

Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Hartig, Johannes
**Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und
Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache**

*Klieme, Eckhard [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der
DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 208-230*

urn:nbn:de:0111-opus-31554

in Kooperation mit:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig

20 Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache¹

Die europäischen politischen Institutionen haben eine Reihe von Maßnahmen in Gang gesetzt mit dem Ziel, dass jeder europäische Bürger in naher Zukunft drei Sprachen beherrschen soll – neben der Erstsprache zwei weitere. Mehrsprachigkeit sei eine Schlüsselqualifikation sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005). 19% der Schülerinnen und Schüler der DESI-Studie haben ihren Angaben zufolge eine andere als die deutsche Sprache als Erstsprache erworben oder bezeichnen eine weitere Sprache oder mehrere neben Deutsch als ihre Erstsprache. Diese Gruppe lebt unter Bedingungen, die ihnen das Erlernen mehrerer Sprachen nahelegt oder – je nach Sichtweise – abverlangt. Wenn sie in diesen Sprachen auf einem intermediären Niveau – so das Kriterium der Europäischen Kommission – kompetent sein sollten, dann hätten sie das europäische Ideal bereits erreicht.

Bisher standen in groß angelegten Studien wie TIMSS oder PISA kaum sprachliche Leistungen im Vordergrund; es wurde lediglich die Lesekompetenz in der Unterrichtssprache untersucht. Die diesbezüglichen Ergebnisse zeigen für Deutschland regelmäßig einen starken Zusammenhang von Migrationsstatus, sozialer Herkunft und Schülerleistungen (z.B. OECD 2006). Lesekompetenz ist aber als Indikator für eine Einschätzung der allgemeinen Sprachfähigkeit nicht ausreichend (vgl. Kapitel 18). Über den Erwerb der schulisch ersten Fremdsprache liegen bisher keine Erkenntnisse aus Large-Scale-Assessments vor. Somit stellt sich die Frage, ob sich der beobachtete Trend fortsetzt, wenn sprachliche Leistungen über Lesekompetenz hinaus thematisiert werden und wie es sich beim Erlernen der schulisch ersten Fremdsprache verhält – für viele Einwandererkinder bereits der dritte oder vierte Spracherwerb.

In den folgenden Abschnitten soll auf die folgenden Fragen eingegangen werden: Stellen mehrsprachige Lernumwelten für die Leistungen in den Fächern Deutsch und Englisch günstige oder ungünstige Bedingungen dar (20.1)? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Sprachvitalität in der Erstsprache und dem Erwerb weiterer Sprachen (20.2)? Wie wirkt sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Schulklasse in Bezug auf mono- und multilinguale Schülerinnen und Schüler auf sprachliche Leistungen aus (20.3)?

¹ Für die hilfreiche Kommentierung und Kritik bedanken wir uns bei Dominique Rauch, DIPF.

20.1 Lernumwelten und sprachliche Kompetenzen

Vor dem Hintergrund der verschiedenartigen Ergebnisse zur Auswirkung des Mehrsprachenerwerbs auf die Beherrschung einzelner Sprachen fällt es schwer, Hypothesen über zu erwartende Ergebnisse abzuleiten. Den Thesen der nachteiligen Wirkungen, insbesondere des frühen Zweit- oder Mehrsprachenerwerbs (Weisgerber 1966) stehen Postulate positiver Effekte gegenüber (Cummins 1993; Gegenüberstellungen bei Kielhöfer/Jonekeit 1983). Auch wenn man rückblickend die Entwicklung der Einstellungen gegenüber den Wirkungen der Mehrsprachigkeit als die Abfolge von behaupteten negativen, positiven und neutralen Effekten beschreiben kann (Bialystok 1991), so sind die jeweils verfochtenen widersprüchlichen Thesen bisher kaum mittels wissenschaftlich fundierter, standardisierter Testverfahren in größer angelegten oder gar repräsentativen Studien geprüft worden.

Die frühen Forschungen zur Mehrsprachigkeit waren von der Konfundierung von Bedingungen der sprachlichen Lernumwelt und der sozialen Herkunft der untersuchten Personen geprägt: Mehrsprachige mit einem eher niedrigen sozioökonomischen Hintergrund wurden mit Einsprachigen aus den mittleren und höheren Einkommensgruppen verglichen, ohne diesen Umstand bei der Analyse zu berücksichtigen. Wurden sozioökonomische Variablen nicht ausreichend in Rechnung gestellt, bestand die Gefahr, falsche Schlüsse zu ziehen, denn die Zugehörigkeit zu einer unteren sozioökonomischen Schicht führte offenbar zum Ergebnis negativer Wirkungen der Mehrsprachigkeit. Seither ist die Berücksichtigung der familiären Hintergrundvariablen eine wesentliche Forderung an die Interpretation von Forschungsergebnissen zum Zweit- und Mehrsprachenerwerb.

Interkulturell orientierte Untersuchungen, welche die Konfundierung der sprachlichen Leistungen mit den familiären Charakteristiken kontrollieren oder die so gestaltet wurden, dass sie keine Rolle spielt, teilen der Mehrsprachigkeit die Bedeutung einer die metasprachlichen Fähigkeiten fördernde Bedingung zu (Mohanty/Perregaux 1997; Segalowitz 1981). Mehrsprachige erfahren demnach bereits früh die semantische Relativität, dies fördere die Beherrschung kognitiver Kontrollprozesse verbunden mit erhöhter Aufmerksamkeit. Diese kognitiven Vorteile der Mehrsprachigkeit sollten den weiteren Fremdspracherwerb erleichtern (Bialystok 2005). Was jedoch die empirischen Belege angeht, gibt es bislang keineswegs eine einheitliche Antwort auf die Frage, ob Bilinguale eine dritte Sprache schneller oder besser lernen als Monolinguale eine zweite Sprache (Cenoz 2003). Wenn die These der spracherwerbsbezogenen Förderung kognitiver Fähigkeiten zutrifft, dann sollten simultan und sukzessiv Mehrsprachige beim Erwerb einer zusätzlichen Sprache erfolgreicher sein als monolingual Aufgewachsene – vorausgesetzt die genannten konfundierenden Variablen werden kontrolliert.

Die Schulleistungsstudien der letzten Jahre haben so gut wie durchgängig die problematische Lage von Migranten insbesondere in Deutschland gezeigt (OECD 2003). Der UNO-Inspektor des Menschenrechtsrats, Vernor Muñoz, wirft Deutschland vor, Migranten zu benachteiligen, sein Bildungssystem verwehre ih-

nen die Chancengleichheit (United Nations 2007). Die dauerhafte Koppelung des Migrationshintergrunds mit einem niedrigen sozialen Status wird im Bildungsbericht für Deutschland als institutionelle Segregation der eingewanderten Bevölkerung und damit als eine besondere Herausforderung für die Bildungspolitik bezeichnet (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Wenn auch die Abhängigkeit der Schülerleistungen vom Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft in vielen – nicht allen – Ländern gegeben ist, so zeigen doch die internationalen Vergleiche, dass diese Abhängigkeit in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist (OECD 2006).

Erwartet man einerseits erhöhte Spracherwerbsleistungen simultan und sukzessiv Mehrsprachiger und geht man andererseits davon aus, dass diese Schülerinnen und Schüler in Lernumwelten heranwachsen, die für das Zustandekommen guter schulischer Leistungen ungünstige Voraussetzungen bereitstellen, dann ist es unabdingbar, das Zusammenwirken von Sprachbiographie und Lernumwelt zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Erstsprachen und Migrationshintergrund

Die Bedeutung, die in neuester Zeit dem Drittsprachenerwerb von simultan Bilingualen zugesprochen wird (Cenoz/Hufeisen/Jessner 2001; Sanz 2000), legt es nahe, eine differenziertere Kategorisierung der Personen auf Grund ihrer Sprachbiographie vorzunehmen. Es gibt Hinweise darauf, dass sich der Drittsprachenerwerb von simultan Bilingualen von dem Monolingualer oder sukzessiv Bilingualer unterscheidet. Deshalb ist es zweckmäßig, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die (auch) eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache erworben haben, entsprechend zu differenzieren. Diese Differenzierung ist in bisherigen Large-Scale-Studien nicht vorgenommen worden. Im DESI-Projekt wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie neben Deutsch noch eine oder mehrere andere Sprachen als Erstsprachen erworben haben, wenn ja, welche. Bei positiver Beantwortung dieser Frage wird davon ausgegangen, dass damit ein simultaner Bi- oder Multilingualismus (L1/L2 oder L1/L2/L3) vorliegt, wobei eine der Sprachen Deutsch ist. Sie werden im Folgenden als „Mehrsprachige“² bezeichnet. Sie stellen 6% der DESI-Gesamtstichprobe dar (vgl. Tabelle 20.1). 13% geben ausschließlich eine andere Erstsprache als Deutsch an. Von diesen Schülerinnen und Schülern, die zunächst monolingual mit einer anderen Sprache als Deutsch aufgewachsen sind, ist anzunehmen, dass sie spätestens mit dem Eintritt in die deutsche Schule, unter Umständen aber auch schon im Kindergarten, Deutsch als zweite Sprache erworben haben; sie zeichnen sich somit durch einen sukzessiven Spracherwerb aus (L1 → L2), wobei die L1 unterschiedlich, je nach Herkunftsfamilie, die L2 Deutsch ist. Diese sukzessiv Bilingualen werden im Folgenden zur besseren Abgrenzung als „nicht deutsch Erstsprachige“ bezeichnet. Damit wäre etwa ein Drittel derer, die nicht oder nicht ausschließlich Deutsch als

2 Es sei darauf hingewiesen, dass der Begriff „Mehrsprachigkeit“ in der Literatur nicht einheitlich gebraucht wird. Unter „Mehrsprachigen“ werden auch Personen bezeichnet, die irgendwann in ihrem Lebenslauf eine weitere Sprache erworben haben.

Erstsprache nennen, simultan mehrsprachig aufgewachsen. Die größte Gruppe stellt 81% der Schülerinnen und Schüler dar, die ausschließlich Deutsch als Erstsprache angeben.

Tabelle 20.1: Relative Anzahl der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Erstsprache in Bezug auf den Migrationshintergrund in Prozent.

Erstsprache	Migrationshintergrund				
	Erste Generation	Zweite Generation	Ein Elternteil nicht in D geboren	Beide Eltern in D geboren	
Deutsch	1	1	6	92	100
Nicht deutsch	54	32	8	5	100
Mehrsprachig	19	28	32	21	100

Erwartungsgemäß liegt auch in der DESI-Studie ein deutlicher Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Migrationsstatus vor. 90% der Schülerinnen und Schüler, die angeben, eine andere Sprache als Deutsch oder neben Deutsch als Erstsprache erworben zu haben, hat einen Migrationshintergrund – im Vergleich zu 8% der Schüler deutscher Erstsprache. Für die Beschreibung des Einwanderungsstatus wurde analog zu PISA (OECD 2003) ein vierstufiger Indikator mit den Ausprägungen „beide Eltern in Deutschland geboren“ (entspricht „kein Migrationshintergrund“), „ein Elternteil nicht in Deutschland geboren“, „Zweite Generation“ und „Erste Generation“ gebildet. Die erste Generation umfasst Schüler, die selbst wie ihre Eltern im Ausland geboren wurden; als zweite Generation werden die Schüler bezeichnet, die selbst in Deutschland, deren Eltern aber im Ausland geboren wurden. Tabelle 20.1 zeigt den Zusammenhang zwischen der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler und ihrem Migrationshintergrund. In der Gruppe der Deutschsprachigen finden sich kaum Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (8%), während umgekehrt der weitaus größte Teil der Schülerinnen und Schüler (95%) mit ausschließlich einer nicht deutschen Erstsprache einen Migrationshintergrund aufweist. Die Mehrsprachigen verteilen sich weit gleichmäßiger über die Kategorien des Migrationshintergrunds.

Die Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache und die Mehrsprachigen unterscheiden sich in Bezug auf die erworbenen Sprachen (vgl. Tabelle 20.2). Türkisch und Russisch berichtet mehr als die Hälfte derer, die eine andere Erstsprache als Deutsch erworben haben, im Vergleich zu nur etwa einem Drittel bei den Mehrsprachigen. Türkisch überwiegt auch bei den Mehrsprachigen neben Polnisch, Südslawisch und insbesondere Englisch. Etwa viermal so viele Mehrsprachige haben im Vergleich zu den nicht deutsch Erstsprachigen bereits zu Hause Englisch gelernt.

Tabelle 20.2: Relative Anzahl der Schüler unterschiedlicher Erstsprache in Bezug auf die Sprachgruppen in Prozent.

Erstsprache	Sprachgruppen						
	Türkisch	Russisch	Polnisch	Süd-slawisch	Englisch	Andere	
Nicht deutsch	27	27	8	3	4	31	100
Mehrsprachig	17	13	11	6	15	38	100

Erstsprache und Bildungsgang, sozioökonomischer Status und allgemeine kognitive Grundfähigkeiten

Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache besuchen häufiger eine Hauptschule (47%) oder Integrierte Gesamtschule (11%) als die beiden anderen Gruppen und seltener eine Realschule oder ein Gymnasium (vgl. Tabelle 20.3). Die größten Anteile an Gymnasiasten und Realschülern finden sich in der Gruppe der deutschsprachigen Schüler, von denen nur verhältnismäßig wenige eine Hauptschule (23%) oder eine IGS (9%) besuchen. Der relative Anteil der mehrsprachigen Schüler ist im Gymnasium fast so hoch wie jener der deutschsprachigen Schüler und etwa doppelt so hoch wie der der Schüler nicht deutscher Erstsprache. Bei den anderen Bildungsgängen liegt der Anteil der mehrsprachigen Schüler jeweils zwischen dem der anderen beiden Gruppen (Hauptschule: 30%, IGS: 9%, Realschule: 32%).

In Bezug auf die Bildungsgänge sind die Deutscherstsprachigen überproportional in den Gymnasien, die ausschließlich nicht deutsch Erstsprachigen hingegen häufig in der Hauptschule anzutreffen. Die Mehrsprachigen verteilen sich näherungsweise proportional auf die Bildungsgänge mit einem leichten Überhang in der Hauptschule.

Tabelle 20.3: Relative Anzahl der Schüler unterschiedlicher Erstsprache in Bezug auf den Bildungsgang in Prozent.

Erstsprache	Bildungsgang				
	Hauptschule	IGS	Realschule	Gymnasium	
Deutsch	22	9	38	31	100
Nicht deutsch	47	11	27	15	100
Mehrsprachig	30	9	32	29	100

Die Tabelle 20.3 weist auf die ungleiche Verteilung der Schülerinnen und Schüler verschiedener Erstsprache auf die Bildungsgänge hin. Für die Interpretation der Ergebnisse bedeutet dies, dass die Effekte der potenziell für die Sprachleistungen verantwortlichen Faktoren in bivariater Betrachtungsweise kaum abzuschätzen sind. Es bedarf modellorientierter Analysen, um solche Konfundierungen aufzulösen (Baumert/Stanat/Watermann 2006). Dennoch sollen in den beiden folgenden Abschnitten zunächst die Leistungsergebnisse im Sinne einer reinen Bestandsaufnahme, lediglich unter Berücksichtigung der Bildungsgänge dargestellt werden.

Deutsch Gesamtttestleistungen der Schüler verschiedener Erstsprachen

In der Abbildung 20.1 sind die Mittelwerte der Deutsch Gesamtleistung (mit Konfidenzintervallen, vgl. Kapitel 3) am Ende der neunten Jahrgangsstufe für die drei auf Grund der Erstsprachen eingeteilten Schülergruppen dargestellt; zunächst über alle Bildungsgänge hinweg (am linken Rand der Abbildung) und nach Bildungsgängen aufgegliedert. Über alle Bildungsgänge hinweg erreichten die Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache ausschließlich Deutsch ist, den höchsten mittleren Gesamtwert für die Deutsch-Leistungstests. Das Testergebnis der Mehrsprachigen ist signifikant geringer als das der deutsch Erstsprachigen, aber signifikant höher als das der Schüler nicht deutscher Erstsprache. Wird der Bildungsgang berücksichtigt, bleibt die Abfolge der Testmittelwerte der Gruppen zueinander erhalten. Die Mittelwertsunterschiede zwischen den deutsch Erstsprachigen und den mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler sind nur bei denen, die eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen, signifikant. In der Realschule und in der Integrierten Gesamtschule unterscheiden sich die Deutsch-Gesamtleistungen der deutsch Erstsprachigen und der Mehrsprachigen nicht signifikant voneinander. Die deutsch Erstsprachigen und die Mehrsprachigen schneiden auch unter Berücksichtigung des Bildungsganges jeweils signifikant besser ab, als die Schüler nicht deutscher Erstsprache. Der Mittelwertsunterschied zwischen Schülern deutscher und nicht deutscher Erstsprache beträgt in der Hauptschule 55, in der Realschule 44, in der Integrierten Gesamtschule 85 und im Gymnasium 57 Punkte. Dies sind erhebliche Unterschiede, die den deutlichen Rückstand der nicht deutsch Erstsprachigen im Fach Deutsch verdeutlichen.

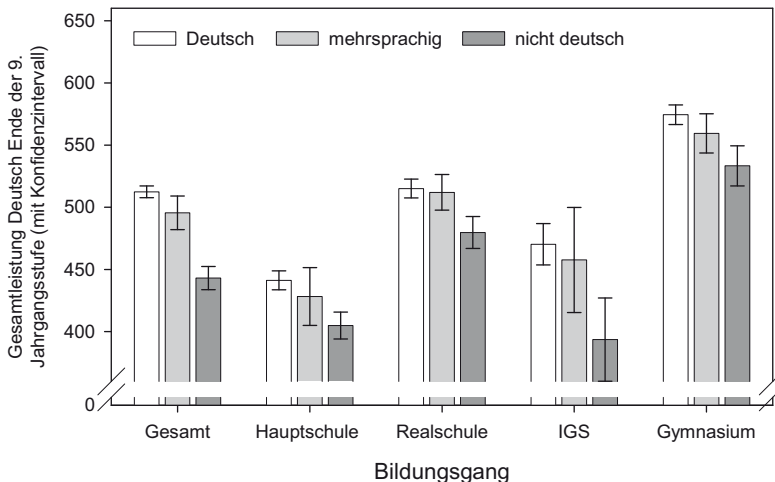


Abbildung 20.1: Erstsprache, Bildungsgang und Deutschgesamtttestleistungen.³

3 Die in der Abbildung eingezeichneten Konfidenzintervalle stellen Intervalle um die Mittelwerte und nicht um die Differenz der Mittelwerte dar. Mittelwertunterschiede können signifikant sein obwohl sich Konfidenzintervalle überschneiden.

Betrachtet man den Leistungszuwachs im Deutschen, so ergibt sich nur in der Teilttestleistung ‚Bewusstheit Deutsch‘ im Gymnasium ein statistisch bedeutsamer Anstieg. Die nicht deutsch Erstsprachigen erzielen am Gymnasium im Kompetenzbereich Bewusstheit Deutsch einen Zuwachs von 45 Punkten, die deutsch Erstsprachigen von 43 Punkten. In beiden Fällen ist der Zuwachs signifikant größer als bei den Mehrsprachigen, die nur 27 Punkte hinzu gewinnen.

Englisch Gesamtttestleistungen der Schüler verschiedener Erstsprachen

Die zur vorherigen Abbildung 20.1 analog aufgebaute Abbildung 20.2 zeigt die Testmittelwerte für die Englisch Gesamtleistungen. Im Unterschied zur Deutschleistung sind es im Englischen die Mehrsprachigen, die zum Ende des neunten Schuljahres in allen Bildungsgängen Leistungsmittelwerte erzielen, die höher sind als die der beiden anderen Gruppen. Ihr Abstand zu den deutsch Erstsprachigen ist jedoch nur in der Realschule mit 17 Punkten signifikant. Nimmt man alle Bildungsgänge zusammen, dann sind die Unterschiede der Englischleistungen zwischen den Mehrsprachigen bzw. den deutsch Erstsprachigen und den Leistungen der nicht deutsch Erstsprachigen signifikant. Während die Leistungsunterschiede zwischen den drei Schülergruppen in der Hauptschule sehr gering ausfallen, zeigt sich in der Integrierten Gesamtschule ein deutlicher Leistungsabstand zwischen den nicht deutsch Erstsprachigen und den beiden anderen Gruppen. Im Gymnasium ist einzig der Abstand zwischen den Leistungen der Mehrsprachigen und den Leistungen der nicht deutsch Erstsprachigen in Höhe von 19 Punkten signifikant.

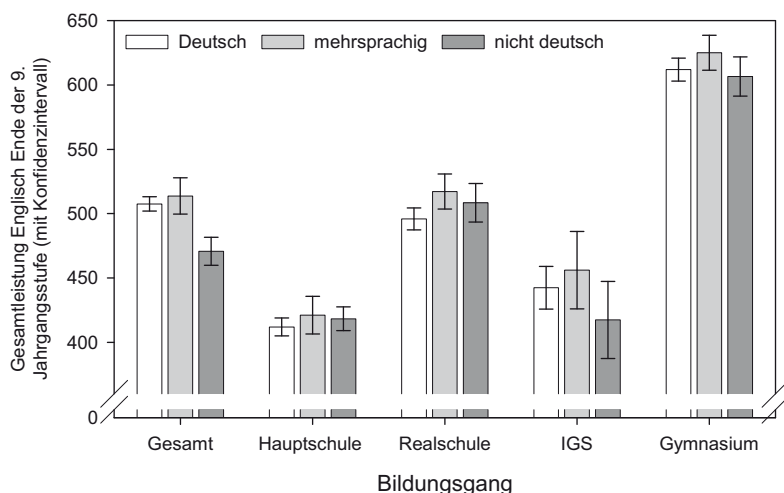


Abbildung 20.2: Erstsprache, Bildungsgang und Englischgesamtttestleistungen.⁴

In den in Abbildung 20.2 dargestellten Mittelwerten sind die Leistungen derjenigen Schülerinnen und Schüler enthalten, die angaben, Englisch als Erstsprache erwor-

⁴ Siehe vorherige Fußnote.

ben zu haben. Um zu prüfen, ob dadurch die Ergebnisse verfälscht werden würden, sind die Gesamtleistungen im Englischen ohne die englisch Erstsprachigen über die Bildungsgänge hinweg berechnet worden. Tatsächlich sinken die Mittelwerte der nicht deutschsprachigen Gruppe und der Gruppe der Mehrsprachigen, jedoch nur um jeweils 5 Punkte. Die Mehrsprachigen erreichen dann im Mittel drei Punkte und die nicht Deutschsprachigen 45 Punkte weniger als die deutsch Erstsprachigen. Das Muster der Mittelwertsunterschiede und die Ergebnisse ihrer inferenzstatistischen Absicherung bleiben hiervon unberührt: Nach dem Ausschluss der englisch Erstsprachigen bleiben nach wie vor die Mittelwertsunterschiede in der Englischgesamtleistung zwischen den deutsch Erstsprachigen und den Mehrsprachigen relativ gering und sind nicht signifikant, die Mittelwertsunterschiede zwischen den nicht deutsch Erstsprachigen und den anderen Gruppen sind dagegen deutlich größer und signifikant.

Im Rahmen der Analyse des differentiellen Lernzuwachses vom Beginn bis zum Ende des neunten Jahrgangs über alle Bildungsgänge hinweg ergibt sich beim C-Test ein signifikanter Unterschied. Die deutsch Erstsprachigen erreichen einen Zuwachs von immerhin 24 Punkten. Demgegenüber ist bei den nicht Deutschsprachigen nur einen Zuwachs von 19 Punkten festzustellen. Im C-Test haben die Mehrsprachigen mit nur 17 Punkten auch einen signifikant geringeren Zuwachs als die deutsch Erstsprachigen. Weiterhin findet sich in Deutsch Lesekompetenz ein größerer Zuwachs für die deutsch Erstsprachigen als für die nicht deutsch Erstsprachigen. Darüber hinaus liegen keine signifikanten differentiellen Zuwächse vor.

Modellorientierte Betrachtung der differentiellen Testleistungen im Deutschen und Englischen

Die bislang dargestellten Ergebnisse veranschaulichen die Verteilungen der Testleistungen, so wie sie unmittelbar in den einzelnen Bildungsgängen und ohne Berücksichtigung von nicht oder kaum beeinflussbaren sozialen und individuellen Merkmalen anzutreffen sind. Schon in der rein deskriptiven Darstellung der Testergebnisse fällt der relativ hohe Leistungsstand der Mehrsprachigen auf.

Interessiert jedoch die Frage, inwieweit es tatsächlich einen Zusammenhang zwischen dem sprachlichem Hintergrund und den Leistungen im Deutschen und Englischen gibt, dann sollten all diejenigen Faktoren statistisch kontrolliert werden, die mit der Erstsprache konfundiert sind. Im Folgenden werden daher die relevanten Merkmale in einer Regressionsanalyse als Kontrollvariablen einbezogen (vgl. Kap. 3). In Abbildung 20.3 sind entsprechend dieser Analysen die Effekte des sprachlichen Hintergrundes auf die Kompetenzen im Deutschen und Englischen dargestellt, die sich bei gleichzeitiger Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht ergeben.

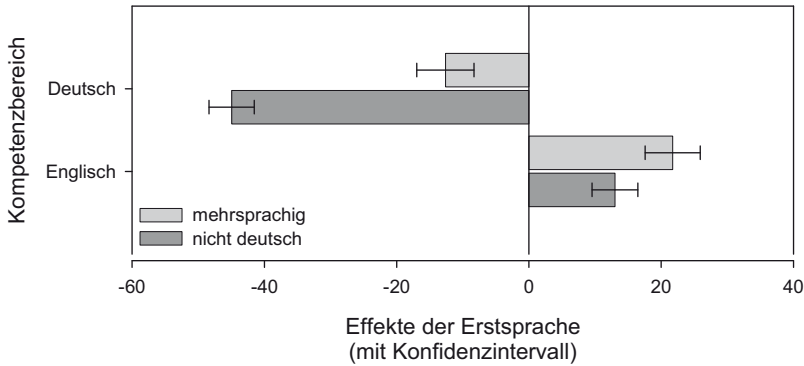


Abbildung 20.3: Effekte des sprachlichen Hintergrundes auf Kompetenzen im Deutschen und Englischen zum Ende der neunten Jahrgangsstufe unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Mehrsprachigen und nicht deutsch Erstsprachigen gegenüber deutsch Erstsprachigen.⁵

Die Grafik in Abbildung 20.3 bezieht die Testleistungen der nicht deutsch Erstsprachigen und der Mehrsprachigen auf die der deutsch Erstsprachigen. Die mittlere Testleistung der deutsch Erstsprachigen ist entsprechend als Null-Linie eingezeichnet. Noch deutlicher als in den rein deskriptiven Darstellungen der Abbildungen 20.1 und 20.2 zeigen sich die signifikant niedrigen Leistungen der Mehrsprachigen und der nicht deutsch Erstsprachigen im Kompetenzbereich Deutsch und die im Vergleich zu den deutsch Erstsprachigen signifikant höheren Leistungen dieser Gruppen im Kompetenzbereich Englisch. Besonders drastisch fällt die niedrige mittlere Deutsch-Testleistung der nicht deutsch Erstsprachigen mit 45 Punkten gegenüber den deutsch Erstsprachigen aus. Bei den Mehrsprachigen ist der Abstand zu den deutsch Erstsprachigen zwar auch signifikant, aber deutlich geringer.

In Bezug auf Englisch zeigt sich nun, bei Kontrolle der konfundierten Variablen, noch deutlicher als in den deskriptiven Analysen die Überlegenheit der Testleistungen der Mehrsprachigen gegenüber denen der deutsch Erstsprachigen. Aber auch die Englischleistungen der nicht deutsch Erstsprachigen liegen signifikant über denen der deutsch Erstsprachigen.

Daraus kann folgender Schluss gezogen werden: Sieht man von den sich überlagernden Auswirkungen der Bildungsgänge, des sozioökonomischen Hintergrunds, der kognitiven Grundfähigkeiten und des Geschlechts auf die sprachlichen Leistungen ab, dann sind die Testleistungen derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich oder zusätzlich eine andere Erstsprache als Deutsch erworben haben im Englischen

5 Anders als in den Abbildungen 20.1 und 20.2 beziehen sich die Konfidenzintervalle in den Abbildungen 20.3 bis 20.5 auf Regressionskoeffizienten. In diesen Grafiken ist es möglich, signifikante Effekte daran zu erkennen, dass die dargestellten Konfidenzintervalle die Null-Linie nicht einschließen.

deutlich besser, im Deutschen hingegen deutlich schlechter als die der Schülerinnen und Schüler, die nur Deutsch als Erstsprache erworben haben.

Wiederholt sich dieses globale Ergebnis bei der Analyse der einzelnen durch DESI erfassten Kompetenzbereiche? Um diese Frage zu beantworten, wurden für alle Kompetenzbereiche im Deutschen und im Englischen die zuletzt dargestellten Analysen analog durchgeführt. Die Ergebnisse sind in den Abbildungen 20.4 und 20.5 dargestellt.

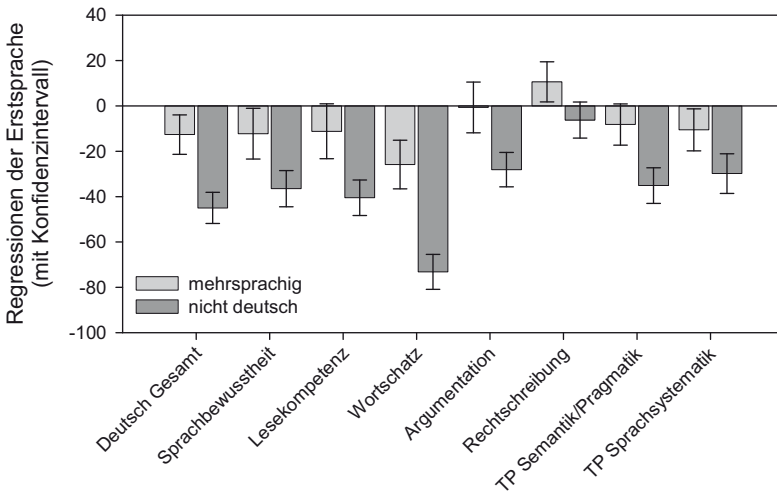


Abbildung 20.4: Effekte des sprachlichen Hintergrundes auf Kompetenzbereiche im Deutschen zum Ende des neunten Jahrgangs unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Mehrsprachigen und nicht deutsch Erstsprachigen gegenüber deutsch Erstsprachigen.

Die Analysen für die einzelnen Kompetenzbereiche zeigen, dass auch in den Deutsch-Einzeltests die Mehrsprachigen und die nicht deutsch Erstsprachigen fast immer schlechter abschneiden als die deutsch Erstsprachigen. Für die differenziellen Leistungen der beiden Gruppen gilt: In allen Kompetenzbereichen sind die Mehrsprachigen den nicht deutsch Erstsprachigen überlegen. Interessanterweise schneiden die Mehrsprachigen in der Rechtschreibung sogar besser ab als die deutsch Erstsprachigen. Die Wortschatzleistungen der nicht deutsch Erstsprachigen fallen besonders niedrig aus und tragen in besonderem Maße zu den schwächeren Gesamtttestleistungen dieser Gruppe in den Deutschttests bei, dies gilt jedoch auch für die Gruppe der Mehrsprachigen. Die schwache Lesekompetenz der nicht deutsch Erstsprachigen spiegelt die Ergebnisse der PISA 2003 Studie wider, in der allerdings der Migrationsstatus als Kriterium zur Gruppenbildung zu Grunde gelegt wurde und ein völlig anderer Test zur Messung der Kompetenz im Deutschen zur Anwendung kam. Die Punktedifferenzen sind also demnach nicht vergleichbar (OECD 2006). Das Lesen, die Argumentation und die Pragmatikkomponente der Textproduktion

sind Kompetenzbereiche, in denen sich die Mehrsprachigen nicht signifikant von denen der deutsch Erstsprachigen unterscheiden.

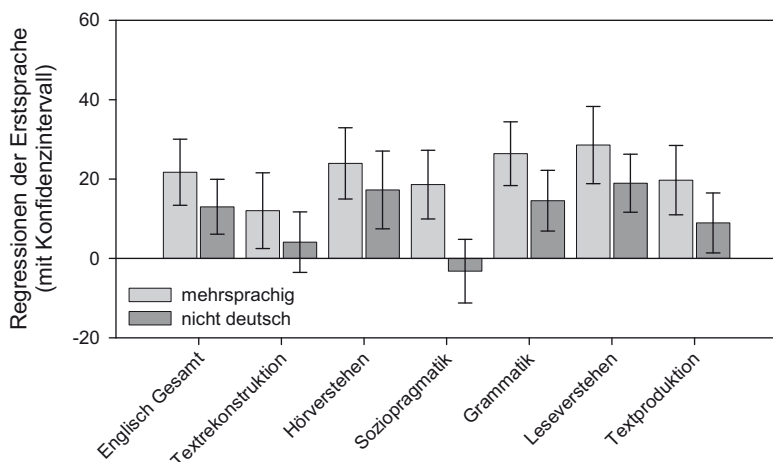


Abbildung 20.5: Effekte des sprachlichen Hintergrundes auf Kompetenzbereiche im Englischen zum Ende des neunten Jahrgangs unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Mehrsprachigen und nicht deutsch Erstsprachigen gegenüber deutsch Erstsprachigen. Anm.: Bewusstheit Soziopragmatik wurde aus technischen Gründen zu Beginn des Schuljahres erfasst.

Betrachtet man nun die Teilleistungsbereiche im Englischen, so stellt man signifikante Unterschiede zum Ende der neunten Jahrgangsstufe fest, die zum großen Teil denen der Englisch Gesamtleistung vergleichbar sind. Prägnant treten die hohen Testleistungen der Mehrsprachigen beim Leseverstehen, bei der Komponente Grammatik, der Sprachbewusstheit im Englischen und beim Hörverstehen hervor. In diesen Kompetenzbereichen zeigen auch die nicht deutsch Erstsprachigen deutlich bessere Testleistungen als die deutsch Erstsprachigen, sobald die konfundierenden Variablen kontrolliert werden. Die Leistungen der nicht deutsch Erstsprachigen liegen nur im C-Test (nicht signifikant besser) und in Soziopragmatik (nicht signifikant schlechter) in etwa auf dem Niveau der deutsch Erstsprachigen, in den anderen Kompetenzbereichen liegen sie deutlich darüber.

Die Testleistungen in der Komponente Soziopragmatik der Sprachbewusstheit im Englischen unterscheiden sich auffällig zwischen Mehrsprachigen und nicht deutsch Erstsprachigen. Der DESI-Test zur Soziopragmatik im Englischen bildet den angemessenen Gebrauch der Fremdsprache in Bezug auf den Kontakt, die Situation und den Adressaten ab. Die Voraussetzung für einen angemessenen Sprachgebrauch ist die Fähigkeit, Sprechintentionen erkennen und gedanklich einordnen zu können. Mehrsprachigen scheint dieser Teil des sozialen und interkulturellen Rollenverhaltens besser zu gelingen als monolingual Erstsprachigen. Interessanterweise lässt sich ein Zusammenhang zwischen der kulturellen Angemessenheit der Sprache, so wie sie im Englischtest zur Soziopragmatik erfasst wird, und interkultureller Kompetenz fest-

stellen (vgl. Kapitel 17). Der ethnorelative Typus der interkulturellen Kompetenz zeichnet sich dadurch aus, dass Schülerinnen und Schüler Bewusstheit und Akzeptanz gegenüber kultureller Verschiedenheiten entwickelt und kulturelle Fähigkeiten zur Anpassung an anderskulturelle Situationen ausgebildet haben. Der im Kapitel 17 berichtete Befund, dass Mehrsprachige vermehrt dem ethnorelativen Typus der interkulturellen Kompetenz zuzuordnen sind, kann damit als Unterstützung der Annahme gewertet werden, dass sich frühe Mehrsprachigkeit sowohl in Bezug auf den sozio-pragmatischen Aspekt des Fremdsprachengebrauchs als auch auf den Erwerb einer ethnorelativen interkulturellen Orientierung positiv auswirkt.

20.2 Sprachvitalität

Der Erwerb der Erstsprache und der einer Zweitsprache werden als miteinander verbunden angesehen (Gogolin/Neumann/Roth 2003). Ein spezifischer Zusammenhang wird auf Grund theoretischer Überlegungen, wie beispielsweise der Interdependenzhypothese angenommen (Cummins 1979). Inwieweit die Herkunftssprachen aber auch empirisch nachweisbar als Ressource für den Erwerb des Deutschen und der ersten schulischen Fremdsprache (zumeist des Englischen) dienen, ist jedoch bislang eine weitgehend offene Forschungsfrage (Maas/Mehlem/Schroeder 2004). Trotz der im Verlauf der Diskussionen eingenommenen positiven Sicht der Mehrsprachigkeit blieb die Skepsis bestehen, Kinder könnten durch die Anforderungen einer mehrsprachigen Umwelt überfordert werden. Besonders bekannt wurde das Modell von Cummins (1993), der von einer „Schwelle“ ausgeht: Erst wenn die Erstsprache bis zu einem gewissen Kompetenzniveau erworben worden sei, könne eine weitere Sprache erfolgreich hinzugelehrt werden. Gesähe dies nicht, so würde sich die problematische Situation der „subtraktiven Zweisprachigkeit“ einstellen, bei der in keiner der erworbenen Sprachen ein Niveau erreicht werden könne, das dem von Muttersprachigen vergleichbar wäre (Cummins 1979). Dies entspricht der These von der „Halbsprachigkeit“ (Skutnabb-Kangas 1984). Solche Thesen, die auch im schulischen Alltag in der einen oder anderen Form vertreten werden, lassen sich zum Teil nur äußerst schwer in empirisch überprüfbare Hypothesen übertragen.

In Large-Scale-Assessments sind Tests der Erstsprachenkompetenz aus pragmatischen Gründen nicht durchführbar – für DESI hätten in mehr als 26 Sprachen Tests konstruiert werden müssen. Andere Studien, die sich mit dem Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext beschäftigen, nutzen Selbsteinschätzungen der Sprachkompetenz, um die Fertigkeiten in der Erstsprache abzubilden (Broeder/Extra 1999; Haug 2005). Diesen Beispielen folgend wurden in DESI von den „nicht deutsch Erstsprachigen“ und den „Mehrsprachigen“ Selbsteinschätzungen der Kompetenz in der nicht-deutschen Erstsprache erbeten. Auch wenn die Schwellentheorie damit nicht adäquat abgebildet werden kann, so müsste, der Argumentation der Interdependenzhypothese folgend, eine positive Wirkung der Erstsprachenkompetenz auf die sprachlichen Leistungen im Deutschen und im Englischen erkennbar sein.

Die Selbsteinschätzung erfolgte in zweierlei Hinsicht, zum einen sollten die Schülerinnen und Schüler angeben, wie gut sie Äußerungen in der Erstsprache verstehen können, zum anderen, wie gut sie sich darin ausdrücken können. Die Selbsteinschätzungen in den beiden Bereichen „Verstehen“ und „Sich-Ausdrücken“ beziehen sich sowohl auf die mündliche als auch auf die schriftliche Kommunikation. Eine weitere Differenzierung zwischen der Selbsteinschätzung des erstsprachlichen Hörverstehens beziehungsweise des Leseverstehens und der mündlichen Ausdrucksfähigkeit gegenüber der Schreibkompetenz ist anhand dieser Skalen nicht möglich. Die Selbsteinschätzungen wurden in Anlehnung an Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Trim/North 2001) erfasst. Mit Hilfe von kurzen Charakterisierungen auf der Grundlage der sechs Stufen des Referenzrahmens in Form von „Can-do-Statements“ und einer zusätzlichen Nullstufe wurden jeweils siebenstufige Skalen konstruiert.⁶ Die Schülerinnen und Schüler sollten jeweils das höchste Niveau ankreuzen, das sie ihrer Einschätzung nach erreichen.

Zweifellos handelt es sich dabei um eine subjektive und gewissermaßen grobe Einschätzungen eigener Kompetenzen. In den Abbildungen 20.6 und 20.7 sind die Regressionskoeffizienten für die jeweiligen Selbsteinschätzungsskalen bei der Vorhersage der Testleistungen mit Konfidenzintervallen dargestellt. Die Regressionsanalysen basieren auf den Guppen der mehrsprachigen und nicht-deutschen Schülerinnen und Schüler. Als Kontrollvariablen wurden der Bildungsgang, der sozioökonomische Status, die kognitive Grundfähigkeit, das Geschlecht und der sprachliche Hintergrund (mehrsprachig vs. nicht-deutsch) einbezogen. Schülerinnen und Schüler, die sich in ihrer Erstsprache um ein Niveau kompetenter eingestuft haben als andere zeigen auf der vertikalen Achse eine entsprechend höhere oder niedrigere Leistungsausprägung. Es zeigt sich ein fast durchweg positiver Zusammenhang zwischen der Sprachkompetenzeinschätzung in der Herkunftssprache und den Deutschtestleistungen. Dieser wird zwischen dem sich in der Herkunftssprache Ausdrücken-Können und der Deutsch-Gesamtleistung sowie dem Teilleistungsbereich Textproduktion (Semantik und Pragmatik) und dem Argumentieren signifikant. Für den Kompetenzbereich Argumentation ist auch bereits die Einschätzung des Verstehen-Könnens in der Erstsprache ein signifikant positiver Prädiktor.

6 In Bezug auf das Verstehen waren die Stufen gekennzeichnet durch „verstehe kaum etwas / nur ganz einfache Sätze / einfache Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke / das Wichtigste, wenn es um vertraute Dinge geht / Hauptinhalte auch bei schwierigen Texten / die meisten schwierigen Texte, auch längere / alle schwierigen Texte mühelos“; in Bezug auf das Sich-Ausdrücken können „, kann mich kaum verständigen / auf eine einfache Art verständigen, wenn Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und helfen / in Situationen verständigen, in denen es um bekannte Dinge geht / zusammenhängend über vertraute Dinge unterhalten / zu den meisten Themen klar und genau ausdrücken / bei schwierigen Themen klar, strukturiert, ausführlich äußern ohne öfter nach Wörtern suchen zu müssen / spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken, bei schwierigen Themen feinere Bedeutungsunterschiede deutlich machen“.

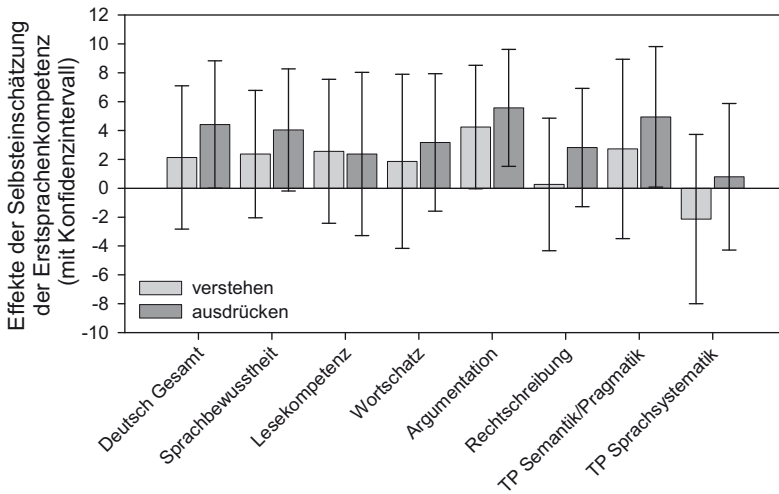


Abbildung 20.6: Effekte der Selbsteinschätzung der Erstsprachenkompetenz im Verstehen- und Sich-Ausdrücken-Können zum Ende des neunten Jahrgangs auf die Kompetenzbereiche im Deutschen unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit, Geschlecht und Mehr- bzw. Einsprachigkeit für die Gruppe der Schüler, die (auch) eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache erworben haben.

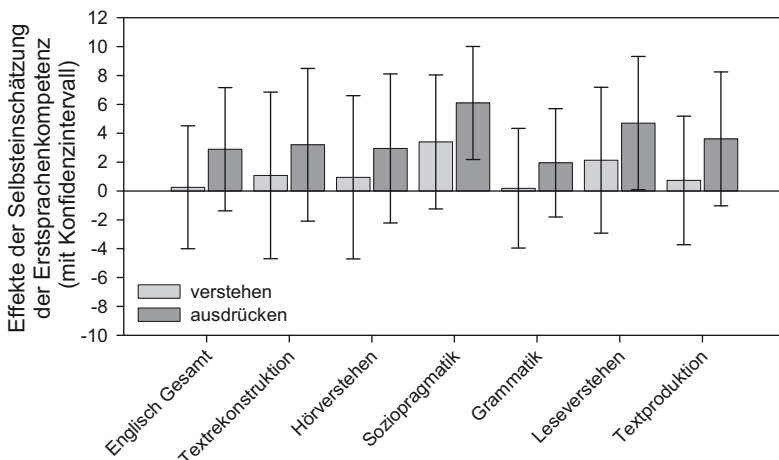


Abbildung 20.7: Effekte der Selbsteinschätzung der Erstsprachenkompetenz im Verstehen- und Sich-Ausdrücken-Können zum Ende des neunten Jahrgangs auf die Kompetenzbereiche im Englischen unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit, Geschlecht und Mehr- bzw. Einsprachigkeit für die Gruppe der Schüler, die (auch) eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache erworben haben. Anm.: Bewusstheit Soziopragmatik wurde aus technischen Gründen zu Beginn des Schuljahres erfasst.

Für die Kompetenzen im Englischen zeigen sich ebenfalls durchgehend positive Effekte der Herkunftssprachenkompetenz. Die einzige statistisch bedeutsame Regression konnte jedoch nur für die Teilkomponente „Soziopragmatik“ im Englischen gefunden werden. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Erstsprache gut ausdrücken können, dann geht dies offenbar mit einer höheren soziopragmatischen Leistung im Englischen einher.

Die selbsteingeschätzte kommunikative erstsprachliche Kompetenz („Sich-Ausdrücken-Können“) indiziert offenbar eine für den Erwerb der deutschen Sprache förderliche Bedingung für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache und für Mehrsprachige. Das Argumentieren im Deutschen – ein kommunikativer Kompetenzbereich – scheint denjenigen leichter zu fallen, die ihre Erstsprache gut verstehen und sich gut in ihr ausdrücken können. Die Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks, so wie sie in der Textproduktion in Bezug auf Semantik und Pragmatik erfasst wurde, wird augenscheinlich ebenfalls durch die kommunikative erstsprachliche Kompetenz gefördert. Dies gilt ebenso für den soziopragmatischen Kompetenzbereich im Englischen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich die Vermutung ableiten, dass sich gute erstsprachliche Kompetenzen beim Erwerb weiterer Sprachen auf kommunikative und pragmatische Sprachkompetenzen niederschlagen.

Soweit kommunikative Aspekte betrachtet werden, widersprechen die Ergebnisse der Interdependenzhypothese, also der Annahme einer Abhängigkeit von erstsprachlicher Kompetenz und Zweit- oder Fremdsprachenkompetenzen, nicht. Dass es keine signifikanten Effekte der Selbsteinschätzung der Erstsprachkompetenz auf die anderen in DESI erhobenen Deutsch- und Englischkompetenzen gibt, kann mehrere Gründe haben. Zum einen können die nicht weiter differenzierten Selbsteinschätzungsskalen zu diesem Ergebnis geführt haben. Da es nicht möglich war, mündliche und schriftliche Kompetenzen differenziert abzubilden, haben die Schülerinnen und Schüler unter Umständen vor allem über ihre mündlichen Fähigkeiten in ihrer Erstsprache Auskunft gegeben. Hierfür spricht auch die Formulierung der „Cando-Statements“ der Skalen. Geht man davon aus, dass die Erstsprache vor allem die Sprache der privaten und familiären Kommunikation ist (Esser 2001), wird Mündlichkeit hier eine besonders große Rolle spielen. Es erscheint daher plausibel, dass sich diese berichtete mündliche Beherrschung der Erstsprache vor allem auf kommunikative Aspekte der Zweit- und Drittsprache auswirkt.

Dennoch kann die Interdependenzhypothese in ihrer Allgemeinheit in Zweifel gezogen werden. Diese Zweifel sind durch die gegenwärtig berichtete unsichere Befundlage zur Auswirkung der Erstsprachenkompetenz auf den Zweit- und Drittspracherwerb begründbar (zusammenfassend: Cenoz 2003; Hopf 2005). Neben positiv gerichteten Korrelationen (Sanz 2000) werden auch neutrale oder negative Zusammenhänge (van Gelderen/Schoonen/de Gloppe 2003) berichtet. Diese Studien fanden nicht nur in unterschiedlichen Ländern (Spanien versus Niederlande) statt und spiegeln dadurch eine unterschiedliche Situation der Mehrsprachigen wider (mehrsprachige Nation versus Migrationskontext), sondern sie beziehen sich auch auf unterschiedliche Teilaspekte sprachlicher Kompetenz. Ein allumfassendes

Urteil über die Interdependenzhypothese können diese Studien ebensowenig fällen, wie dies die Ergebnisse DESI-Studie können. Festzuhalten bleibt jedoch, dass sich im Rahmen der DESI-Untersuchung keine negativen Effekte der selbstberichteten Erstsprachenkompetenz auf die Kompetenz in der Zweit- und Drittsprache gezeigt haben.

Aus den vorliegenden korrelativen Daten der DESI-Studie lassen sich keine Aussagen darüber ableiten, inwieweit die Förderung der Erstsprache für den Erwerb des Deutschen und des Englischen vorteilhaft wäre. Hierzu wären Längsschnittstudien und experimentelle Vorgehensweisen notwendig. Insbesondere aber bedarf es kompetenzorientierter psychometrisch fundierter Testverfahren, welche die Erstsprachenkompetenz möglichst objektiv zu erfassen in der Lage sind. Erst dann lassen sich die skizzierten theoretischen Erwartungen empirisch überprüfen und Praxisempfehlungen äußern.

20.3 Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die sprachlichen Leistungen

Die Lernleistungen in einer Schulklasse hängen nicht nur von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ab, sondern werden auch von der Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflusst. Eine ganze Reihe von Schulleistungsstudien in verschiedenen Ländern ergab, dass hohe Anteile von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und von Migranten in der Schulklasse mit niedrigeren Testleistungen einhergehen (z.B. OECD 2004). Darüber hinaus stellte sich für Deutschland der Einfluss des Bildungsgangs und der mittleren kognitiven Fähigkeiten der Schülerschaft als besonders einflussreiche Kompositionseffekte heraus (Baumert/Stanat/Waterman 2006).

Wenn Mehrsprachige bessere Leistungen im Fremdsprachenunterricht zeigen, dann wäre zu erwarten, dass sich die Richtung der bislang ermittelten Kompositionseffekte umkehren sollte: Ein relativ hoher Anteil von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in einer Klasse sollte dann die Gesamtestleistungen im Englischen erhöhen.

Für die Prüfung von Kompositionseffekten bieten sich Zweiebenenmodelle an. Die generelle Fragestellung ist, ob die Zusammensetzung der Schülerschaft über die individuellen Effekte der Schülermerkmale hinaus einen Erklärungsgewinn für das Zustandekommen der Testleistungen erbringt. Da auch auf der Ebene der Schulklasse Konfundierungen vorliegen, ist es zweckmäßig, mit Hilfe gestaffelter Analysemodelle zu versuchen, die Effekte des Ausgangsmodells durch Effekte von hinzugefügten Variablen in Folge-Modellen zu „erklären“. Dies ist dann der Fall, wenn sich die Regressionskoeffizienten verringern.

Analysen dieser Art wurden von beispielsweise von Rüesch (1998) und Stanat (2006) durchgeführt. Rüesch berichtet über das Verschwinden des Einflusses des Migrantenanteils in der Klasse, wenn Merkmale der sozialen Zusammensetzung mehrbenenanalytisch kontrolliert werden. In Bezug auf die Analyse der PISA-Daten

stellte Stanat hingegen nur eine Reduktion, aber kein Verschwinden der Einflussgröße des Migrantenanteils fest. Erst bei zusätzlicher Kontrolle der leistungsbezogenen Zusammensetzung der Schülerschaft wurde der Effekt des Migrantenanteils nicht mehr signifikant. Die Wirkungen eines hohen Migrantenanteils in der Klasse lassen sich demnach durch den sozialen Hintergrund und die kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler „erklären“.

Ausgehend von den bisher berichteten Ergebnissen wird im Folgenden geprüft, inwieweit sich die Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich Erstsprache, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiven Grundfähigkeiten und Geschlecht in den einzelnen Bildungsgängen über die Effekte der individuellen Merkmale hinaus auf die Gesamtleistungen in Deutsch und Englisch auswirkt. Entsprechend wird eine Reihe von Modellen konstruiert, welche die genannten Effekte schrittweise abzuschätzen erlaubt.

In der Tabelle 20.6 sind die Ergebnisse aus Zweiebenenanalysen für die Gesamtleistungen im Deutschen und in Tabelle 20.7 für die Gesamtleistungen im Englischen auf der Grundlage von fünf hierarchisch ineinander verschachtelten Modellen zusammengefasst. Das Modell 1 bezieht lediglich individuelle Schülermerkmale mit ein und beschränkt sich somit ausschließlich auf die Schülerebene. Vergleichbar mit den Ergebnissen der Analysen von Baumert, Waterman und Stanat (2006) stellen die kognitiven Grundfähigkeiten auf dieser Ebene die stärkste Bedingung für die Leistungen in beiden Sprachen dar. Der Anstieg von einer Standardabweichung bei den Ergebnissen des KFT erhöht die sprachlichen Leistungen um 51 Punkte im Deutschen bzw. 49 Punkte im Englischen. Was das Fach Deutsch betrifft, so ist der Effekt der nicht deutschen Erstsprachigkeit ebenso deutlich: Jugendliche, die ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch als Erstsprache erworben haben erzielen 52 Punkte weniger als ihre Mitschüler mit Deutsch als Erstsprache. Bei den Mehrsprachigen ist dieser negative Effekt mit minus 12 Punkten weit geringer. Deutlich verschieden sind hierzu die Ergebnisse im Englischen. Analog zu den Ausführungen im Abschnitt 20.1 findet man einen positiven Effekt der Mehrsprachigkeit (24 Punkte) und einen, wenn auch nicht signifikanten, positiven Effekt auf Grund einer nicht deutschen Erstsprachenbiographie. Der sozioökonomische Status prädiziert, wie in den Analysen der anderen Kapitel bereits gezeigt, die sprachlichen Leistungen deutlich; weiterhin haben Mädchen bei den Sprachkompetenztestungen besser abgeschnitten als männliche Jugendliche, besonders in den Deutschleistungen. Soweit die Betrachtung auf der Individualebene.

Das Modell 2 bezieht zusätzlich auf der Schulklassenebene die Anteile der nicht deutsch Erstsprachigen und der Mehrsprachigen ein. Steigt der prozentuale Anteil der nicht deutsch Erstsprachigen in der Klasse, dann sinken die Leistungen sowohl im Deutschen als auch im Englischen. Andererseits erhöhen sich die Leistungen, wenn der Anteil der Mehrsprachigen in der Klasse zunimmt. Die Beträge sind zwar

klein, aber mit Ausnahme der Deutschleistungen der Mehrsprachigen signifikant⁷. Im Modell 2 werden Unterschiede zwischen den Bildungsgängen nicht modelliert. Wie Tabelle 20.3 zeigt, sind die nicht deutsch Erstsprachigen jedoch seltener im Gymnasium und in der Realschule anzutreffen. Um diese Konfundierung zu berücksichtigen wird das Modell 3 gegenübergestellt.

Modell 3 berücksichtigt auch den Bildungsgang. Die Effektgrößen des Modells 2 auf Grund der Anteile nicht deutsch Erstsprachiger und der Mehrsprachigen reduzieren sich deutlich zugunsten der Bildungsgangeffekte. Die Tendenz jedoch bleibt erhalten: Der Anteil der nicht deutsch Erstsprachigen verringert die Leistungen im Deutschen, während er sich auf die Leistungen im Englischen nicht signifikant auswirkt. Der Anteil der Mehrsprachigen wirkt sich positiv auf die Leistungen aus, im Englischen mehr als im Deutschen. Die Koeffizienten auf der Individualebene sind mit denen des Modells 2 weitgehend vergleichbar.

Das Modell 4 bezieht die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft mit ein. Der Effekt des mittleren sozioökonomischen Status in der Klasse ist deutlich, im Englischen mehr als im Deutschen.

Nimmt man die mittlere kognitive Grundfähigkeit als einen weiteren Faktor der Zusammensetzung der Schülerschaft in das Modell auf (Modell 5), dann verändern sich zwar die Koeffizienten für die Bildungsgänge und den sozioökonomischen Status, nicht aber die Kompositionseffekte der Erstsprache. Beide Anteile spielen in Bezug auf Deutsch keine Rolle. Die Englischleistungen in der Klasse sind signifikant besser, wenn mehr Schüler nicht deutscher Erstsprache und Mehrsprachige anwesend sind, sofern die sozioökonomischen Voraussetzungen und der Bildungsgang kontrolliert werden.

In Entsprechung zu den Analysen von Rüesch und Stanat verschwindet bei den Deutschleistungen nach Berücksichtigung des Bildungsgangs, der sozialen Herkunft und der kognitiven Grundfähigkeiten auf Klassenebene der Effekt der Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf den Anteil der ausschließlich nicht deutsch Erstsprachigen. Interessanterweise erfolgt im Englischen eine Vorzeichenumkehr: Bei entsprechenden statistischen Kontrollen ist ein positiver Effekt auf die Englischgesamtleistung von einem hohen Anteil nicht deutsch Erstsprachiger festzustellen.

Durch den zuvor geschilderten Einfluss der Klassenzusammensetzung erfährt der Einfluss der kognitiven Grundfähigkeiten- und sozioökonomischen Status-Koeffizienten auf der individuellen Ebene eine deutliche Reduktion. Ebenso sinkt die Vorhersagekraft der Geschlechtszugehörigkeit. Die individuellen Effekte der Erstsprache verändern sich ebenfalls, jedoch die Richtung der Einflüsse bleibt erhalten.

7 Die geringe Größe der Koeffizienten muss im Zusammenhang mit den prozentualen Anteilen gesehen werden. Bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 20 Schülern macht jeder Schüler 5% aus. Erhöht sich die Anzahl der Mehrsprachigen um einen Schüler in der Klasse, dann steigt die mittlere Englischleistung in der Klasse um $5 \text{ mal } 2,1 = 10,5$ Punkte.

Die in den Tabellen 20.6 und 20.7 dargestellten Analysen bestätigen die starke Abhängigkeit der Schülerleistungen vom Bildungsgang und dem sozialen Hintergrund. Beide Einflussgrößen sind jedoch stark mit dem Indikator Erstsprache verknüpft. Kontrolliert man sie statistisch, so wird die sprachliche Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf Deutsch unbedeutend. Für die Englischleistungen hingegen ist die Anwesenheit von nicht deutsch Erstsprachigen und Mehrsprachigen förderlich.

Bei Betrachtung des Einflusses der Zusammensetzung der Schülerschaft wird die Folgerung unterstützt: Mehrsprachigkeit ist nicht nur individuell eine günstige Voraussetzung für das Lernen einer Fremdsprache in der Schule, sie trägt auch im Klassenverband zur Leistungssteigerung aller bei.

Tabelle 20.6 Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Deutschleistungen. Standardisierte Koeffizienten sind kursiv gedruckt.

Prädiktor	Modell 1 ³	Modell 2 ⁴	Modell 3 ⁴	Modell 4 ⁴	Modell 5 ⁴
Schülerebene					
Kognitive Grundfähigkeiten ¹	50.5* <i>0.51*</i>	23.4* <i>0.38*</i>	22.9* <i>0.37*</i>	22.8* <i>0.37*</i>	21.7* <i>0.36*</i>
Sozioökonomischer Status ¹	22.5* <i>0.22*</i>	5.0* <i>0.08*</i>	4.6* <i>0.07*</i>	4.0* <i>0.06*</i>	4.0* <i>0.06*</i>
Schülerin (=1, männl.=0)	37.7* <i>0.19*</i>	27.7* <i>0.22*</i>	27.7* <i>0.22*</i>	27.7* <i>0.22*</i>	27.7* <i>0.23*</i>
Erstsprache nicht Deutsch (=1, Rest=0)	-51.7* <i>-0.17*</i>	-43.7* <i>-0.23*</i>	-44.0* <i>-0.23*</i>	-44.2* <i>-0.23*</i>	-44.4* <i>-0.24*</i>
Mehrsprachig (=1, Rest=0)	-11.8* <i>-0.03*</i>	-17.0* <i>-0.06*</i>	-17.1* <i>-0.06*</i>	-17.0* <i>-0.06*</i>	-17.2* <i>-0.06*</i>
Klassenebene					
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist		-1.8* <i>-0.42*</i>	-0.5* <i>-0.11*</i>	-0.1 <i>-0.03</i>	0.1 <i>0.01</i>
% Anteil Schüler, die mehr- sprachig aufgewachsen sind		1.1 <i>0.11</i>	0.6 <i>0.06</i>	0.6 <i>0.06</i>	0.5 <i>0.05</i>
Realschule (=1, Rest=0)			59.9* <i>0.43*</i>	46.0* <i>0.33*</i>	25.9* <i>0.18*</i>
Gymnasium (=1, Rest=0)			131.8* <i>0.88*</i>	81.0* <i>0.53*</i>	45.5* <i>0.30*</i>
Mittlerer sozioökonomischer Status ²				58.7* <i>0.42*</i>	43.5* <i>0.31*</i>
Mittlere kognitive Grundfähigkeiten ²					41.0* <i>0.41*</i>

Anmerkungen: * $p < .05$; ¹z-transformiert; ²auf der Basis von z-transformierten Werten schulklassenweise aggregiert; ³berechnet mit WESVAR; ⁴berechnet mit Mplus

Tabelle 20.7 Effekte der Zusammensetzung der Schülerschaft auf die Englischleistungen.

Prädiktor	Modell 1 ³	Modell 2 ⁴	Modell 3 ⁴	Modell 4 ⁴	Modell 5 ⁴
Schülerebene					
Kognitive Grundfähigkeiten ¹	49.3* 0.49*	17.3* 0.34*	16.8* 0.33*	16.7* 0.33*	16.1* 0.32*
Sozioökonomischer Status ¹	26.9* 0.26*	3.7* 0.07*	3.5* 0.07*	3.0* 0.06*	3.0* 0.06*
Schülerin (=1, männl.=0)	27.4* 0.14*	15.2* 0.15*	15.2* 0.15*	15.2* 0.15*	15.2* 0.15*
Erstsprache nicht Deutsch (=1, Rest=0)	6.3 0.02	4.5 0.03	4.3 0.03	4.2 0.03	4.1 0.03
Mehrsprachig (=1, Rest=0)	23.8* 0.05*	8.2* 0.04*	8.1* 0.04*	8.2* 0.04*	8.1* 0.04*
Klassenebene					
% Anteil Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist		-1.7* -0.33*	-0.1 -0.01	0.4* 0.07*	0.5* 0.09*
% Anteil Schüler, die mehr- sprachig aufgewachsen sind		2.1* 0.17*	1.5* 0.12*	1.5* 0.12*	1.5* 0.12*
Realschule (=1, Rest=0)			66.0* 0.40*	48.8* 0.29*	33.0* 0.20*
Gymnasium (=1, Rest=0)			168.3* 0.93*	105.6* 0.58*	77.6* 0.43*
Mittlerer sozioökonomischer Status ²				72.1* 0.44*	60.1* 0.36*
Mittlere kognitive Grundfähigkeiten ²					32.0* 0.27*

Anmerkungen: * $p < .05$; ¹z-transformiert; ²auf der Basis von z-transformierten Werten schulklassenweise aggregiert; ³berechnet mit WESVAR; ⁴berechnet mit Mplus

20.4 Schlussfolgerungen

Die eingangs gestellte Frage, inwieweit sich der in bisherigen Large-Scale-Assessments für Deutschland beobachtete starke Zusammenhang von Migrationsstatus, sozialer Herkunft und Schülerleistungen auch bei sprachlichen Leistungen widerspiegelt, ist durch die Aufteilung der Schülerschaft in deutsch oder nicht deutsch Erstsprachige und Mehrsprachige differenziert zu beantworten. Bei DESI stehen dabei nicht die vermuteten Wirkungen des Migrationsstatus, sondern der ersten erworbenen Sprache oder Sprachen im Vordergrund. Mehrsprachige weisen weit bessere Deutschleistungen auf als nicht deutsch Erstsprachige. Sie erzielen im Englischen im Verhältnis zu den deutsch Erstsprachigen vergleichbare, in der Realschule sogar bessere Resultate. Unter statistischer Kontrolle von Bildungsgang, sozialer Herkunft, kognitiven Grundfähigkeiten und Geschlecht ergibt sich für die Deutsch- und Englischgesamtleistungen ein gegenläufiges Bild. Im Vergleich zu den deutsch Erstsprachigen sind die Deutschleistungen der nicht deutsch Erstsprachigen erheblich

niedriger, die der Mehrsprachigen immer noch deutlich niedriger, aber nicht ganz so weit abgeschlagen. Dies verhält sich im Englischen umgekehrt: Die Mehrsprachigen erzielen deutlich bessere, die nicht deutsch Erstsprachler etwas bessere Leistungen als die deutsch Erstsprachigen.

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass mehrsprachige Lernumwelten offensichtlich günstige Bedingungen für die Leistungen im Fach Englisch darstellen. Beim Erwerb von Fremdsprachen scheint die Schülerschaft, die (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch erworben hat, über ein Potenzial zu verfügen, das es ihr ermöglicht, überlegene Leistungen in den Leistungstest im Englischen zu erzielen. Falls es sich dabei um ein generelles Sprachlernpotenzial handeln sollte, dann kann dieses Potenzial im Deutschunterricht offenbar nicht in vergleichbarer Weise gut genutzt werden. Die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch wird jedoch als Voraussetzung für den schulischen und beruflichen Erfolg (Baumert/Schümer 2001) und die „Integration“ mit der deutschen Gesellschaft (oder gar „Assimilation“: Esser 2001) angesehen. Vermutlich wirkt sich die Art und Weise, wie im Deutschunterricht – anders als im Englischunterricht – Sprache vermittelt wird, auf die jeweiligen Leistungen dieser Schülerschaft aus: im Englischunterricht steht die Sprache selbst viel mehr im Vordergrund. Wenn dem so ist, dann wäre ein auf die Sprache konzentrierter Deutsch- und Sachfachunterricht insbesondere für die Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache und für die Mehrsprachigen zur besseren Entwicklung ihrer Deutschkompetenzen hilfreich.

Der viel diskutierte Zusammenhang zwischen der Sprachvitalität in der Erstsprache und dem Erwerb weiterer Sprachen kann durch die DESI-Studie auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen erstsprachlicher Kompetenzen empirisch beleuchtet werden. Negative Einflüsse der Sprachvitalität in der Herkunftssprache auf die Teilkompetenzen in der Zweit- und Drittsprache können nicht nachgewiesen werden. In Bezug auf kommunikative und pragmatische Aspekte zeigen sich positive Zusammenhänge mit der Herkunftssprachenkompetenz. Auch die Deutsch Gesamtestleistung ist erhöht, wenn die Schülerinnen und Schüler der Überzeugung sind, sie könnten sich in ihrer Erstsprache gut ausdrücken. Die Frage aber, ob die gezielte Förderung in der Herkunftssprache die sprachlichen Leistungen im Deutschen und Englischen allgemein verbessern würde, lässt sich auf Grund der hier zu Grunde gelegten Daten nicht beantworten.

Mithilfe von Zweiebenenmodellen, in denen der Bildungsgang, die soziale Herkunft, die kognitiven Grundfähigkeiten, das Geschlecht und die Erstsprachen statistisch kontrolliert werden, lässt sich zeigen, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf die Erstsprachen für die Leistungen im Deutschen unbedeutend ist. Im Englischen dagegen erweist sich die Anwesenheit sowohl von nicht deutsch Erstsprachigen als auch von Mehrsprachigen als leistungssteigernd für die ganze Schulklasse. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler, die über mehrsprachige Kompetenzen verfügen, ein Potenzial in Bezug auf das Fremdsprachenlernen für den Klassenverband darstellen, das von den Lehrpersonen ausgeschöpft werden sollte.

Ingesamt gesehen scheinen insbesondere Mehrsprachige, aber auch nicht deutsch Erstsprachige von ihrer mehrsprachigen Lernumwelt beim Erwerb einer schulischen Fremdsprache zu profitieren. Darüber hinaus sind diese Schülerinnen und Schüler in der Lage, zu einer Leistungssteigerung ihrer Schulklasse beitragen zu können. In welcher Weise diese positive Beeinflussung innerhalb des Unterrichts stattfindet, kann vor dem Hintergrund der vorliegenden Analyse nicht beantwortet werden, dies ist jedoch eine Frage, der im Rahmen von Analysen der DESI-Unterrichtsvideographien nachgegangen wird.

Literatur

- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bialystok, E. (1991): Introduction. In: Bialystok, E. (Hrsg.): Language processing in bilingual children. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1-9.
- Bialystok, E. (2005): Consequences of bilingualism for cognitive development. In: Kroll, J. F. / de Groot, A. M. B. (Hrsg.): Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches: Oxford: Oxford Uni Press, S. 417-432.
- Broeder, P./Extra, G. (1999): Language, ethnicity & education. Clevedon: Multilingual matters.
- Cenoz, J. (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. In: The International Journal of Bilingualism 7, H. 1, S. 43-69.
- Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (2001): Cross-linguistic influence in third language acquisition: Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979): Cognitive/academic language proficiency and linguistic interdependence, the Optimum Age question and some other matters. In: Working Papers on Bilingualism 19, S. 197-205.
- Cummins, J. (1993): Bilingualism and second language learning. In: Annual Review of Applied Linguistics 13, S. 51-70.
- Esser, H. (2001): **Integration und ethnische Schichtung**. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitsbericht, Nr. 40. Mannheim.
- Gelderden, van A./ Schoonen, R./ Glopper, de K. (2003): Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modelling approach. In: **The International Journal of Bilingualism** 7, H. 1, S. 7-25.
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Gutachten). In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 107. Bonn, S. 1-19 und S. 36-60.
- Haug, S. (2005): Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozio-ökonomischen Panel. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 263-284.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 2, S. 236-251.
- Kielhöfer, B./Jonekeit, S. (1983): Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenberg Verlag.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Mitteilung der Kommission an das europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Maas, U./Mehlem, U./Schroeder, C. (2004): Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland. In: Bade, K. / Bommers, M. / Münz, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2004. Frankfurt am Main, S. 117-150.
- Mohanty, A. K./Perregaux, C. (1997): Language acquisition and bilingualism. In: Berry, J. W./Dasen, P. R./Saraswathi, T. S. (Hrsg.): Handbook of cross-cultural psychology (2nd ed., Vol. 2: Basic Processes and Human Development) Boston, MA: Allyn & Bacon, S. 217-253.
- Neal, L. I./McCray, A. D./Webb-Johnson, G./Bridgest, S. T. (2003): The effects of African American movement styles on teachers' perceptions and reactions. In: The Journal of Special Education 37, S. 49-57.
- OECD (2003): Literacy skills for the world of tomorrow - Further results from PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD (2006): Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris: OECD Publishing.
- Peal, E./Lambert, W. (1962): The relation of bilingualism to intelligence. In: Psychological Monographs 76, S. 1-23.
- Rüesch, P. (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Sanz, C. (2000): Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. In: Applied Psycholinguistics 21, H. 1, S. 23-44.
- Segalowitz, N. S. (1981): Issues in the cross-cultural study of bilingual development. In: Triandis, H. C./Heron A. (Hrsg.): Handbook of cross-cultural psychology. Developmental Psychology 4. Boston, MA: Allyn & Bacon, S. 55-92.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984): Bilingualism or not. Clevedon: **Multilingual Matters**.
- Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-80.
- Steinmüller, U. (1981): Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In: Essinger, H./ Hellmich, A. /Hoff, G. (Hrsg.): Ausländerkinder im Konflikt. Königstein/Ts.: Scriptor, S. 83-97.
- Trim, J. L. M./North, B. (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. **Berlin: Langenscheidt**.
- United Nations (2007): Implementation of general assembly resolution 60/251 of 15 march 2006 entitled "human rights council". Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum: Mission to Germany (13-21 February 2006). URL: <http://www.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/4session/A.HRC.4.17.pdf> (Zugriff 04.11.2007)
- Weisgerber, L. (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: Wirkendes Wort 2, S. 73-89.