Programms an den Tests teil, davon 63 Mädchen (51%) und 60 Jungen (49%), sie waren zum Testzeitpunkt am Ende der 4. Klasse durchschnittlich 10;3 Jahre alt ($SD = 6,0$ Monate). 66 der Kinder verwendeten andere Sprachen und Deutsch zuhause (54%), 57 der Kinder sprachen nur Deutsch zuhause (46%). 25 Mädchen und 32 Jungen hatten einen einsprachig deutschen und 38 Mädchen und 28 Jungen einen mehrsprachigen Hintergrund.

137 Kinder des CLIL-Programms beteiligten sich an den Tests, davon 51 Mädchen (38%) und 86 Jungen (62%). Durchschnittlich waren die Kinder zum Testzeitpunkt am Ende der 4. Klasse 10;4 Jahre alt ($SD = 8,3$ Monate). 45 der Kinder verwendeten andere Sprachen sowie Deutsch zuhause (33%), und 92 Kinder sprachen nur Deutsch zuhause (67%). 38 Mädchen und 54 Jungen hatten einen einsprachig deutschen und 13 Mädchen und 32 Jungen einen mehrsprachigen Hintergrund.

An den Tests nahmen außerdem insgesamt 110 Kinder des FU-Programms teil, davon 57 Mädchen (52%) und 53 Jungen (48%). Zum Testzeitpunkt am Ende der 4. Klasse waren die Kinder durchschnittlich 10;6 Jahre alt ($SD = 8,4$ Monate). 57 der Kinder verwendeten andere Sprachen und Deutsch zuhause (52%), und 53 Kinder sprachen nur Deutsch zuhause (48%). 33 Mädchen und 20 Jungen hatten einen einsprachig deutschen und 24 Mädchen und 33 Jungen einen mehrsprachigen Hintergrund.

2.3 Erhebungsinstrumente

Anhand eines detaillierten Elternfragebogens wurden die familiären Hintergrundvariablen erfasst (z.B. Zaunbauer et al. 2012): Erfragt wurden hier neben dem Alter des Kindes sein Geburtsland und das der Eltern, ob das Kind in der Familie Deutsch gelernt hat und wie häufig Deutsch als Umgangssprache in der Familie verwendet wird. Der sozioökonomische Status wurde auf der Grundlage der internationalen Standardklassifikation der (Schul-)Bildung (*International Standard Classification of Education*, ISCED-97) gemessen und kodiert (OECD 1999). Beide Elternteile gaben den erreichten Bildungsabschluss an, und der höhere der beiden Bildungsabschlüsse wurde auf einer sechsstufigen Skala kodiert (höhere Werte entsprechen einem höheren Bildungsabschluss).

Die allgemeine Intelligenz wurde im Gruppenverfahren anhand der *Standard Progressive Matrices* (SPM, Raven 1976) für die Klasse 4 geschätzt. Die Erhebung der kognitiven Grundfähigkeit dient der Überprüfung einer Vergleichbarkeit der untersuchten Gruppen, da sich klassen- oder schulspezifische Unterschiede dieser Leistungsvoraussetzung auf die sprachlichen und fachbezogenen Leistungen auswirken könnten (Chudaske 2012). Die Aufgabe der Kinder war es, für ein unvollständiges geometrisches Muster das richtige Teil aus acht Alternativen herauszusuchen. Insgesamt handelt es sich um 48 Aufgaben, die sich in jeweils vier Abschnitte gliedern, in denen die Aufgaben nach steigendem Schwierigkeitsgrad geordnet sind. Für den SPM standen den Kinder 25 Minuten zur Verfügung.

Für das rezeptive englische Vokabular der Grundschüler wurde der BPVS II (*British Picture Vocabulary Scale II*, Dunn, Dunn, Whetton & Burley 1997) verwendet. Für die 4. Klassen wurden die Sets 2-5 eingesetzt; insgesamt wurden 48 Begriffe abgefragt. Im rezeptiven englischen ELIAS-Grammatiktest II (Kersten, Piske, Rohde, Weitz & Kurth 2012) werden, auf Basis der Hierarchie der *Processability Theory* (vgl. Pienemann 2005) die Phänomene³ Subjekt-Verb-Kongruenz für Kopula und Vollverben, Nicht-/Vorhandensein der Genitivmarkierung 's, affirmative/negative Sätze, Nicht-/Vorhandensein der Flektionsmarkierung Plural -s, 3. Person Singular Maskulinum/Femininum Possessivpronomen *his/her*, 3. Person Singular Personalpronomen Maskulinum/Femininum als Subjekt *he/she* und als Objekt *he/she*, Wortstellung, Aktiv-/Passivsätze und Relativsätze getestet. Insgesamt umfasst der Test 36 Items. Die beiden rezeptiven Tests wurden als Gruppentests eingesetzt: Mit Hilfe eines Tageslichtprojektors wurden jeweils drei bzw. vier Bilder auf einer Folie für alle Schülerinnen und Schüler gut sichtbar an eine Wand projiziert. Die Testleiterin nannte ein englisches Wort bzw. eine englische

3 Der Begriff der grammatischen 'Phänomene' ist Pienemann (2005) entnommen, denn die getesteten Strukturen gehören nicht immer traditionellen syntaktischen Kategorien an.

Phrase, und die Kinder trugen die Nummer des Bildes, das ihrer Meinung nach die richtige Lösung darstellte, in einen vor ihnen liegenden Antwortbogen ein. Die Tests dauerten nicht länger als 20 Minuten.

Das *Primary School Assessment Kit* (PSAK; Little, Simpson & Catibusic 2003) wurde für die Beurteilung der englischen Sprachkenntnisse von Kindern mit nicht-englischem Hintergrund in Irland entwickelt und gewählt, weil er eine Einstufung in Bezug auf die vom Europarat (2001) entwickelten Sprachniveaus A1, A2 und B1 ermöglicht. Im Untertest zum Lesen (PSAK-R) werden Wörter mit Bildern verbunden, Lückentexte ausgefüllt und Fragen zu Texten beantwortet; maximal können 45 Punkte erlangt werden. Die Aufgaben zum englischen Schreiben (PSAK-W) bestehen aus Bildunterschriften, Lückentexten und einer freien Textproduktion. In der Auswertung werden Rechtschreibung, Vokabular und Grammatik in Betracht gezogen. Die Maximalpunktzahl beträgt 39 Punkte.

3. Ergebnisse

Die SPSS-Version 23 (2014) wurde verwendet, um Varianzanalysen zu berechnen. In allen Analysen wurde festgestellt, dass die Annahmen der Homogenität von Varianz und Sphärizität erfüllt wurden. Die Resultate der statistischen Analysen werden in den folgenden Abschnitten dargestellt (Tab. 2-4); die Rohwerte der Testergebnisse und des Fragebogens finden sich in Tabelle 1.

3.1 Sozialer Hintergrund

Insgesamt lag die Rücklaufquote bei den Fragebögen bei 65% (FU), 72% (CLIL) bzw. bei 84% (IM), generell gilt eine Quote von 75% als zufriedenstellend (z.B. Draugalis, Coons & Plaza 2008). Nach Aussagen der Lehrkräfte lagen bei den Eltern oftmals Zeitprobleme bzw. eine skeptische Haltung gegenüber einigen Fragen vor (v.a. hinsichtlich des Schulabschlusses), was erklären könnte, warum gerade diese Frage von vielen Eltern nicht beantwortet wurde (vgl. Tab. 2).

Für alle drei Programme zeigen Varianzanalysen (vgl. Tab. 2) keinen signifikanten Einfluss des sprachlichen Hintergrunds, des Geschlechts bzw. der Interaktion von Sprachhintergrund und Geschlecht auf den sozio-ökonomischen Hintergrund der Kinder, operationalisiert als höchster elterlicher Schulabschluss. Dies ist ein sehr wichtiges Ergebnis, da damit ein Einfluss der sozialen Herkunft auf die Ergebnisse der Englischtests ausgeschlossen werden kann.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik für Geschlecht und Sprachhintergrund für den sozio-ökonomischen Status, den nonverbalen Intelligenztest und vier englische Tests⁴

Test [max. Punkte]	Programm	Geschlecht		Sprachhintergrund	
		Mädchen	Jungen	einsprachig	mehrsprachig
SöS [6]	IM	5,36 (0,99)	5,56 (0,91)	5,73 (0,77)	5,16 (1,04)
	CLIL	4,65 (1,35)	5,08 (1,11)	4,89 (1,17)	4,84 (1,57)
	FU	4,70 (1,08)	5,06 (1,60)	5,10 (1,091)	4,56 (1,63)
SPM [48]	IM	38,09 (7,54)	41,14 (4,94)	40,61 (6,71)	38,76 (6,25)
	CLIL	36,05 (8,64)	38,28 (6,00)	37,66 (7,63)	36,69 (5,67)
	FU	37,61 (6,75)	35,77 (8,29)	38,48 (6,53)	35,11 (8,09)
ELIAS [36]	IM	28,12 (4,91)	26,55 (7,43)	27,25 (5,04)	27,34 (7,32)
	CLIL	19,00 (2,69)	21,41 (12,86)	20,61 (11,88)	20,37 (4,97)
	FU	20,18 (4,56)	20,35 (3,60)	19,97 (4,73)	20,49 (3,54)
BPVS [48]	IM	34,60 (5,03)	34,42 (6,86)	33,46 (4,51)	35,39 (6,97)
	CLIL	26,48 (3,84)	27,67 (6,02)	27,08 (4,96)	27,70 (6,35)
	FU	28,20 (5,91)	26,65 (6,39)	27,71 (7,06)	27,35 (5,33)
PSAK-R [45]	IM	38,23 (5,36)	38,95 (3,65)	37,97 (3,88)	39,14 (5,06)
	CLIL	31,39 (5,04)	30,12 (6,95)	29,90 (5,78)	32,48 (7,21)
	FU	30,28 (6,01)	29,58 (5,42)	31,41 (5,09)	28,72 (5,94)
PSAK-W [39]	IM	27,85 (5,39)	26,00 (5,56)	26,43 (6,20)	27,34 (4,89)
	CLIL	14,14 (7,52)	13,32 (7,00)	13,00 (6,61)	15,34 (8,40)
	FU	17,80 (4,77)	17,44 (3,88)	17,61 (4,26)	17,61 (4,39)

Tabelle 2: Univariate Varianzanalysen für den sozio-ökonomischen Status in den drei Programmen IM, CLIL und FU⁵

Programm	Geschlecht	Sprachhintergrund	Interaktion Sprachhintergrund * Geschlecht
IM	F (1, 46) = 0.169, p=0.683	F (1, 46) = 4.103, p=0.047*	F (1, 46) = 0.039, p=0.844
CLIL	F (1, 65) = 2.947, p=0.091	F (1, 65) = 0.173, p=0.679	F (1, 65) = 0.933, p=0.338
FU	F (1, 33) = 0.938, p=0.340	F (1, 33) = 1.845, p=0.184	F (1, 33) = 0.204, p=0.655

4 SöS bezieht sich auf den sozio-ökonomischen Status (kodiert als höchster Schulabschluss), SPM auf den nonverbalen Intelligenztest, ELIAS auf den Grammatiktest, BPVS auf den englischen Vokabeltest, PSAK-R auf den englischen Leseverständnistest und PSAK-W auf den Schreibtest. In den runden Klammern sind die Standardabweichungen zu finden, in den eckigen Klammern die Maximalpunktzahl, die in dem jeweiligen Test erreicht werden konnte.

5 Anmerkung: Alle signifikanten Ergebnisse ($p < 0.05$) sind mit einem Asterisk (*) gekennzeichnet.

3.2 Kognitive Grundfähigkeit

Im Folgenden wird die kognitive Grundfähigkeit mit Hilfe des Tests zur nonverbalen Intelligenz (SPM) operationalisiert. Für alle drei Programme zeigen Varianzanalysen zumeist keinen signifikanten Einfluss des Sprachhintergrunds, des Geschlechts bzw. der Interaktion von Sprachhintergrund und Geschlecht auf die Ergebnisse des SPM mit zwei Ausnahmen (Tab. 3): Signifikante Unterschiede finden sich im IM-Programm (hier schneiden Jungen besser ab als Mädchen) und im FU-Programm (hier erbringen einsprachige Kinder bessere Leistungen als mehrsprachige). Dies könnte im Folgenden die Ergebnisse beeinflussen. Des Weiteren erzielen die verschiedenen Gruppen zumeist altersangemessene Leistungen, die für zehnjährige Kinder im Bereich von 34 bis 42 Punkten liegen (Heller, Kratzmeier & Lengfelder 1998).

Tabelle 3: Univariate Varianzanalysen bezüglich des nonverbalen Intelligenztests SPM in den drei Programmen

Programm	Geschlecht	Sprachhintergrund	Interaktion Sprachhintergrund * Geschlecht
IM	F (1, 83) = 5.045, p=0.027*	F (1, 83) = 1.212, p=0.274	F (1, 83) = 3.444, p=0.067
CLIL	F (1, 100) = 0.988, p=0.323	F (1, 100) = 0.206, p=0.651	F (1, 100) = 0.449, p=0.504
FU	F (1, 82) = 0.272, p=0.604	F (1, 82) = 4.159, p=0.045*	F (1, 82) = 2.731, p=0.102

3.3 Englishtests

In Bezug auf die Englishtests zeigen die statistischen Berechnungen keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, und zwar für alle fremdsprachlichen Programme. Das Geschlecht scheint also keinen Einfluss auf die fremdsprachlichen Leistungen auszuüben, unabhängig davon, welche Teilkompetenz (Lesen, Schreiben, Vokabular, Grammatik) getestet wurde und welches fremdsprachliche Programm die Kinder besuchten (vgl. Tab. 4).

Wenig signifikante Unterschiede finden sich auch in Bezug auf den Sprachhintergrund: In den Tests zum Vokabular, zur Grammatik und zum Schreiben erbrachten ein- und mehrsprachige Kinder die gleichen Leistungen. Die einzige Ausnahme betrifft den englischen Leseverständnistest PSAK-R: Im CLIL-Programm erziel-

ten mehrsprachige Kinder bessere Testresultate als einsprachige Kinder, umgekehrt verhielt es sich im FU-Programm.

Tabelle 4: Univariate Varianzanalysen für die vier Englischtests. Die Ergebnisse sind wegen Mehrfachtestungen Bonferroni-korrigiert

Test	Programm	Geschlecht	Sprachhintergrund	Interaktion Sprachhintergrund *Geschlecht
ELIAS	IM	F (1, 102) = 1.230, p=0.270	F (1, 102) = 0.004, p=0.952	F (1, 102) = 2.031, p=0.157
	CLIL	F (1, 105) = 1.010, p=0.296	F (1, 105) = 0.064, p=0.801	F (1, 105) = 0.016, p=0.901
	FU	F (1, 81) = 0.005, p=0.945	F (1, 81) = 0.248, p=0.620	F (1, 81) = 0.051, p=0.822
BPVS	IM	F (1, 101) = 0.041, p=0.839	F (1, 101) = 2.771, p=0.099	F (1, 101) = 0.288, p=0.634
	CLIL	F (1, 96) = 0.885, p=0.349	F (1, 96) = 0.232, p=0.631	F (1, 96) = 0.000, p=0.993
	FU	F (1, 86) = 1.283, p=0.261	F (1, 86) = 0.003, p=0.957	F (1, 86) = 0.000, p=0.985
PSAK-R	IM	F (1, 77) = 0.817, p=0.369	F (1, 77) = 1.637, p=0.205	F (1, 77) = 0.272, p=0.603
	CLIL	F (1, 101) = 1.658, p=0.202	F (1, 101) = 4.214, p=0.043*	F (1, 101) = 0.215, p=0.644
	FU	F (1, 87) = 0.019, p=0.891	F (1, 87) = 5.070, p=0.027*	F (1, 87) = 0.716, p=0.400
PSAK-W	IM	F (1, 76) = 2.002, p=0.159	F (1, 76) = 0.221, p=0.640	F (1, 76) = 0.241, p=0.625
	CLIL	F (1, 101) = 0.230, p=0.632	F (1, 101) = 1.902, p=0.171	F (1, 101) = 0.088, p=0.767
	FU	F (1, 85) = 0.190, p=0.664	F (1, 85) = 0.003, p=0.954	F (1, 85) = 0.936, p=0.336

Für die Wechselwirkungen zwischen Geschlecht und Sprachhintergrund fanden sich ebenfalls keine signifikanten Werte, d.h., dass sich mehrsprachige Mädchen und mehrsprachige Jungen, ein- und mehrsprachige Mädchen und ein- und mehrsprachige Jungen in ihren fremdsprachlichen Leistungen nicht signifikant von einander unterscheiden, unabhängig vom besuchten Programm und Test.

In einem letzten Schritt wurden für den Gesamtdatensatz a) in Regressionsmodellen der jeweilige Einfluss unterschiedlicher Faktoren bestimmt und b) schrittweise in verschiedenen Modellen die Faktoren als Prädiktoren aufgenommen (Tab. 5). Hierzu wurden nur vollständige Datensätze verwendet. Für die fünf abhängigen Variablen Unterrichtsform, Sprachhintergrund, Geschlecht, kognitive Grundfähigkeit und elterliche Bildungsabschluss wurde zunächst ein Modell (Modell 1)

mit dem Prädiktor Unterrichtsform als trichotome Gruppenvariable (IM, CLIL, FU) gebildet. Diese wurde gewählt, da die IM-Schülerinnen und Schüler mit Abstand die besten Resultate in den englischen Tests erzielten. Wie zu erwarten zeigte sich dieser als wichtigster Prädiktor für die Ergebnisse der vier Englischtests und erklärte zwischen 37% und 44% der Varianz.

Tabelle 5: Sprachliche, kognitive und soziale Einflussfaktoren in Bezug auf die vier Englischtests

Parameter	ELIAS		BPVS		PSAK-R		PSAK-W	
	1	5	1	5	1	5	1	5
Unterrichtsform	-0,648***	-0,548***	-0,622***	-0,595***	-0,524***	-0,505***	-0,669***	-0,647***
Sprachhintergrund		0,094		0,027		-0,013		0,052
Geschlecht		0,029		0,043		0,016		-0,040
Kognitive Fertigkeit		0,100		0,193*		0,083		0,081
SöS		0,104		-0,08		-0,03		-0,026
N	164	164	162	162	147	147	142	142
R² korr	0.391	0,440	0,383	0,406	0.370	0,384	0,444	0,436

Anmerkung: OLS Regression mit den standardisierten Regressionskoeffizienten β (* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$).

In den Modellen 2, 3 und 4 (hier nicht dargestellt) wurden als zusätzliche Faktoren der sprachliche Hintergrund und das Geschlecht (jeweils als dichotome Variable) hinzugenommen, deren Effekte jeweils für alle vier Englischtests unter dem Signifikanzschwenniveau lagen, d.h. nicht als Prädiktoren fungieren. In Modell 4 tritt die kognitive Grundfähigkeit jedoch nur für den BPVS als signifikanter Prädiktor in Erscheinung, dies hatte sich schon in vorherigen Analysen angedeutet (Abschnitt 3.2). Im letzten Regressionsmodell 5 wurde der höchste elterliche Schulabschluss als Proxy für den sozio-ökonomischen Status hinzugefügt, hier zeigten sich keinen der vier Englischtests signifikante Effekte. Zusammenfassend trägt also zumeist nur die Unterrichtsform signifikant zur Varianzaufklärung bei den vier Englischtests bei, der Sprachhintergrund, die soziale Herkunft und das Geschlecht zeigen keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzen im Englischen.

4. Diskussion

In diesem Beitrag wurde untersucht, wie sich die Variablen Geschlecht, sprachlicher und sozialer Hintergrund (bzw. deren Interaktion) auf die Leistungen in vier Englischtests in drei Programmen auswirken, in denen die Fremdsprache mit unterschiedlicher Intensität angeboten wird. Die präsentierten Ergebnisse sind vor allem vor dem Hintergrund interessant, da in großen Studien wie IGLU, PISA oder dem IQB-Ländervergleich immer wieder darauf hingewiesen wird, dass sowohl Jungen als auch mehrsprachige Kinder sowie männliche mehrsprachige Schüler aus sozial schwachen Familien generell schlechter abschneiden als Mädchen bzw. Kinder mit einsprachigem Sprachhintergrund sowie einsprachige Mädchen mit einem hohen sozio-ökonomischen Status. Der Ansatz des Intersektionalitätsparadigmas wurde gewählt, um diese Variablen für die schulische Fremdsprachenvermittlung zu verknüpfen (z.B. Gottburgsen & Gross 2012), wobei, der Forschungslage geschuldet, auch dem Einfluss der einzelnen Variablen Rechnung getragen wurde.

4.1 Geschlecht

In allen drei Programmen zeigte das Geschlecht der Kinder keinen Einfluss auf die Ergebnisse der englischen Tests: Unabhängig davon, ob es sich um das englische Lesen oder Schreiben oder um das rezeptive Wissen über Grammatik oder Vokabular im Englischen handelte, fanden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Dieser Befund ist insofern überraschend, als dass aus dem In- und Ausland für den fremdsprachlichen Regelunterricht in der Grundschule berichtet wird, dass Mädchen dort bessere Leistungen erbringen als Jungen (z.B. Burstall 1975; Lynn & Wilson 1993; Duursma et al. 2007; Böttger & BIG-Kreis 2015). In Bezug auf die beiden bilingualen Programme (CLIL und IM) korrespondieren die Befunde aus dieser Studie mit Berichten aus verschiedenen bilingualen Programmen aus verschiedenen Ländern (wenngleich mit älteren Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, z.B. Thomas & Collier 2002; Zydanič 2007; Zumhasch 2010; Canga-Alonso 2015; Rumlich 2016 bzw. kleineren Probandengruppen aus einer bilingualen Grundschule, z.B. Steinlen 2016; Steinlen & Piske 2016a, b), in denen sich ebenfalls keine geschlechtsspezifischen Effekte zeigten (siehe aber Baumert et al. 2016).

Faktoren wie Lernerstrategien, Motivation und Interaktionen im Unterricht werden häufig herangezogen, um die unterschiedlichen fremdsprachlichen Leistungen von Mädchen und Jungen zu erklären (z.B. Schmenk 2002; Kissau & Turnbull 2006; Böttger 2017). In den von uns untersuchten Programmen könnten Lehrkräf-

te zum Beispiel Sorge dafür getragen haben, dass sich Jungen und Mädchen im gleichen Maße an Interaktionen in der Fremdsprache beteiligen und dazu angehalten werden, Lernerstrategien zu verwenden wie etwa kognitive, metakognitive und soziale Strategien (z.B. Sunderland 2010). Letztendlich könnten die Lehrkräfte auch kreative, experimentelle, kinästhetische und performative Aktivitäten im Unterricht eingesetzt haben (z.B. Böttger 2017), die Mädchen und Jungen im gleichen Maße engagierten (also z.B. Spiele, Rollenspiele, Projekte, Videos). Speziell für den bilingualen Unterricht weist Lasagabaster (2008) darauf hin, dass motivationale Unterschiede zwischen den Geschlechtern eher dadurch ausgeglichen werden können, dass Jungen durch die instrumentelle Notwendigkeit der neuen Sprache indirekt "ermutigt" werden, auch ihre Sprachentwicklung voran zutreiben. Auch die Themen im fremdsprachlichen Sachfachunterricht seien für Mädchen und Jungen oftmals relevanter und authentischer als die Inhalte, die in Lehrwerken für den regulären FU abgehandelt werden, welche oft eher Mädchen als Jungen ansprechen und die Motivation entsprechend beeinflussen können (z.B. Roquet, Llopis & Perez-Vidal 2016), obgleich noch mehr Studien von Nöten sind, um eine solche Aussage zu stützen.

4.2 Sprachhintergrund

In Bezug auf den Einfluss des Sprachhintergrunds auf fremdsprachliche Leistungen zeigen die Ergebnisse dieser Studie kaum Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern beim Englischlernen: Unabhängig von der Intensität des Fremdsprachenprogramms weisen mehrsprachige Kinder ebenso gute (oder sogar bessere) fremdsprachliche Leistungen wie ihre einsprachigen Altersgenossen, zumindest für das hier getestete rezeptive Vokabular- und Grammatikwissen und für das Lesen und Schreiben im Englischen (mit Ausnahme des Lesetests im FU-Programm).

Insbesondere für den Regelenglischunterricht in der Grundschule wird allerdings oftmals berichtet, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder schlechtere fremdsprachliche Leistungen erbringen als einsprachige Kinder (z.B. May 2006; Elsner 2007, siehe aber Baumert et al. 2016). Als Grund für diesen Befund wurde unter anderem die Familiensprache (also ein türkischer, russischer, arabischer Sprachhintergrund) als wichtige Variable identifiziert (z.B. Keßler & Paulick 2010), fehlende Deutschkompetenzen der mehrsprachigen Kinder (Elsner 2007) und auch Unterschiede im sozio-ökonomischen Hintergrund (Genesee & Jared 2008). In dieser Studie konnte der Einfluss der verschiedenen Familiensprachen auf die Englischleistungen leider nicht untersucht werden, da die Sprachgruppen zu klein waren, er sollte aber in weiteren Untersuchungen berücksichtigt werden. Anders als

in vielen anderen Studien (z.B. Chudaske 2012) unterschieden sich in dieser Studie die Eltern beider Gruppen bezüglich ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds nicht signifikant voneinander und schätzten sich jeweils als durchschnittlich wohlhabend und bildungsnah ein, so dass hier keine Interaktion zwischen sprachlichen und sozio-ökonomischen Hintergrund vorliegt, was wahrscheinlich die Ergebnisse dieser Untersuchung positiv beeinflusst hat (siehe dazu Hopp et al. erscheint).

Die wenigen Studien zu ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in bilingualen Schulkontexten zeigten bisher ebenfalls keine fremdsprachlichen Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen auf (z.B. Genesee & Jared 2008; Bérubé & Marinova-Todd 2012; Steinlen & Piske 2013, 2016a, b; Baumert et al. 2016; Steinlen 2016). Auch hier werden die Befunde mit den guten Kenntnissen der Umgebungssprache, einem soliden sozioökonomischen Bildungshintergrund, einer höheren metasprachlichen Bewusstheit durch die frühe Erfahrung mit Mehrsprachigkeit begründet (z.B. Steinlen & Piske 2016a, b; Hopp et al. erscheint;), sowie typologischen Ähnlichkeiten zwischen der Familiensprache der Kinder (z.B. Bild & Swain 1989) bzw. zwischen der Schulsprache und der neu zu erlernenden Sprache (z.B. Steinlen 2016).

Insgesamt scheint also die Variable Migrationshintergrund (mit der mehrsprachige Kinder oft assoziiert werden) keinen nennenswerten Einfluss auf die fremdsprachlichen Leistungen der Kinder auszuüben, wenn sich diese Gruppen ausschließlich hinsichtlich ihres mehrsprachigen bzw. einsprachigen Hintergrunds unterscheiden. Es soll deshalb dafür plädiert werden, den Begriff 'Migrationshintergrund' weniger inflationär zu verwenden, als dies bisher oftmals der Fall ist, und in weiteren Studien den Migrationshintergrund *per se*, die familiäre Mehrsprachigkeit, den sozio-ökonomischen Hintergrund, den Bildungshintergrund sowie die Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder stärker voneinander zu trennen, um zu einem differenzierteren Bild zu gelangen, welche Rolle der Migrationshintergrund in den fremdsprachlichen Leistungen tatsächlich spielt.

4.3 Intersektionalität von Geschlecht, Sprachenhintergrund und sozialer Herkunft

Studien, die dem Ansatz der Intersektionalität folgen, weisen auf Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern im Schulkontext hin, die in Bezug auf den Einfluss von Interaktionen verschiedener Variablen (hier zum Beispiel Geschlecht sowie sprachlicher und sozialer Hintergrund) entstehen (z.B. Gottburgsen & Gross 2012). Für das schulische Fremdsprachenlernen in Deutschland ist ein solcher Ansatz bisher wenig verfolgt worden (siehe aber Hopp et al. erscheint). In Bezug auf

den sozialen Hintergrund zeigten sich in dieser Studie keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern sowie in deren Interaktion. Des Weiteren finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf deren Englischleistungen. Mit anderen Worten: Unabhängig von der Intensität des fremdsprachlichen Inputs sind die Unterschiede zwischen mehrsprachigen Mädchen und mehrsprachigen Jungen, zwischen ein- und mehrsprachigen Mädchen oder zwischen ein- und mehrsprachigen Jungen, welche alle einen ähnlichen sozialen Hintergrund vorweisen, nicht signifikant. Geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der Mädchen, wie sie Gottburgsen & Gross (2012) für mehrsprachige Jugendliche für das deutsche Leseverstehen fanden, bestätigen unsere Daten nicht. Es bleibt weiteren Studien vorbehalten, zu untersuchen, ob mehrsprachige Mädchen schon in der Grundschule (und nicht erst in der Sekundarstufe) bessere Deutschleistungen als mehrsprachige Jungen zeigen und ob der nicht-signifikante wechselseitige Einfluss von Mehrsprachigkeit und Geschlecht auf die fremdsprachlichen Leistungen auch in der Sekundarstufe Bestand hat.

Insgesamt zeigt sich das Paradigma der Intersektionalität jedoch als ein fruchtbarer Ansatz, die verschiedenen Ungleichheitsachsen zu verknüpfen, da ein Individuum gleichzeitig immer verschiedenen sozialen Gruppen (etwa in Bezug auf das Geschlecht sowie den sprachlichen und sozialen Hintergrund) angehört. In zukünftigen Studien zur Intersektionalität beim Fremdsprachenlernen sollten allerdings auch Instrumente der empirischen Bildungsforschung zum Einsatz kommen (wie z.B. Mehrebenenmodelle), um die Verquickung verschiedener, im Schulkontext Ungleichheit produzierender, Variablen adäquat erklären zu können.

4.4 Schlussfolgerung

Der Einfluss der Variablen Geschlecht und Mehrsprachigkeit (bzw. deren Interaktion) auf die Englischleistungen von Viertklässlern in drei Programmen mit unterschiedlicher fremdsprachlicher Intensität stellte den Untersuchungsgegenstand dieser Studie dar. Die Ergebnisse zeigten keine geschlechtsspezifischen Effekte, kaum einen Einfluss des Sprachhintergrundes und keinen Einfluss in Bezug auf die Wechselwirkung von Geschlecht, sozialen und sprachlichen Hintergrund. Es besteht allerdings Forschungsbedarf in Bezug auf methodisch-didaktische Strategien, die im fremdsprachlichen Unterricht eingesetzt werden sollten, um alle Kinder, unabhängig von ihrem Hintergrund, adäquat fördern und fordern zu können.

Eingang des revidierten Manuskripts 19.12.2017

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung (2009): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten für 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Angelovska, Tanja & Hahn, Angela (2014): Raising language awareness for learning and teaching L3 grammar. In: Benati, Alessandro; Laval, Cécile & Arche, Maria (Hrsg.): *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*. London: Bloomsbury, 185-207.
- Apfel, Carsten (2012): Coping with CLIL: Dropouts from CLIL streams in Germany. *International CLIL Research Journal* 1, 47-56.
- Baumert, Jürgen; Hohenstein Friederike; Fleckenstein, Johanna; Preusler, Sandra; Paulick, Isabell & Möller, Jens (2016): Die schulischen Leistungen an der SESB - 4. Jahrgangsstufe. In: Möller, Jens; Hohenstein, Friederike; Fleckenstein, Johanna; Köller, Olaf & Baumert, Jürgen (Hrsg.): *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann, 95-188.
- Bérubé, Daniel & Marinova-Todd, Stevka H. (2012): The development of language and reading skills in the second and third languages of multilingual children. *International Journal of Multilingualism* 9, 272-293.
- Bild, Eva R. & Swain, Merrill (1989): Minority language students in a French immersion program: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10: 3, 255-274.
- Böttger, Heiner (2009): *Englisch für Migrantenkinder – Überforderung oder richtiger Weg? Schulverwaltung / Spezial* 11: 4, 21-23.
- Böttger, Heiner (2014): Genderdifferenzierung im Fremdsprachenunterricht: Geschlechtsspezifische funktionale Unterschiede in der neuronalen Organisation und didaktische Konsequenzen. In: Böttger, Heiner & Gien, Gabriele (Hrsg.): *The Multilingual Brain: Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press, 133-154.
- Böttger, Heiner (2017): About boyz 'n' girlz: Consider the differences. *Grundschule Englisch* 58, 31-33.
- Böttger, Heiner & BIG-Kreis (2015): *Der Lernstand im Unterricht am Ende von Klasse 4 – Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag.
- Burmeister, Petra (2013): Immersion. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht/Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Klett Kallmeyer, 160-167.
- Burstall, Clare (1975): Factors affecting foreign-language learning: a consideration of some relevant research findings. *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 8, 105-125.
- Canga-Alonso, Andrés (2015): Receptive vocabulary of CLIL and non-CLIL primary and secondary school learners. *Complutense Journal of English Studies* 23, 59-77.
- Chudaske, Jana (2012): *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung: Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Crenshaw, Kimberle (1989): Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989, 139-167.
- Decke-Cornill, Helene (2007): The issue of gender and interaction in the L2 classroom. In: Decke-Cornill Helene & Volkmann, Laurenz (Hrsg.): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr, 77-90.
- Drăgălis, JoLaine; Coons Stephen & Plaza, Cecilia (2008): Best practices for survey research reports: A synopsis for authors and reviewers. *American Journal of Pharmaceutical Education* 72, 11.

- Dunn, Lloyd; Dunn, Leota; Whetton, Chris & Burley, Juliet (1997): *The British Picture Vocabulary Scale II*. Windsor: NFER-Nelson.
- Duursma, Elisabeth; Romero-Contreras, Silvia; Szuber, Anna; Proctor, Patrick & Snow, Catherine E. (2007): The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics* 28, 171-190.
- Edelenbos, Peter & Vinjé, Maria P. (2000): The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. *Language Testing* 17, 144-162.
- Elsner, Daniela (2007): *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (2016): Introduction to teaching gender in the EFL classroom. In: Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (Hrsg.): *Gender and Language Learning. Research and Practice*. Tübingen: Narr, 9-18.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- FMKS = Verein für frühe Mehrsprachigkeit in Kindertagesstätten und Schulen (2014): *Ranking: bilinguale Kitas und Grundschulen im Bundesvergleich* [Online: <http://www.fmks-online.de/download.html>, 18.12.2017].
- Fuchs, Stefanie (2014): Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 25: 2, 175-205.
- Genesee, Fred H. & Jared, Deborah (2008): Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology* 49, 140-147.
- Gottburgsen, Anja & Gross, Christiane (2012): Welchen Beitrag leistet Intersektionalität zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? In: Becker, Rolf & Solga, Heike (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 86-110.
- Gross, Christiane & Gottburgsen, Anja (2013): Gender, soziale Herkunft und Migration: "Intersektionalität" im Erwerb von Mathematikkompetenzen. In: Hadjar, Andreas & Hupka-Brunner, Sandra (Hrsg.): *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz, 188-212.
- Haag, Nicole; Kocaj, Alexander; Jansen, Malte & Kuhl, Poldi (2017): Soziale Disparitäten. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian & Haag, Nicole (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 213-235.
- Hartig, Johannes & Jude, Nina (2008): Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI Studie*. Weinheim: Beltz, 202-206.
- Heller, Kurt H.; Kratzmeier, Heinrich & Lengfelder, Angelika (1998): *Matrizen-Test-Manual Band 1. Ein Handbuch mit deutschen Normen zu den Standard Progressive Matrices von J.C. Raven*. Göttingen: Beltz.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, 208-230.
- Hopp, Holger; Kieseier, Teresa; Vogelbacher, Markus & Thoma, Dieter (erscheint): Einflüsse und Potenziale der Mehrsprachigkeit im Englischunterricht in der Primarstufe. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernd (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hußmann, Anke; Stubbe, Tobias C. & Kasper, Daniel (2017): Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In: Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Willfried;

- Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C. & Valtin Renate (Hrsg.): *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 195-218.
- Jaekel, Nils; Schurig, Michael; Florian, Merle & Ritter, Markus (2017): From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning* 67, 631-664.
- Kersten, Kristin; Piske, Thorsten; Rohde, Andreas; Steinlen, Anja; Weitz, Martina, & Kurth, Sabine (2012): *ELIAS Grammar Test II*. Universität Hildesheim: Manuskript.
- Keßler, Jörg-Uwe & Paulick, Christian (2010): Mehrsprachigkeit und schulisches Englischlernen bei Lernern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholtz, Bernd (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 257-278.
- Kissau, Scott & Turnbull, Miles (2008): Boys and French as a second language: A research agenda for greater understanding. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 11, 151-170.
- Klann-Delius, Gisela (2005): *Sprache und Geschlecht*. Stuttgart: Metzler.
- Kultusministerkonferenz (2013): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung* [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf, 18.12.2017].
- Kuska, Sandra K.; Zaunbauer, Anna C.M. & Möller, Jens (2010): Sind Immersionsschüler wirklich leistungsstärker? Ein Lernexperiment. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42, 143-153.
- Lasagabaster, David (2008): Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1, 30-41.
- Little, David; Simpson, Barbara & Catibusic, Bronagh (2003): *PSAK. Primary School Assessment Kit*. Dublin: Integrate Ireland Language and Training.
- Lynn, Richard & Wilson, R. Graham (1993): Sex differences in second-language ability: An Irish study. *School Psychology International* 14, 275-279.
- May, Peter (2006): Englisch-Hörverstehen am Ende der Grundschulzeit. In: Bos, Wilfried & Pietsch, Marcus (Hrsg.): *KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen*. Münster: Waxmann, 203-224.
- Merkel, Christina (2015): *Mädchen lernen Fremdsprachen besser als Jungen* [Online: <http://www.nordbayern.de/2.209/2.207/madchen-lernen-fremdsprachen-besser-als-jungen-1.4182741>, 18.12.2017]
- Ministerium Baden-Württemberg für Kultus, Jugend und Sport (2004): *Bildungsstandards für Englisch – Grundschule: Klassen 2, 4* [Online: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsww/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf, 18.2.2018].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004): *Lehrpläne für die Primarstufe: Rahmenlehrplan Englisch* [Online: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4>, 18.2.2018].
- Nikolova, Roumiana & Ivanov, Stanislav (2010): Englischleistungen. In: Bos, Wilfried (Hrsg.): *HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen: Bd. 6. KESS 8. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann, 49-66.
- OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development (1999): *Classifying educational programmes. Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries*. Paris: OECD.
- Pérez-Cañado, Maria L. (2012): CLIL research in Europe: Past, present and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 315-341.

- Pienemann Manfred (2005): *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam/ Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Piske, Thorsten (2015): Zum Erwerb der CLIL-Fremdsprache. In: Rüschoff, Bernd; Sudhoff, Julian & Wolff, Dieter (Hrsg.): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 101-125.
- Raven, John C. (1976): *SPM. Standard Progressive Matrices* (3. Aufl.). St. Antonio, TX: Harcourt.
- Rjosk, Stefan; Haag, Nicole; Stept & Stanat, Petra (2017): Zuwanderungsbedingte Disparitäten. In: Stanat, Petra; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla; Weirich, Sebastian & Haag, Nicole (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann, 237-276.
- Roquet, Helena; Llopis, Jaume & Perez-Vidal, Carmen (2016): Does gender have an impact on the potential benefits learners may achieve in two contexts compared: formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19, 370-386.
- Rumlich, Dominik (2016): *Evaluating bilingual education in Germany: CLIL students' general English proficiency, EFL self-concept and interest*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rymarczyk, Jutta (2010): Früher Schriftspracherwerb in der ersten Fremdsprache Englisch bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Forum Sprache. Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht* 2010: 4, 60-78 [Online: https://www.hueber.de/media/36/978-3-19-326100-7_FS042010_AT4_rymarczyk.pdf, 7.2.2018].
- Schmenk, Barbara (2002): *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schwenner, Lara (2014): *Pisa-Studie: Mädchen und Migranten verschlechtern deutsches Ergebnis* [Online: http://www.focus.de/familie/pisa/luft-nach-oben-pisa-ergebnisse-fuenftel-deutscher-schueler-mit-alltagsproblemen-ueberfordert_id_3736397.html, 18.12.2017].
- Somers, Thomas (2017): Content and Language Integrated Learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education* 63, 495-520 [DOI 10.1007/s11159-017-9651-4].
- Steinlen, Anja (2016): Primary school minority and majority language children in a partial immersion program: The development of German and English reading skills. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 4: 2, 198-224.
- Steinlen, Anja & Piske, Thorsten (2013): Academic achievement of children with and without migration backgrounds in an immersion primary school: A pilot study. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 61, 215-244.
- Steinlen, Anja & Gerdes, Ulrike (2015): Eine Pilotuntersuchung zur sprachlichen Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer Grundschule mit bilinguaem Sachfachunterricht. In: Méron-Minuth, Sylvie & Özkul, Senem (Hrsg.): *Fremde Sprachen lehren und lernen – Aktuelle Fragen und Forschungsaufgaben*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 81-106.
- Steinlen, Anja & Piske, Thorsten (2016a): Minority language students as at-risk learners: Myth or reality? Findings from an early German-English partial immersion program. In: Ehland, Christoph; Mindt, Ilka & Tönnies, Merle (Hrsg.): *Anglistentag Paderborn 2015: Proceedings (37)*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 9-28.
- Steinlen, Anja & Piske, Thorsten (2016b): Wortschatz und Leseverständnis des Englischen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in einer bilingualen Grundschule. In: Steinlen, Anja & Piske, Thorsten (Hrsg.): *Wortschatzentwicklung in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 123-166.
- Sunderland, Jane (2010): Theorizing gender perspectives in foreign and second language learning. In: Jiménez Catalán, Rosa M. (Hrsg.): *Gender Perspectives on Vocabulary in Foreign and Second Language*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 1-19.

- Tamm, Carolin (2010): Eine Schule macht sich auf den Weg: Einführung eines bilingualen Zuges an der Grundschule an der Hügelstraße. In: Massler, Ute & Burmeister, Petra (Hrsg.): *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 30-37.
- Thomas, Wayne P. & Collier, Virginia P. (2012): *Dual Language Education for a Transformed World*. Albuquerque, NM: Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.
- Wendt Heike & Schwippert, Knut (2017): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hußmann, Anke; Wendt, Heike; Bos, Wilfried; Bremerich-Vos, Albert; Kasper, Daniel; Lankes, Eva-Maria; McElvany, Nele; Stubbe, Tobias C. & Valtin Renate (Hrsg.): *IGLU 2016: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 219-234.
- Wesche, Marjorie B. (2002): Early French immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: Burmeister, Petra; Piske, Thorsten & Rohde, Andreas (Hrsg.): *An Integrated View of Language Development*. Trier: WVT, 357-379.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2015): Die Hör- und Leseversteherleistungen von Kindern im Fach Englisch am Ende der Grundschulzeit unter besonderer Berücksichtigung lebensweltlicher Ein- und Mehrsprachigkeit. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Englischunterricht auf der Primarstufe: Neue Forschungen – weitere Entwicklungen*. Frankfurt a.M.: Lang, 59-80.
- Wolff, Dieter & Südhoff, Julian (2015): Zur Definition des Bilingualen Lehrens und Lernens. In: Rüschoff, Bernd; Südhoff, Julian & Wolff, Dieter (Hrsg.): *CLIL Revisited: Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts*. Frankfurt a.M.: Lang, 9-42.
- Zaubauer, Anna C.M. & Möller, Jens (2010): Schulleistungsentwicklung immersiv unterrichteter Grundschüler in den ersten zwei Schuljahren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 57, 30-45.
- Zaubauer, Anna C.M.; Gebauer, Saskia K. & Möller, Jens (2012): Englischleistungen immersiv unterrichteter Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung* 40, 315-333.
- Zumhasch, Clemens (2010): *Schulleistungen, Selbstkonzepte sowie unterrichtsklimatische Einstellungen deutscher und italienischer Schüler*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zydatiñ, Wolfgang (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL): Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.